



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**“Resiliencia en el retorno escolar: análisis de casos de
mujeres educadoras que retoman los estudios
superiores”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

GUILLERMO BENJAMÍN ROJAS TÉLLEZ

Directora: Dra. Norma Patricia Corres Ayala
Revisora: Dra. Georgina Martínez Montes de Oca

Sinodales: Dra. Ana Celia Chapa Romero
Mtra. Patricia Bedolla Miranda
Dra. Paulina Arenas Landgrave





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 mis padres por todo el apoyo brindado,
por las palabras de aliento necesarias y
por los consejos pertinentes
para sacar adelante mi proyecto;
a mi madre por estar siempre ahí en mis mejores y peores momentos
y a mi padre por tener esa cabeza fría que me ha ayudado a decidir
¡Gracias por haber confiado en mí!

A mis maestros Paty, Paco, Gina y Juan Manuel
por haberme enseñado otra forma de ver y hacer
Psicología. Agradezco profundamente el tiempo,
la paciencia, las pláticas y los consejos ofrecidos.
¡Seguiré demostrando de quién he sido alumno!

A todas las alumnas y alumnos que me han permitido ser su profesor,
dándome la oportunidad de compartir parte de lo que sé y soy
y de quienes he aprendido el rostro más humano
de la educación y lo que vale una segunda oportunidad.
¡Gracias por mostrarme mi vocación!

A mis amigos Alejandro, Rosalyn, Luis y Obed
quienes me han acompañado en este andar
y que conociendo mis caídas y tropiezos
siempre me han ofrecido un hombro en el que recargarme
y unas palabras reconfortantes que alivian mi alma.
¡Gracias por dejar que les llame amigos!

Finalmente, a todos aquellos y aquellas que,
aunque no alcanzo a mencionar,
han sido luz u oscuridad en mi vida,
porque sin la desesperación del abismo,
no habría podido gozar de la dicha del sol.

Dedicado

... a cualquiera que cree en los sueños,
que no tiene miedo de intentar otra vez alcanzarlos,
y que aunque haya recorrido el camino más duro,
la ruta más espinosa o el sendero más escarpado,
confía en que podrá llegar a su destino,
porque aún vive,
porque mientras sangre corra por sus venas
y se hinche su pecho de aire,
no desfallecerá hasta que en su rostro
y en el de los suyos no se dibuje una sonrisa de alegría,
y una mano fraterna
se pose sobre el hombro y diga:

“¡Continúa, nunca has estado solo!”

«Celui-là seul qui a éprouvé l'extrême infortune
est apte à ressentir la suprême félicité. Il faut
avoir voulu mourir [...] pour savoir combien
il est bon de vivre.»

Alexandre Dumas
Le Comte de Montecristo

[«Solo un hombre que ha sentido la máxima
desesperación es capaz de sentir la máxima
felicidad. Es necesario haber deseado morir
[...] para saber lo bueno que es vivir.»]

Alexandre Dumas
El conde de Monte Cristo

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1.	
La resiliencia: brillo de esperanza en el abismo del dolor	11
1.1 Antecedentes	11
1.2 Conceptualización de la resiliencia	17
1.2.1 Origen y evolución del concepto resiliencia	17
1.2.2 Dinámica de la resiliencia: tensión entre el dolor de la herida y el bienestar de la transformación.	29
1.2.3 Pilares de la resiliencia: procesos subyacentes y estrategias en la transformación del dolor.	40
1.3 Resiliencia en el ámbito familiar y educativo	68
Capítulo 2.	
Retorno escolar: Reconstruir la trayectoria interrumpida, retomar los estudios superiores.	75
2.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN)	75
2.2 Trayectoria escolar: el recorrido educativo a través del SEN	82
2.3 Deserción escolar o interrupción de estudios: una cara de la moneda en la trayectoria escolar.	92
2.3.1 Factores que inciden en el abandono o suspensión de estudios	101
2.4 Retorno a los estudios: reconstruir la trayectoria escolar	107
Capítulo 3.	
Método, descripción y discusión de casos.	116
3.1 Diseño de la investigación	116
3.1.1 Perspectiva metodológica.....	116

3.1.2 Contextualización de los casos presentados	118
3.1.3 Proceso metodológico	121
3.2 Descripción de los casos.....	122
3.2.1 Caso de K.	122
3.2.2 Caso de T.....	142
3.2.3 Caso de F.	165
3.2.4 Caso de A.	185
3.3 Análisis y discusión de resultados	209
Conclusiones	231
Bibliografía	236
Anexos	247

Introducción

El mundo de hoy es dibujado por diversos discursos de forma cada vez más desesperanzadora y estresante. Los medios masivos de información, encargados principalmente de dar cuenta de los hechos que tienen lugar tanto a nivel nacional como internacional, presentan día tras día noticias diversas sin ninguna relación coherente entre sí y en las que se identifican fácilmente temas de violencia, muerte, corrupción, inestabilidad económica o injusticia social. No es extraño, por desgracia, ver o escuchar alguna noticia, que tuvo lugar en nuestro país o fuera de él, que trate sobre la muerte de inocentes por atentados, el desplazamiento forzado de personas escapando de la violencia y la pobreza, los enfrentamientos armados entre el ejército y grupos delictivos a plena luz del día y en zonas habitadas, los discursos raciales y segregadores de algunos políticos que fomentan el rechazo y la discriminación hacia ciertos grupos étnicos tildados de “inmigrantes”, entre otros temas más con la misma tónica.

Además de estos temas para nada alentadores, la continua actualización y parcelación de la información genera en las personas sentimientos de aceleración en la propia vida y de que las cosas que ven u oyen son efímeras, pues aún no se termina por asimilar el tema de una noticia, cuando se pasa a otro tópico por completo distinto y sin relación con la noticia antecesora. No obstante, se debe advertir que no sólo es una cuestión de percepción dibujada por cómo tratan la información los medios, sino que, de hecho, puede observarse cómo el mundo actualmente se mueve con ese compás acelerado que los medios también nos presentan. Es fácil de apreciar que en las grandes urbes los acelerados cambios tecnológicos, sociales y económicos ocurridos día tras día y de manera constante generan, mantienen o, incluso, incrementan los estados de tensión y alerta de las personas. Por tanto, se manifiesta que las condiciones sociales y concretas en las que todos vivimos generan un estrés continuo, que resulta necesario para que los individuos se adapten adecuadamente a la dinámica del mundo.

Asimismo hay que añadir, como si lo anterior no fuera suficiente, que los cambios acelerados del mundo llevan a que sean cada vez más las demandas sociales y laborales para las personas. No resulta ajeno saber que ahora a las personas se les exige que tengan una mayor preparación en sus estudios o que continuamente estén actualizando sus conocimientos, ya sea asistiendo a diplomados o cursos u obteniendo grados académicos de niveles superiores para que o bien puedan competir por una vacante y acceder a un empleo o bien puedan mantenerlo e incluso incrementar los beneficios de su actual trabajo. De esta manera se aprecia que en nuestra sociedad el aprendizaje continuo y la instrucción son vías de valor para el desarrollo personal y la movilidad social, pues brindan a las personas una oportunidad para que mejoren sus condiciones de vida y socioeconómicas al conceder una serie de conocimientos útiles que favorecen respuestas eficientes y eficaces a las exigencias laborales y sociales.

En resumen, aquella dinámica ajetreteada del mundo contemporáneo exige de los individuos una mayor formación en estudios, si desean alcanzar un nivel de vida placentero o cuando menos uno sin preocupaciones o incomodidades, principalmente de orden económico. Ahora bien, para desarrollar dicha formación y obtener los documentos que la avalan es necesario atravesar por los diferentes niveles que configuran al Sistema Educativo Nacional (SEN). De acuerdo con lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública, respaldada por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, idealmente cualquier persona tiene el derecho de recibir una educación y ésta comúnmente abarca desde el nivel preescolar hasta los estudios superiores. Además, por la estructura del SEN resulta conveniente y aconsejable que los alumnos transiten los diferentes niveles de forma ininterrumpida. No obstante, haciendo distancia de lo ideal y lo sugerido y pasando a lo concreto y real, dicho tránsito puede verse interrumpido tanto por factores escolares como ajenos a la propia escuela.

De ahí que resulte necesario preguntarse ¿qué destino laboral, social y personal aguarda para aquellos que interrumpieron su trayectoria escolar? En una sociedad en vías de desarrollo como la nuestra la respuesta parece clara: sin estudios profesionales en la mayoría de los casos se condena a las personas a un estrato social particular comúnmente bajo o medio bajo, del cual, por no tener una mayor preparación, no es posible su

superación, viéndose canceladas, por ende, las posibilidades de crecimiento y desarrollo individuales y, en algunos casos, familiares. Pero ¿es que acaso quién interrumpió su trayectoria escolar no puede resarcir dicho tránsito?, ¿no puede recuperar los estudios suspendidos?, ¿la segunda oportunidad respecto a los estudios se ve negada?

Quizá, en muchos casos, una vez que ha pasado el tiempo ni siquiera se hace el intento de recuperar dicha trayectoria, no se ve como una opción viable retornar a los estudios, dado que una actitud pesimista y desesperanzadora, acorde y común a la que impera en la actualidad y que ya se señalaba líneas arriba, provoca que se diga: «ya para qué, ese tiempo ya pasó para mí», «ya no tengo edad para andar estudiando». Sin embargo, hay ocasiones y circunstancias que orillan a algunas personas a acercarse de nuevo a la escuela; a veces, son justo aquellas demandas laborales, las que conducen a que las personas que habían suspendido por diferentes razones su trayectoria académica se reincorporen al mundo escolar, retomando ciertas prácticas y actividades que les permitirán conseguir el anhelado título de educación superior, mejorando con ello su situación laboral.

Así pues, ante un mismo evento de interrupción de estudios, que además se enmarca en una sociedad demandante, pero condenatoria, se observa dos tipos generales de comportamiento de las personas respecto a sus circunstancias: aquellos que no desean retomar los estudios y aquellos que lo hacen. A primera vista entre uno y otro extremo existe toda una discontinuidad esbozada por muy diversas razones de diferente orden, ya sea económico, geográfico, laboral, psicológico, personal e, incluso familiar. Sin embargo, si no se sistematizan las razones por las que se retoman o no los estudios, la comprensión de dicho fenómeno será vaga y sólo el sentido común dirigirá las explicaciones del fenómeno. Así en vistas de la sistematización se propone considerar un proceso psicológico como la resiliencia como uno de diversos continuos que pueden favorecer el entendimiento del fenómeno de retorno a los estudios.

La razón de proponer a la resiliencia como un factor que facilite la comprensión en un terreno como el escolar es porque teórica y prácticamente esta categoría ha permitido responder tanto a las ciencias de la salud y las sociales preguntas relativas al comportamiento de los seres humanos que son «contrarias» a lo esperado, cuando hay alguna condición adversa o que plantea algún riesgo a la integridad del humano. Desde una

perspectiva causalista y tradicional se pusieron en marcha investigaciones e intervenciones centradas principalmente en el conocimiento del riesgo, pues uno de los principales presupuestos era que toda circunstancia generadora de dolor, sufrimiento y altos niveles de estrés en el ser humano elevaba la probabilidad de perjudicar su desarrollo personal y social ulterior. Así, al conocer aquello que nos genera incomodidad, entonces resulta posible realizar alguna intervención o prevención que procure la erradicación de la fuente adversa y, por tanto, las consecuencias en el desarrollo no son perjudiciales. Y en principio esta manera de proceder parece coherente, justificada y hasta cierto punto obvia, pues si se identifican las causas, los efectos, por ende, pueden ser controlados.

No obstante, cabe decir que «resultó más caro el remedio que la enfermedad» puesto que el precio que se paga por esta perspectiva causalista es que el foco de atención tanto en investigación como en intervención o prevención ha sido dirigido únicamente en lo adverso, -ya sea el riesgo-problema o el déficit- (Franks, 2002). En efecto, el hecho de que el investigador y el profesional concentren su atención sólo en el conocimiento y tratamiento de lo desfavorable lleva a situaciones similares como las provocadas por los medios de información, los cuales comunican sucesos y noticias pero que no son para nada alentadoras. Así, al diagnosticar, dar cuenta o explicar sólo una condición desfavorable se conduce a reafirmar el padecimiento de las personas, pero esto usualmente no contribuye a la mejoría de su condición, por el contrario, la ratificación en ocasiones provoca que se experimenten altos niveles de estrés, orillándoles incluso a asumir una actitud de conformidad o pesimismo frente a lo adverso.

Es evidente con lo anterior que se pierde de vista lo central en relación a procurar o fomentar el bienestar de las personas. Se aprecia que no basta nada más con conocer, aminorar o erradicar lo que puede causar dolor o sufrimiento, sino también o incluso más importante aún lo es, el hecho de detonar y andamiar un desarrollo esperanzador. De esta manera, se abrirá la oportunidad de experimentar circunstancias satisfactorias así como de desplegar una serie de potencialidades que tiene el humano.

De cara y paradójicamente, a partir de este modelo causalista¹, surgió la perspectiva de la resiliencia como una concepción más alentadora de comprender y explicar cómo los seres humanos encaran las dificultades de la vida. Este aliento que brinda la perspectiva de la resiliencia resulta de la invitación a ver con optimismo cada experiencia particularmente adversa que las personas viven. No obstante, hay que señalar que esta perspectiva no es la añorada e ilusoria panacea, pues no se defiende la idea de que el ser humano es invulnerable al dolor o a la adversidad (Kim, 2009; Martín, 2013) sino que más bien implica la aceptación, confrontación y superación de una circunstancia o condición desfavorable, enriqueciendo y fortaleciendo además a la persona que cursa dicha experiencia.

Para Melillo (2004) y Velázquez (2013) respectivamente la resiliencia representa una nueva epistemología y un cambio de paradigma en lo relativo al desarrollo humano, pues para el primero este término enfatiza en la capacidad o potencialidades que el ser humano puede desarrollar, mientras que para la segunda se le otorga al humano la posición de agente en tanto que lo responsabiliza de su propia transformación y adaptación social, intentando así superar las adversidades por las que atraviesa.

Diferentes trabajos han revisado la conceptualización del término y han convenido que aunque no existe una definición unificadora (Becoña, 2006; González, 2006; Martín, 2013), la resiliencia es una capacidad psicosocial que no es estática, sino que por el contrario es cambiante con cada experiencia que vive la persona, por ello, más que un rasgo definido e inmutable puede concebirse mejor como una capacidad y un proceso que se va construyendo (Cyrułnik, 2002; Becoña, 2006; González, 2006; Vanistendael y Lecomte, 2002).

En este sentido, hablamos de una potencialidad humana sujeta a modificaciones, que es, además, de carácter principalmente temporal. Por ello, la forma más coherente para

¹ Hay que considerar que los estudios sobre resiliencia comenzaron en el seno de la psicología clínica y la salud mental, aunque no porque la resiliencia *per se* fuera lo primordial a estudiar, sino por el interés de averiguar la génesis de ciertas patologías y trastornos mentales, como la esquizofrenia en niños con pronósticos de desarrollo desalentadores dadas su circunstancias de vida (Becoña, 2006; González, 2006; Kim, 2009; Tomkiewicz, 2003). La investigación paradigmática e incluso considerada la fundadora del término «resiliencia» es la que Emmy Werner realizó en la isla de Kauai en Hawaii (Becoña, 2006; Tomkiewicz, 2003).

estudiarla han sido las investigaciones longitudinales, las cuales han proporcionado conclusiones y datos de relevancia para la comprensión del constructo (González, 2006); asimismo, cabe señalar que común y principalmente las poblaciones con las que estas investigaciones han trabajado son de niños y jóvenes que se encuentran en situaciones de riesgo o en contextos desfavorables, teniendo pronósticos desventajosos en relación a su ulterior desarrollo (Cyrulnik, 2002, 2004; González, 2006; Werner y Smith, 1992). Lo anterior resulta justificado pues estas poblaciones aún están sujetas al proceso de desarrollo en el que experimentan mayores cambios, que son, a su vez, más rápidos y de mayor influencia para su persona. Sin embargo, hay que tener en cuenta que éstas no son las únicas fuentes para el conocimiento de la resiliencia ni sobre las que se debe intervenir únicamente; de hecho, poblaciones más “maduras” o de adultos mayores también enfrentan adversidades y en ocasiones de índole distinta a las que pueden encarar los niños y jóvenes, además también cabe considerar que la resiliencia al no ser estática, se va complejizando gracias a las vivencias y anécdotas que se van experimentando y acumulando a lo largo de la vida. Por ello, suena justificado estudiar este constructo en poblaciones de adultos para enriquecer la comprensión del mismo.

Hay que decir que el estudio de la resiliencia con adultos es incipiente y, generalmente, los escenarios más comunes para la investigación han sido instituciones de salud mental. González (2006) señala como primer antecedente a J. Segal que en los años cuarenta fue uno de los primeros psicólogos interesados por las formas exitosas y fortalecedoras de encarar las adversidades en la vida adulta. Sus pacientes por lo regular eran prisioneros de guerra, sobrevivientes a campos de concentración, rehenes, refugiados y personas que vivían bajo circunstancias desfavorables. Otro caso cercano es el que se plantea en el conocido trabajo *El hombre en busca de sentido* de Victor Frankl (1994), psiquiatra fundador de la logoterapia, en el que expone cómo algunos adultos-prisioneros sobrevivieron a las crueldades de los campos de concentración nazi gracias a ciertos motivos que los sujetaban a luchar por su existencia. Por su parte, Higgins (1994, en Henderson y Milstein, 2004) caracteriza las manifestaciones centrales de la resiliencia en los adultos y, también, Brooks y Goldstein (2004) detallan, a partir de casos clínicos, cómo es y cómo se puede fomentar en el adulto una mentalidad resiliente.

Sin embargo, aun cuando los trabajos anteriormente citados han lanzado luz sobre el conocimiento de la resiliencia en la vida adulta, se debe considerar que aquélla como categoría teórico-práctica no sólo ha sido fructífera en el ámbito de la salud mental, de la psiquiatría y de la psicología clínica. El escenario educativo ha sido un espacio en el que también se ha investigado y aplicado el enfoque de la resiliencia, no sólo con los alumnos más pequeños, sino también con adultos y jóvenes que son docentes, personal administrativo escolar o alumnos (Henderson y Milstein, 2004; Kim, 2009 y Velázquez, 2013).

De acuerdo con Henderson y Milstein (2004) la escuela puede pensarse como un escenario de esperanza y de oportunidades al preocuparse por formar personas exitosas y hábiles para la vida; por ello, la promoción de la resiliencia debe tener cabida en este espacio, ya que aquélla abarca a las capacidades que permiten a las personas conseguir sus metas y objetivos de forma exitosa, aun cuando encaran adversidades y tensiones en su existencia. Sin embargo, un requisito para formar alumnos resilientes es que debe haber docentes y directivos resilientes. Por tanto, ambos autores defienden la idea de que no sólo hay que fomentar la resiliencia entre los niños, sino también en el personal adulto que labora en las escuelas. Ello les lleva a la propuesta de un Modelo general de resiliencia al demostrar las similitudes entre niños resilientes y adultos resilientes. En este modelo se indica el mecanismo de funcionamiento de la resiliencia, además también son propuestos una serie de pasos a seguir para poder fomentarla entre la comunidad escolar.

Por su parte Kim (2009) concibe que la resiliencia al centrarse en las fortalezas y capacidades de las personas, ofrece un modelo pedagógico que se basa en el desarrollo de valores como el respeto y la inclusión. Es por ello que en este modelo, el papel del docente es central, ya que es gracias a él como se puede promover la resiliencia y los ambientes que la posibilitan. De esta manera, es necesario fomentar también el cambio de actitud en la planta docente, invitándoles a centrarse más en sus propias potencialidades y en las de sus alumnos, con el fin de compartir y enseñarles la manera para aprovecharlas. De acuerdo con Kim, (2009) los beneficios que comúnmente se obtienen de lo anterior son el éxito en el rendimiento académico, la disminución de conductas perjudiciales para los alumnos y la solución de otros problemas que encaran en su vida cotidiana.

Finalmente, Velázquez (2013) a diferencia de las dos propuestas anteriores no tiene como foco de investigación a la resiliencia en los docentes o en el personal escolar, sino que la analiza en los alumnos. No obstante, la propia autora hace la observación de que usualmente cuando se habla de alumnos resilientes en el ámbito educativo, se piensa casi sólo en alumnos niños o adolescentes, cuando de hecho la población estudiantil abarca desde los niveles preescolares hasta los superiores. Así, señala que la población universitaria al conformarse por personas que, al igual que sus semejantes de niveles más bajos, se encuentran en un proceso de formación, sujetos a experimentar ciertas adversidades, tensiones o riesgos, también son susceptibles de ser eje de análisis, reflexión e intervención en lo concerniente a la resiliencia. Velázquez (2013) también considera que los alumnos resilientes son aquéllos que poseen las aptitudes y actitudes que les permiten continuar su trayectoria académica, logrando su permanencia en la institución educativa, a pesar de factores que pueden ponerlos en riesgo como son la reprobación, los embarazos prematuros o la falta de hábitos de estudios.

En suma, se puede señalar que los trabajos sobre resiliencia en adultos dentro de ambientes escolares remarcan que ésta no debe ni puede fomentarse sólo en los alumnos más pequeños, sino que es necesario promover el desarrollo de circunstancias y fortalezas que involucren a todos los integrantes de la comunidad escolar para que se obtengan buenos resultados tanto a nivel académico como a nivel personal; así, se justifica la construcción de un modelo pedagógico en el que los profesores impulsen ambientes de optimismo y seguridad tanto dentro como fuera del aula y en donde se compartan mensajes tales como: “tú me importas” (Henderson y Milstein, 2004) o “tú puedes, a pesar de lo que pase porque no estás solo”.

Sin embargo, desde la perspectiva de la resiliencia poco se ha dicho de lo que sucede en las situaciones de adultos que deciden retomar los estudios o volver a una escolarización formal pasado el tiempo. Normalmente, los estudios parten de la idea de que los alumnos han tenido un trayectoria escolar ininterrumpida y justo se promueve aquélla para prevenir la deserción escolar (Velázquez, 2013). Sin embargo, ¿qué pasa con aquellas personas que por ciertas razones abandonaron sus estudios y después de cierto tiempo vuelven a las aulas? ¿Cómo es que estas personas participan de un proceso de resiliencia?

¿Cuáles son los factores involucrados que hacen posible hablar de un proceso de resiliencia? Puede legítimamente suponerse que estos estudiantes «retornadores» son resilientes, ya que en principio, han decidido recuperar su trayectoria escolar, iniciando así un nuevo reto escolar, el cual desean llevarlo a buen término con la obtención de un título académico.

Sin embargo, se enfrentan a una serie de adversidades como son el hecho de ubicarse comúnmente en una edad en la que la normativa social dicta que ya no se puede ser estudiante, recibiendo por ello comentarios desalentadores; no estar ya familiarizados con los procesos de escolarización ni lo que ello implica –estudiar de apuntes o textos, redactar trabajos académicos, dar opiniones en una clase, preparar un examen–, debido al largo periodo de tiempo que se interrumpieron los estudios; no ser sólo estudiantes, sino distribuir su tiempo en la participación de otros roles como son cónyuge, padre o madre de familia y trabajador(a).

Así pues, se observa que esta recuperación de la trayectoria escolar, interrumpida usualmente durante el paso internivel de los estudios medio superiores a los superiores, implica una gama de adversidades frente a las que cada uno de esos retornadores tiene que sobreponerse y salir adelante. De esta manera se perfila que el objetivo del presente trabajo es explorar cuáles son los pilares o recursos que sostienen el proceso de resiliencia en estudiantes que han retornado a los estudios específicamente superiores.

La estructura del presente trabajo se organiza en tres capítulos, un apartado de Bibliografía y otro de Anexos. Los dos primeros conforman la dimensión teórica. En el primero se expone la categoría de *resiliencia* desde sus antecedentes hasta cómo va a ser conceptualizado dicho término en el presente trabajo. En el segundo se realiza un revisión de la categoría *trayectoria escolar* a la luz del Sistema Educativo Nacional; en este capítulo también se discute el concepto de deserción escolar y se propone entender mejor el fenómeno de no asistencia a clases más como una interrupción que como una deserción, pues el primero deja abierta siempre una posibilidad, mientras que el segundo remite a concepciones de finitud absoluta de un proceso, cosa que se demuestra errónea a partir de los casos aquí presentados.

Por otra parte, la dimensión metodológica de esta investigación es expuesta en el tercer capítulo. En éste se reúne tanto la manera de reunir los datos, así como la interpretación y discusión de los mismos. Al respecto se anticipa que para realizar el objetivo de la presente investigación exploratoria fueron seleccionadas cuatro estudiantes mujeres² a quienes se les entrevistó bajo un esquema semiestructurado. El fin de la entrevista fue reconstruir su historia o trayectoria escolar de tal forma que se obtuviera información sobre cómo había sido su tránsito en los diferentes niveles del sistema educativo, cuál o cuáles habían sido las razones para la interrupción de su trayectoria escolar, cómo habían vivido tanto el retorno a los estudios como la dinámica escolar y finalmente, cuál era la autopercepción de sí mismas y como estudiantes. A partir de la información obtenida fueron plasmados los testimonios individuales a manera de casos con miras a realizar tanto la presentación de la información obtenida así como la posterior discusión de los datos.

La discusión presenta tanto las similitudes como las diferencias entre las historias escolares de las estudiantes, así como información que permite alcanzar el objetivo planteado de esta investigación. Cabe mencionar que del contraste entre el soporte teórico y los hallazgos realizados se obtuvo información que permitió profundizar en la comprensión de la resiliencia y, de forma tangencial, de la manera en cómo se vive la trayectoria escolar en nuestro país.

Finalmente, se incluyen las Conclusiones, la Bibliografía empleada y los Anexos que conformaron esta investigación.

² Específicamente se justifica la selección de los casos en el Capítulo 3. Sin embargo, se adelanta que fueron mujeres debido a que la población estudiantil sobre la que se practicó este estudio en más de su 95% es de género femenino.

Capítulo 1.

La resiliencia: brillo de esperanza en el abismo del dolor

1.1 Antecedentes

El dolor atraviesa la experiencia y la existencia humana. Nadie escapa de haber experimentado algún tipo de sufrimiento o desequilibrio generado por los golpes y heridas que usual y popularmente son atribuidos a la vida. Todos estamos expuestos de padecer el malestar, pero esa aparente condena no siempre ha provocado conformismo en el corazón humano ni lo ha llevado a una espera pasiva por el látigo del sufrimiento. Por el contrario, han sido formas más activas las que se han buscado para encarar el malestar del dolor.

El modelo médico occidental ha sido de los más influyentes para tratar los factores que ocasionan algún trastorno, desventaja o malestar en el humano. El tratamiento usualmente ha seguido un esquema de erradicación. En la mayoría de los casos el objetivo principal es la eliminación de aquello que genera dolor, sufrimiento o enfermedad, como si ello otorgara por sí solo y de inmediato el bienestar del humano.

Esta forma de proceder, hunde sus raíces en una tradición causalista de entender las relaciones en el mundo. Ésta propugna que el conocimiento de las causas, permite controlar e incluso predecir la aparición de los efectos. Por tanto, si se conoce la causa del malestar, entonces suena sensato eliminarla para paliar o incluso impedir efectos adversos que dañen la integridad del organismo. Como puede apreciarse, este causalismo presupone que la experiencia y la existencia humana son fenómenos bastante simples de indagar y sobre los que intervenir cual si fuéramos máquinas que responden siempre de la misma manera frente a determinadas circunstancias. Por ejemplo, cualquier cuerpo frente a otro que le golpea y supera su resistencia presenta una deformación o incluso un rompimiento en su constitución; por ello, para evitar este efecto habría que impedir la causa del mismo que sería el golpe.

Así, esta tradición de pensamiento e investigación que hunden sus raíces en el causalismo ha dado origen a que tanto en las ciencias de la salud como en las sociales, se preste mayor atención al riesgo, es decir, a aquellos factores que incrementan la probabilidad de daño en las personas, propiciando efectos adversos en su desarrollo o en su vivir cotidiano. El psiquiatra estadounidense E. J. Anthony, según Theis (2003), es uno de los especialistas más representativos de este tipo de investigaciones del riesgo. Para este investigador el objetivo principal de sus trabajos era observar el desarrollo de niños que estaban en condiciones de “alto riesgo” antes de que se manifestasen patologías. Es decir, que se buscaba el cómo y en qué medida las circunstancias desfavorables podían moldear la vida de un niño, llevándolo muchas veces a padecer una psicopatología.

De acuerdo con Henderson y Milstein (2003) aunque este tipo de investigaciones analizan el desarrollo, usualmente lo hacen de forma retrospectiva, pues es a partir de la exploración de la historia de las personas, que se atiende o reconstruye exclusivamente aquellos eventos del desarrollo que fueron problemáticos y que les ocasionaron algún prejuicio o, incluso, se lo continúan ocasionando; así, una vez detectados estos hechos traumáticos, adversos o problemáticos se pasa a correlacionarlos con otras circunstancias desfavorables que permiten explicar el porqué la persona sigue sumida en un círculo adverso que puede incluir la marginación, la pobreza, el dolor o el sufrimiento. Sin embargo, centrarse exclusivamente en lo adverso o en el problema puede llevar a obtener, a su vez, resultados también adversos como se aprecia en el conocido *efecto Pigmalión*³.

Por su parte Cyrulnik (2002) señala que este causalismo lineal sólo tiene lugar cuando las investigaciones se realizan durante cortos periodos de tiempo, ya que se logran identificar factores que se correlacionan y permiten dar una explicación de la interrupción del desarrollo óptimo del niño con las consecuencias adversas que ello conlleva. No obstante, Cyrulnik (2002) advierte el cuidado que hay que tener al considerar las explicaciones y conclusiones extraídas de este tipo de estudios, pues aquéllas usualmente son de carácter determinista y fijista, concibiendo por una parte que la totalidad de la

³ El efecto Pigmalión también es conocido como el efecto de la profecía autocumplida y da cuenta de lo que sucede cuando en una persona existe una creencia particular –o expectativa– sobre la forma de ser y actuar de un sujeto o un grupo de sujetos, llevando a adoptar actitudes y conductas (clima interpersonal, retroalimentación, entrada y salida) que permiten que esa expectativa se cumpla en ese sujeto o grupo.

existencia humana se agota en cortos periodos de tiempo y, por otra, condenando a las personas al padecimiento del dolor producto de una herida; en oposición a esto, Cyrulnik (2002) indica que al tomar en cuenta periodos más largos que abarquen la mayor parte del devenir del ser humano se observa la participación de más factores que intervienen en el curso de su desarrollo, permitiendo comprender en toda o gran parte de su extensión a la existencia humana y otorgando posibilidades de triunfo a pesar de las heridas. Por tanto, las conclusiones fijistas y deterministas fruto de investigaciones a corto plazo sólo reafirman ideas o prejuicios que mantienen frases de condena, conformismo y desesperanza como “De tal palo, tal astilla” (Guénard, 2004).

El riesgo y las investigaciones asociadas con él guardan también una estrecha relación con otro concepto que es central en esta concepción causalista, el de vulnerabilidad. El término vulnerabilidad durante muchos años tuvo una influencia preponderante en el discurso académico, aun cuando el término resiliencia ya había sido propuesto por Emmy Werner en la década de los ochentas; como prueba de lo anterior Tomkiewicz (2003) señala que, incluso durante esos años, se continuaban dedicando capítulos exclusivos dentro de extensos manuales de salud al análisis de la vulnerabilidad.

Theis (2003) manifiesta que el concepto de vulnerabilidad nace a partir de la concepción de que los seres humanos no son iguales ante el riesgo, es decir, que son vulnerables en diferente medida. Solnit (1982, en Theis 2003) señala que la vulnerabilidad hace referencia a debilidades tanto reales como latentes que son inmediatas y diferidas. Por tanto de lo señalado anteriormente, se infiere que la vulnerabilidad ha sido entendida como la susceptibilidad diferencial de daño a la que están expuestas las personas debido a condiciones de riesgo sean reales o potenciales. Además, para ejemplificar este concepto Anthony en 1982 empleó una metáfora con muñecas (Tomkiewicz, 2004; Theis, 2003). Esta metáfora abarca tres tipos de muñecas: la de vidrio, la de plástico o lana y la de acero. La idea es que cada una de estas muñecas recibe un impacto que bien la rompe, la deforma o no altera de ninguna manera su forma original, los diferentes efectos quedan determinados tanto por el material con el que se golpea la muñeca, como por la intensidad del golpe. Así queda manifiesto que el daño se produce por la vulnerabilidad de la muñeca

al resultado del choque entre la personalidad del sujeto y el tipo e intensidad de la agresión de la que es víctima.

Cabe decir que además de representar al concepto de vulnerabilidad, la metáfora ayuda también para ilustrar el *continuum* en el que este concepto participa junto con su término diametralmente opuesto, la invulnerabilidad (Theis, 2003). Anthony (1987, en Theis, 2003) distingue cuatro categorías de personas que caen en este *continuum*: las “hipervulnerables”, que no resisten los estresores o dificultades cotidianas; las “pseudo-invulnerables”, que al estar bajo condiciones de sobreprotección, sucumben ante el primer resquebrajo de ese ambiente protector; las “invulnerables”, que son aquéllas que al parecer tienen una alta resistencia a sensaciones dolorosas y sentimientos de sufrimiento capaces de reponerse fácilmente de cada suceso traumático al que se exponen, y las “no vulnerables”, que desde el nacimiento son robustas o sólidas y su desarrollo lo cursan sin graves interrupciones ni sensaciones de malestar. No obstante, este *continuum* vulnerabilidad-invulnerabilidad, tiempo después comenzó a ser abandonado debido a su inoperancia al querer llevarlo al terreno práctico por la *absoluta* resistencia al daño que el modelo exige (Rutter, 1993).

Por su parte, Tomkiewicz (2003) identifica además otro término como antecesor de la resiliencia, *to cope with* o *coping*. Este término no tiene una traducción directa o fiel al español; sin embargo hace referencia al hecho de “no derrumbarse”, “hacer frente” o “arreglárselas” cuando uno está cursando por una mala experiencia. De acuerdo con Theis (2003) el término *coping* abarca las competencias de las personas, las capacidades de afrontamiento y las estrategias de ajuste. Así, se considera que el término *coping* abarca la forma activa y ya no la pasiva de encarar el daño o la adversidad, aludiendo a la existencia de ciertas estrategias y competencias que son puestas en marcha como una defensa para hacer frente, no derrumbarse o arreglárselas de cara al dolor.

Sin embargo, Tomkiewicz (2003) señala que tanto la invulnerabilidad como el *coping* son términos que refieren a una condición de resistencia frente a la adversidad y usualmente demandan respuestas inmediatas, es decir, los efectos del resguardo o de la defensa usualmente no son duraderos, sino que se manifiestan mientras la adversidad que hay que resistir persiste. Así, como puede apreciarse, ambos términos refieren a respuestas

de resistencia, una capacidad de resistencia similar a la que opone la dura piedra al choque de la frágil gota de agua, que al estrellarse contra la dureza pétreo no tiene nada más que hacer que simplemente reventar; sin embargo, la resistencia de la piedra mengua al pasar el tiempo y por el incesante golpeteo de agua, llegando a horadarla.

Por su parte, Rutter (1993) desde el enfoque de la resiliencia también lanza una serie de críticas en contra del concepto de invulnerabilidad. Aquí el autor cuestiona la inmunidad planteada frente al daño, pues se argumenta que ningún ser humano frente a un evento estresor sale indemne de él. Igualmente se pone en duda la uniformidad de la respuesta de afrontamiento para todos los tipos de infortunios o fatalidades que plantea la perspectiva de la invulnerabilidad, pues se señala que desde el enfoque de la resiliencia se ha apreciado que las personas no siempre responden de la misma manera ni, específicamente, de forma resiliente a todo tipo de adversidad que encaran. También este investigador discute la aparente y exclusiva individualidad en la respuesta de encarar lo adverso, pues se ha demostrado que cuando las personas confrontan una adversidad manifestando respuestas resilientes, éstas no sólo tienen un origen individual, sino que a la par se logran identificar aspectos de origen social que fomentan la respuesta. Finalmente, se opone ante la supuesta estaticidad o invariabilidad en el tiempo de la capacidad de resistencia y de la invulnerabilidad, la idea de que incluso la resiliencia y, por tanto, la posibilidad de superar alguna adversidad es variable en el tiempo y no se mantiene desde y para siempre, porque para Rutter (1993) la resiliencia está en constante construcción a partir de ciertas experiencias vitales, así como de cambios y transformaciones del desarrollo, tal y como sucede con cualquier otra capacidad humana⁴.

Esta concepción sobre el riesgo además de contribuir en la creación de los conceptos antes expuestos también ha influido en la detección y, por tanto, la elaboración de listas o catálogos en las que se han agrupado una serie de factores y características que

⁴ Al respecto se puede ejemplificar este punto con dos casos. En principio si se toma al aprendizaje en tanto capacidad, éste no permanece igual a lo largo de la vida, sino que es en la infancia y parte de la adolescencia en donde se presentan los mayores picos en la especie humana para aprender, mientras que esta capacidad decae conforme más edad se tiene. Por tanto, el aprendizaje es variable en función del tiempo. Como segundo ejemplo se toma el razonamiento, siguiendo la propuesta de Piaget (1988), éste no es el mismo que ocupa el ser humano cuando es un infante a cuando es un adulto, es decir, la capacidad para razonar no siempre se mantiene igual, sino que se va complejizando en función de los esquemas que sostienen la función en cuestión.

son considerados de riesgo y de protección. Así, siguiendo obviamente los cánones del causalismo, las investigaciones se habían enfocado en averiguar las características y posibles causas, o al menos los correlatos, que explicaban los efectos, ya fuese de riesgo y vulnerabilidad, o bien, aquéllos que permitiesen la invulnerabilidad o protegiesen del dolor, produciendo los menores daños; así, la concepción planteada es que existen causas, características o elementos que por sí mismos y de forma absoluta llevan a las personas al riesgo, mientras que hay otros que de la misma manera pero en sentido opuesto protegen a las personas.

Theis (2003) agrupa en varias clases los factores de riesgo y los de protección. Los primeros cuatro se ordenan en cuatro categorías que colocan en situaciones de vulnerabilidad y daño en las personas como son: las situaciones de perturbación familiar, las condiciones sociales y ambientales como la pobreza o la marginación, los problemas crónicos de salud y las amenazas vitales generadas por catástrofes naturales o guerras. Por otra parte, son tres las categorías en las que se organizan los factores de protección: los recursos internos de la persona como un CI elevado, la capacidad para solucionar problemas, alta autoestima, etc., las relaciones cercanas familiares y, finalmente, los apoyos sociales fuera de la familia.

No obstante la clasificación anterior, para Rutter (1993) lo relevante en las investigaciones no es centrarse en el conocimiento de los factores de riesgo, sino que es más valioso conocer el proceso o mecanismo que coloca en riesgo a las personas. En este mismo sentido se aplica el mismo razonamiento con la cuestión de los factores y procesos de protección (Rutter, 1987). El rechazo por los factores es debido a que como Rutter (1993) señala, una misma característica o evento que podría pensarse como exclusivamente de riesgo, puede de hecho resultar también de protección y viceversa. Así, lo que se tiene es que un solo hecho puede poner en marcha distintos procesos. De esta forma el cuestionamiento de la existencia de factores *per se* tanto de riesgo como de protección, compromete a realizar investigaciones que no tengan como centro exclusivo la indagación de las características o circunstancias, sino que intenten dilucidar los procesos que están teniendo lugar, ya que estos orientan la forma de conducirse de las personas.

Cyrulnik (2002) ofrece algunos casos que apoyan la idea anterior como son las cuestiones relacionadas con la pérdida, por muerte o por separación, de una figura que es importante. Por supuesto que, aunque no es universal la experiencia, la pérdida por muerte representa un evento vital doloroso en función de la identificación que existió entre las personas, pues ello significa que una parte del sí mismo, muere con el otro, debido a que el yo se ha constituido a partir de experiencias y procesos de identificación, los cuales no se han dado en solitario, sino gracias a la participación del otro (Moratilla, 2013). Así, a simple vista la pérdida por muerte podría concebirse como un factor de riesgo, por el sufrimiento que conlleva y la posición aparentemente vulnerable en la que coloca a la persona que la experimenta. Sin embargo, para Cyrulnik (2002) esta experiencia abre la posibilidad de transformación en las personas, pero ello está en función del mecanismo que se ponga en marcha a partir del evento y de los vínculos sociales que lo posibiliten y fomenten. Si son procesos de creación artística, científica o de cualquier índole promovidos y alentados por algún tutor o figura de confianza y apego, la persona cursará por un duelo que le llevará a su vez a un proceso de resiliencia, en cambio, se puede inferir que si son procesos destructivos de culpabilidad y victimización, que además lo confinan a una soledad constante, es bastante probable que impidan la puesta en marcha de la resiliencia. De acuerdo con Cyrulnik (2002) los heridos están comprometidos a crear. Por tanto, los procesos creativos son los que permiten transformar la experiencia del dolor, mientras que mecanismos que impiden la transformación como son la victimización llevan a un mantenimiento constante del dolor.

1.2 Conceptualización de la resiliencia

1.2.1 Origen y evolución del concepto resiliencia

La investigación del riesgo dio paso al estudio e investigación de la resiliencia. De un modelo causalista surgió un paradigma diferente, alentador y no determinista en la comprensión del afrontamiento del ser humano a las dificultades de la vida y al dolor que éstas usualmente pueden conllevar a aquéllos.

Como otros términos, la *resiliencia* es una palabra importada a las ciencias de la salud y de estas últimas a las sociales. En específico la resiliencia es un término que proviene de la física de materiales (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Theis, 2003;

González, 2006); y no sería de extrañar su importación al ser una propiedad física de los cuerpos que describe la capacidad de un material en específico para recuperar su forma original después que ha sido deformados por efecto de una fuerza superior a su resistencia o dureza. Por supuesto que su introducción no ha sido por completo exacta ni ha guardado su sentido original, sino que ha sido modificada en algunos puntos como la “recuperación original de la forma” o el de “la dureza del material al impacto”.

Es reconocido que la cuna del término en el ámbito de las ciencias de la salud estuvo en particular en investigaciones de la psicología clínica, aunque no porque la resiliencia *per se* fuera el foco principal de estudio (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003), sino por el interés, en principio, de averiguar la génesis de ciertas patologías y trastornos mentales, como la esquizofrenia en niños con pronósticos de desarrollo desalentadores dadas su circunstancias de vida (Becoña, 2006; González, 2006; Luthar, 2006; Tomkiewicz, 2003), derivándose posteriormente el interés de algunos investigadores por el desarrollo de aquellos sujetos que eran catalogados como atípicos (Luthar, 2006), pues pese a sus condiciones de vida manifestaban adaptaciones positivas.

De acuerdo con Becoña (2006) y Luthar (2006) entre los primeros estudios de resiliencia se localiza el trabajo de Garmezy en 1974 realizado con niños diagnosticados con esquizofrenia. En este estudio se reveló que un subgrupo de niños del conjunto total que se encontraban en condiciones de alto riesgo tuvo patrones de adaptación positiva y saludable. Garmezy (1974, en Luthar, 2006), ignorando la concepción de casos atípicos, decidió más bien indagar cómo se había dado el desarrollo del bienestar en esa población y, por tanto, habían permitido una adaptación positiva a pesar de las circunstancias bajo las que vivían.

No obstante, la investigación paradigmática e incluso considerada la fundadora del término *resiliencia* (Tomkiewicz, 2003) fue la que E. Werner realizó longitudinalmente en la isla de Kauai en Hawaii (Becoña, 2006; Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003; Luthar, 2006; Tomkiewicz, 2003). De manera general, la investigación consistió en el seguimiento de aproximadamente 700 niños durante 20 o en algunos casos 30 años; del total de los niños, 200 eran los que reunían los principales pronósticos desalentadores de evolución, ya que vivían en condiciones de pobreza, marginalidad, violencia y

disfuncionalidad familiar y en un ambiente carente de afecto. Sin embargo a pesar de estas condiciones, alrededor de 70 de estos niños -la tercera parte- tuvieron una vida adulta completamente sana, “plena de sentido”⁵, siendo ellos llamados resilientes por E. Werner (Tomkiewicz, 2003).

También en la misma década de los 80 otros dos estudios fueron pilares para el estudio de la resiliencia (Luthar, 2006): el realizado por Garmezy, Masten y Tellegen en 1984 y el de Rutter en 1987. Según Luthar (2006) el primero brindó una mayor claridad metodológica cuantitativa al exponer algunos constructos principales, así como métodos y estrategias de análisis de datos que ayudaron como modelo para investigaciones posteriores sobre factores de riesgo y vulnerabilidad. Por otra parte el segundo estudio (Rutter, 1987) sentó las bases conceptuales para el estudio de la resiliencia. En el artículo es propuesto que las investigaciones deben centrarse tanto en indagar los procesos que sostienen a la resiliencia como en trazar aquellas vías que permitirían la reducción de los efectos del riesgo. Es decir, Rutter (1987) manifiesta que la resiliencia permite una directriz de investigación en la que se apela por poner mayor atención en los procesos involucrados en el afrontamiento o manejo de la adversidad a solamente atender e identificar los factores o variables que colocan en riesgo a las personas, pues defiende la idea de que un mismo factor en distintas circunstancias puede ser en un momento dado de protección y en otro de riesgo o viceversa, abonando con ello muy poco a la explicación y la prevención. Un ejemplo que ilustra esta idea es ofrecido por Cyrulnik (2003): desde fuera, a los ojos de la sociedad y los expertos, la intervención de los servicios de asistencia social resultan protectores y benéficos para aquellos niños que sufren de abandono o violencia intrafamiliar, pero dicha participación resulta devastadora para los propios niños cuando justo por esa razón, ellos son catalogados como “niños de acogida”, “niños desamparados” o algún otro mote; éstas y otras etiquetas conducen a que éstos sean vistos y tratados por los otros de forma diferente, usualmente siendo marginados, maltratados y victimizados; de tal manera, se advierte que en este caso un mismo factor de protección se transforma en un

⁵ *Meaningful life*. Este concepto de acuerdo con Tomkiewicz (2003) se corresponde con el marco de la *evidence psychology* o bien una psicología “poco interesada por lo que pasa en la cabeza y en el alma de las personas, pero preocupada por las cosas concretas, visibles.” (Tomkiewicz, 2003, p.36) y describe la capacidad de las personas para asumir activamente la solución de sus problemas y dotar a la vida de un sentido guiado por algún objetivo.

factor de riesgo. Lo relevante a considerar de ejemplo en relación a la investigación es que, por una parte, centrarse sólo en los factores que inciden en la conducta humana, es dejar de lado la investigación del contexto, el cual de hecho confiere el significado particular al factor que se está investigando; asimismo, considerar factores implica realizar observaciones y registros transversales, es decir, en un momento dado o en un breve periodo de tiempo se deben observar cuáles son los efectos de un factor dado sobre la conducta humana, mas ello impide apreciar longitudinalmente cuál es la evolución del comportamiento de la persona a partir de la intervención de dicho factor y si éste sigue teniendo el mismo carácter.

Ahora bien, fue en las décadas posteriores a estos estudios recién mencionados que empezaron a surgir diferentes propuestas sobre la definición de la resiliencia. Y esto resulta sensato, pues una vez que se tenía de alguna manera la conceptualización de lo que la resiliencia era, entonces había que pasar a definirla, determinarla sin más con el lenguaje. Sin embargo, en este punto fue donde comenzaron a surgir ciertas dificultades. Esto es porque paradójicamente varios investigadores coinciden en que no hay acuerdo sobre la definición de la resiliencia (Becoña, 2006; González, 2006; Martín, 2013) ya que es un término polisémico (Tomkiewicz, 2003). No obstante algo que se mantiene constante y que cada definición intenta aprehender es que a partir de una adversidad o evento estresante y desestabilizador, existen actitudes y respuestas de afrontamiento, fortalecimiento y superación.

Becoña (2006) presenta una serie de definiciones de diversos autores, aunque él mismo señala que la más aceptada [sic] es la que otorga Garmezy en el año 1991, quien manifiesta que la resiliencia es “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (Garmezy, 1991 en Becoña, 2006, p.127). Si bien cabe cuestionar para quiénes esta definición es la más aceptada, se aprecia claramente que las definiciones que para Becoña (2006) son semejantes a la de Garmezy, como la de Masten en 2001 o la de Luthar en 2003⁶, resultan cercanas entre sí porque todas pertenecen a la tradición anglosajona⁷ de

⁶ Más adelante se presenta una tabla (Tabla 1) en la que se exponen las respectivas definiciones.

estudio de la resiliencia. En cambio en otras revisiones de la definición como la ofrecida por Tomkiewicz (2003) no se señala cuál es la más aceptada por la comunidad de científicos, sino que se expone el desacuerdo patente que hay entre las definiciones, puesto que éstas abarcan niveles y perspectivas distintas de inclusión y conceptualización del término. La génesis de estos niveles proviene de la tendencia hacia el perfeccionamiento de un término polisémico, con la finalidad de esclarecer quiénes merecen ser llamados resilientes. Así, una definición clara y unificadora ayudaría como criterio de clasificación entre los que son resilientes y los que no lo son, más si se considera como un fenómeno presente en todos los seres humanos (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003).

En su revisión Tomkiewicz (2003) presenta tres diferentes perspectivas que involucran diversas definiciones de la resiliencia, cada una de las cuales, por supuesto, incluye a personas en específico, susceptibles de tal “etiqueta”. La primera posición implica una definición que busca incluir como tal a todas aquellas personas que logran vivir autónomamente en la sociedad, a pesar de los inconvenientes o adversidades por las que han pasado, y que, además, no han pasado por la cárcel, el psiquiatra o la asistencia social, es decir, que no han recibido ayuda profesional, especializada o, incluso, coactiva. No obstante, esta definición incluye conductas amorales y asociales, por tanto hay que señalar ciertos principios éticos de las personas. Lo que lleva al segundo nivel. Éste resulta un poco más restrictivo que el anterior, pues se consideran como modelo a las definiciones ofrecidas tanto por Werner como por Vanistendael. De la primera definición lo central es el concepto de *meaningful life*⁸, es decir, la posibilidad y condición de proyectar una vida con objetivos por alcanzar; la condición de la segunda definición es que no basta con sobrevivir a las

⁷ Frente a esto de la “tradición anglosajona” cabe mencionar lo que ya han identificado Gil (2010), González (2006) y Suárez Ojeda (2004) respecto a la división de algunas corrientes o “escuelas” de investigación de la resiliencia, entre las que destacan:

- Corriente anglosajona: dominada por investigaciones estadounidenses y de orientación pragmática, bajo un enfoque metodológico cuantitativo y centrado en aspectos individuales.
- Corriente europea: dominada principalmente por investigaciones francesas y en menor medida alemanas, con una orientación más psicoanalítica y psicosocial, así como con una perspectiva ética y centrada en procesos que abarcan la intersubjetividad de las personas.
- Corriente latinoamericana: sin un claro dominio de las investigaciones de un país en específico, pero con un enfoque comunitario, pues se centra en las posibilidades de respuesta de las comunidades frente a las problemáticas sociales, que por años han padecido y enfrentado los países de esta zona geopolítica.

⁸ Véase nota 5.

adversidades, sino que hay que participar de conductas socialmente correctas o bien, en otras palabras, que las acciones de la persona resiliente procuren hacer el bien en torno suyo. En este sentido esta segunda perspectiva considera de especial importancia para la resiliencia una ética personal, esto es, que no sólo basta con pervivir sobrellevando o afrontando lo adverso de la vida, sino que hay que procurar un compromiso de existencia para con uno mismo y para con los demás, en el cual deben existir propósitos u objetivos que sean socialmente aceptados, dados los beneficios también sociales que éstos pueden conllevar.

Finalmente, para la tercera perspectiva de la resiliencia se indica que no sólo basta cubrir con las características manifestadas en las definiciones de Werner o de Vanistendael, sino que incluso se plantea que hay que recobrase, transformando el dolor de la herida, para así poder llegar bastante alto, superando los éxitos de la media de la población y sirviendo, a su vez, como modelo; las personas que logran esto son las que merecerían ser llamadas resilientes, de acuerdo con esta tercera perspectiva (Tomkiewicz, 2003).

Como puede apreciarse de acuerdo con esta revisión del término, existe, en efecto, un refinamiento del mismo, no obstante se hace a costa de que cada nivel de la definición va excluyendo de alguna manera una determinada cantidad de casos. Esto resulta contradictorio con la consideración de que la resiliencia es un proceso psicológico universal (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003; Puig y Rubio, 2013), ya que por una parte, desde las definiciones se declara que existen algunas personas resilientes y otras que no lo son, mientras que por otra se manifiesta que todos los seres humanos participan del proceso de resiliencia. Esta aparente contradicción se puede localizar en la manera de concebir lo que *es* la resiliencia.

Una forma de determinar la naturaleza de las cosas es a partir de una definición, por ello, se ofrecen a continuación organizadas en una tabla una serie de definiciones que procuran dar cuenta de cómo es que diversos autores han definido a la resiliencia. Estas definiciones intentan aclarar justamente lo que la resiliencia es, no obstante puede apreciarse la diversidad de nociones al mencionarse que es o bien un rasgo, una habilidad, una capacidad o un proceso.

Tabla 1*Definiciones del concepto resiliencia.*

Año	Autor	Definición
1990	Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer	El proceso de afrontamiento con eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento.
1990	Richardson	Proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporcionan al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales previas a la disociación resultante del acontecimiento.
1991	Garnezy	La capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante.
1991	Rirkin y Hoopman	La Resiliencia desde el enfoque del alumno o maestro la cual se tendría que aplicar en la escuela se concibe como “capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencias, sociales, académicas y vocacionales pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.”
1992	Bowlby	Resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir.
1993	Garnezy	Es el proceso o la capacidad para alcanzar una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazadoras.
1993	Egeland, Carlson, Sroufe	Desarrollo de competencias a pesar de la adversidad.
1993	Osborn	Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños.
1994	Richardson	Proceso de autoencauzarse y crecer.

1994	Wolin y Wolin	Capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse uno mismo.
1994	BICE	Capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a las cualidades mentales, de conducta y de adaptación.
1994	Vanistendael	Capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de la vida difíciles.
1995	Grotberg	Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir transformado por ellas.
1995	Goodyer	En general hay resiliencia cuando un niño muestra reacciones moderadas aceptables si el ambiente le somete a estímulos considerados nocivos.
1995	Mangham	Resiliencia puede resultar en un incremento de habilidad para responder a adversidades futuras.
1996	Soriano	Habilidad para reencontrar una condición previa a la aplicación de un estresor dado a la experiencia de un evento traumático.
1996	Bartelt	Rasgo psicológico, que es visto como un componente del self que capacita para el éxito en condiciones de adversidad, y que puede ser desgastado o, paradójicamente, reforzado por la adversidad.
2002	Cyrułnik	Conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural. Es el arte de navegar en los torrentes.
2003	Olson y Cols	Resultado de patrones particulares de conducta funcionales a pesar de la exposición al riesgo.
2003	Huntington	Capacidad potencial y reparadora del ser humano de salir herido, pero fortalecido de una experiencia social, emocional o académica.
2005	Infante	Dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales.
2000; 2004; 2003	Luthar y Cicchetti; Luthar	Proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.

1995; 2001; 1992; 2001; 1999	Bernard; Masten; Rutter; Raymundo; Silva	Capacidad de afrontar de manera positiva situaciones adversas y transformarlas constructivamente.
------------------------------------	--	---

Nota: La tabla fue elaborada a partir de Becoña (2006), Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) y Velázquez (2013).

En síntesis como se aprecia por la tabla existe una cantidad nada despreciable de definiciones. Algunas de éstas, unas más que otras, discrepan entre sí. Simplemente por tomar un ejemplo para Bartelt en 1996 la resiliencia es un rasgo psicológico, pero ya desde 1991 para Garmezy era una capacidad, mientras que para Luthar y Cicchetti en 2000 y 2004 resulta ser más bien un proceso dinámico. Por tanto, se juzga que las divergencias comienzan cuando se intenta describir qué es ese “algo” que es la resiliencia. No obstante habría que apuntar que los desacuerdos patentes hacia este término no son algo exclusivo de este mismo. Dentro de la psicología han existido otros tantos conceptos que tampoco han quedado muy claros respecto a su naturaleza y en consecuencia no hay una definición unívoca, siendo estudiados desde diferentes enfoques, cada uno aportando un esclarecimiento, mas no llegando a zanjar la discusión sobre qué es el fenómeno en cuestión. La “inteligencia”, los “sentimientos” y la “consciencia” son sólo algunos de los términos que se encuentran en esta situación de discusión.

Pero a pesar de estos desacuerdos conceptuales, se percibe una constante en la gran mayoría de las definiciones sobre resiliencia. Es reconocible que por un parte éstas consideran de relevancia la dimensión de lo adverso, estresante, difícil, otorgándole distintos nombres como “estímulos nocivos”, “penas”, “circunstancias desafiantes o amenazadoras”; asimismo, resulta notorio que sistemáticamente se le contrapone una cuestión de superación personal y exitosa a dicha dimensión. En otras palabras, se advierte que para los diferentes teóricos la resiliencia es algo que en las personas procura la superación de la adversidad. Sin embargo, aún queda pendiente la naturaleza de esto que mueve a la persona a superar los problemas que enfrenta, pues ¿es un rasgo, es una capacidad o es un proceso? Para aclarar la cuestión –aunque no zanjando ni teniendo la última palabra en esta discusión– en relación con la conceptualización de la resiliencia, se hace necesario analizar y discutir los conceptos anteriores, pero basándose en dos categorías aristotélicas: acto y potencia.

Un rasgo se entiende usualmente como una característica o particularidad que influye y define una porción de la forma de ser de alguien de manera relativamente permanente. Es decir, un rasgo es una cualidad que es invariable y que forma parte de un todo más general llamado carácter (Izquierdo, 2002). Sentado lo anterior, se aprecia que los rasgos son los que dan cuenta de lo que *algo es en acto*, pues describen lo manifiesto. Así, respecto al ser humano como acto se tiene que los rasgos abarcan todas aquellas cualidades relacionadas con actitudes, valores, emociones, estados de ánimo y sentimientos que, en principio, no suelen cambiar con el pasar del tiempo (Kagan, 2011), que se relacionan o se excluyen entre sí (Izquierdo, 2002) y que, además, algunas dan cuenta de la disposición de la persona para conducirse en el mundo bajo circunstancias específicas. Izquierdo (2002) señala respecto de la vinculación o la exclusión de los rasgos que esto depende de su naturaleza; rasgos afines tienden a agruparse, mientras que rasgos opuestos tienden a separarse. Para ejemplificar lo anterior se puede señalar que la ambición se vincula fácilmente con otros rasgos como la pretensión, el egoísmo, la suspicacia y la astucia, mientras que es difícil que se relacione con la compasión, la caridad o la benevolencia. En lo concerniente a la predisposición a la acción que el rasgo faculta, a partir de una circunstancia dada, se tiene, por ejemplo, que frente a una demanda de ayuda o apoyo, si uno de los rasgos característicos de una persona es la solidaridad –acompañada de otros rasgos que le son comunes como la lealtad, la empatía o, incluso, el cariño–, entonces resultará más probable que se ejecute una conducta de ayuda, pero si el conjunto de rasgos incluye al egoísmo, a la presunción, al individualismo y a ciertas actitudes sectarias o discriminatorias, entonces es menos probable que exista una acción prosocial.

Ahora bien a partir de esto último, el rasgo en tanto que predispone a un sujeto a actuar podría entenderse insidiosamente como un equivalente de capacidad, pues una capacidad implica necesariamente la idea de posibilidad o, en términos aristotélicos, de potencia para ejecutar alguna acción. Sin embargo, cabría recordar que un rasgo no es propiamente una capacidad, sino más bien una descripción de una cualidad, la cual *puede* derivar en una capacidad, pero *no necesariamente* es una. Por ejemplo, el enojo, la tristeza o la alegría como rasgos no implican *per se* el movimiento a una acción, sino que más bien sólo están describiendo un par de sentimientos o de estados de ánimo que una persona puede estar experimentando y que pueden influir en la manera en la que una persona actúa.

En cambio, como se marcaba antes la capacidad conlleva cierta apertura hacia lo que puede ser y hacerse, cierta aptitud. Es decir, en un momento dado se aprecia que algo no es actual, por ejemplo, una semilla no es un árbol, un aprendiz no es alguien que sepa; todo lo anterior no está dado, no es en acto, pero está en potencia. Esa potencia sólo será acto si se procuran los medios determinantes para que se realice. La semilla deviene en árbol, si hay tierra, agua y sol, a la par de que existe la capacidad para ser árbol. El alumno construye su conocimiento, cuando hay un contenido que enseñar, un maestro que enseñe y objetivos que orienten la instrucción, pero lo anterior funciona si y sólo si hay capacidad para el aprendizaje. De esto se desprende que la capacidad es lo que permite alcanzar algo, o que la potencia es lo que permite devenir en acto⁹. Ahora bien, se aprecia que el ser humano es lo que es no sólo gracias a las *cualidades* que le son manifiestas y lo definen, sino también por las *capacidades* –como el aprendizaje, la memoria, la atención, el lenguaje, el movimiento fino y grueso, la inteligencia, el razonamiento, la resiliencia, entre otras más–, que le han conducido hasta lo que es.

Finalmente, en lo concerniente al proceso se aduce que éste tiene lugar cuando la capacidad comienza a desplegarse en acciones determinadas para convertirse en algo constitutivo del ser humano, o en otras palabras cuando la potencia se realiza en acto. De esta manera el proceso corresponde con la ejecución de la capacidad, abarcando los pasos a seguir para llegar a la “meta” final o al acto completo. Efectivamente, si se considera alguna capacidad humana como el aprendizaje, la imaginación o la resiliencia, cada una con una meta u objetivo –la construcción de nuevos conocimientos, la creación o invención de algún objeto u obra novedosa o la superación exitosa de alguna adversidad con el retorno a una trayectoria vital interrumpida–, éstas pasan a entenderse como procesos cuando se van realizando y cumpliendo las diferentes fases, etapas o momentos que permiten la consecución del objetivo, permitiendo que deje de ser sólo un objetivo planteado a uno actualizado.

⁹ Aquí se podría inaugurar el clásico problema de ver cuál fue primero si el acto o la potencia. Hay que decir que aunque esta discusión no es el tema central de la presente exposición, al respecto se juzga que acto y potencia son inseparables, dado que hasta donde sabe la humanidad, nada está permanentemente como acto, sino que constantemente las cosas manifiestas están deviniendo y transformándose, esto es posible gracias a que las cosas son potenciales de convertirse en otras.

Ahora bien del análisis anterior se desprende, específicamente en lo relativo a la resiliencia, que bien puede entenderse este término de las tres formas, pues ninguna se contrapone con la otra, pero sí hay que destacar el sentido que se le otorga al referirse a ella como rasgo, capacidad o proceso. Cuando la resiliencia se entiende como rasgo es porque se hace referencia a una característica definitoria de una persona que la predispone para encarar una adversidad, saliendo victorioso de ella; sin embargo se han hecho propuestas como la de Block en 1980 para intentar distinguir el rasgo del proceso y así evitar confusiones, denominando ego-resiliencia al rasgo y manteniendo sólo resiliencia para lo segundo (Becoña, 2006).

Llegado este punto cabe aclarar que el presente trabajo se distancia de la concepción de rasgo de la resiliencia. Sin embargo, como aquí se presenta a menudo el adjetivo *resiliente* para referirse a los casos analizados, entonces se hacen necesarias algunas observaciones sobre el uso y el sentido del adjetivo. Usualmente el empleo de un adjetivo sobre una persona esencializa, es decir, se da cuenta de alguna cualidad asumiendo su consistencia a lo largo del tiempo y, por tanto, que ella es así o lo ha sido durante buena parte de su vida. Por ejemplificar lo anterior se tiene que el enojón no está enojado por breves periodos de tiempo, sino que *vive* constantemente bajo esa forma de ser irritable, de ahí que se concluya que un rasgo *esencial* de su persona es la de ser enojón; así, entendido de manera esencializadora podría aplicarse el término resiliente, designando con ello a una persona que *siempre* ha logrado superar las adversidades que ha encarado, saliendo además fortalecidos de ellas. No obstante, esto entra en contradicción con lo asumido por Rutter (1993) y por Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) respecto a la respuesta diferencial de la resiliencia, lo cual indica que la resiliencia es relativa a la situación, o en otras palabras, que no en todas las pérdidas o frente a todas las fuentes estresantes se ejercen acciones resilientes. Por ello, frente a esta relatividad del término se aduce que hay otra posibilidad de entender y aplicar el apelativo de resiliente, la cual no esencializa a la persona, sino que más bien comprende una forma de *describir un estado* temporal en el que la persona se encuentra en ciertos momentos, el cual dura justamente lo que permanece dicho estado o el proceso en cuestión puesto en marcha. Por tanto, se aprecia que el que está enojado se encontrará en ese estado hasta que el sentimiento de enojo se consuma en tanto que experiencia. Así pues, de la misma forma que no es lo mismo ser enojón que estar

enojado, también así sucede que ser resiliente no es lo mismo que estar resiliente y este último es uno de los sentidos en los que se entiende y aplica este adjetivo.

Relativo a la concepción de la resiliencia como capacidad o como proceso, el presente trabajo se encuentra más cercano a las concepciones de capacidad y proceso aunque con especial énfasis en este último. Por una parte se reconoce que la resiliencia es una capacidad, en tanto que es parte de lo que puede manifestar o desarrollar cualquier ser humano frente a alguna circunstancia adversa, al procurarle los pilares necesarios. Sin embargo, también se es afín a la concepción de la resiliencia como proceso, puesto que puede acontecer que la potencia devenga en acto, es decir, que de la mera capacidad se pase al plano del ejercicio o de la realización. De esta forma se propone entender para los efectos del presente trabajo que la resiliencia es una capacidad que se convierte en un proceso el cual comienza a funcionar cuando existe, en principio, una fuente estresante o un situación evaluada por la propia persona como adversa, ante la cual se da una superación y un desarrollo personal óptimo a partir de cualidades personales, estrategias cognitivas y apoyos socioafectivos.

Definida así la resiliencia, se aprecia que ésta implica una tensión entre dos aspectos que, en principio, son distintos debido a su naturaleza, a saber, el malestar y el bienestar. Malestar en tanto que un evento es vivido como algo que genera dolor o es adverso para el desarrollo, pero bienestar porque a partir de dicho evento estresor se consigue bien recuperar o bien procurar una línea de desarrollo vital benéfica o adecuada que permite crear o tener experiencias agradables. Por ello se propone pasar a analizar cómo es la dinámica de la resiliencia a partir de la tensión entre malestar y bienestar y después el balance entre estos dos aspectos.

1.2.2 Dinámica de la resiliencia: tensión entre el dolor de la herida y el bienestar de la transformación.

La resiliencia además de ser un proceso flexible y general, también describe un movimiento “psicológico” de transformación de condiciones dolorosas y estresantes a experiencias de bienestar, seguridad y control en el que además se ponen en marcha otros procesos como la reducción del impacto del riesgo, el fomento de una autoestima saludable y la búsqueda o creación de oportunidades (Rutter, 1987). Como se comentó líneas arriba, la resiliencia

abarca por necesidad dos dimensiones (Cyrulnik, 2003; Luthar, 2006), aquélla que comprende a las adversidades que experimentan las personas y que se manifiestan en algunas pérdidas, ciertos traumas, determinadas heridas o situaciones hostiles específicas; y la otra que refiere a la transformación del dolor de la herida como forma de curación (Cyrulnik, 2002) y, en la mayoría de las ocasiones, de protección. Velázquez (2013) señala que la resiliencia plantea una relación dolorosa pero necesaria, pues vincula el dolor de una herida o de una situación adversa con la puesta en marcha de procesos protectores; una necesita de la otra, sin herida, no hay nada que curar o recuperar. Por ello, es necesario mencionar que desde el enfoque de la resiliencia no se niega la experiencia del malestar ni la existencia de la herida (Michaud, 1999), como lo hacía en su momento el de la invulnerabilidad, es decir, que no se persigue una idea de evitación de los riesgos o de procurar la erradicación de la adversidad, algo que sería por lo demás ilusorio; más bien, la adversidad, el trauma y el dolor asociado son condiciones necesarias para que mecanismos que salvaguardan el desarrollo de la persona empiecen a funcionar. Rutter (1993) ya ejemplificaba esta condición de la resiliencia comparándola con una metáfora del funcionamiento de las vacunas. El rasgo común para ambos casos –la resiliencia y las vacunas– es el de la exposición; es necesario verse expuesto a agentes o condiciones que en principio podrían generar algún daño o trastorno, para más bien echar andar mecanismos que les hagan frente y superen justo lo patógeno o lo desfavorable.

En este orden de ideas hay que señalar que cualquier persona en la vida diaria está expuesta a estresores o adversidades comunes que producen experiencias que si bien no pueden llamarse propiamente de dolor, resultan ser en ocasiones incómodas o de disgusto. Esto puede concebirse como una *exposición cotidiana* a lo adverso en la cual se plantean demandas o “ejercicios de afrontamiento de baja intensidad” que ponen a prueba algunos de los recursos personales que se poseen para la superación de la dificultad en cuestión. La ventaja que esta práctica cotidiana reporta es que se forjan y fortalecen ciertas cualidades personales así como estrategias que sostienen y acompañan el proceso de resiliencia, el cual se pone en marcha en caso de que la persona padezca y encare una o varias experiencias de malestar que en comparación con las dificultades cotidianas resultan ser de mayor nivel o intensidad en lo doloroso como pueden ser una agresión traumática, una pérdida o la interrupción de alguna actividad laboral o estudiantil.

Así pues, dado que las personas están constantemente expuestas a fuentes de estrés, aunque de intensidad variable, entonces desde lo académico han cobrado fuerza dos propuestas que marcan ciertas directrices relativas a la promoción de la resiliencia (Tomkiewicz, 2003). Para la primera perspectiva, frente a las situaciones de displicencia o de estrés, cobran relevancia los entornos que fomentan un ambiente de protección y cuidado en el que los niños se sienten cobijados ante las fuentes de estrés. De esta manera esta corriente procura fomentar la resiliencia desde un enfoque de la curación por el amor (Cyrulnik, 2005). A partir de esto se propugna que para el ejercicio de la resiliencia y, por ende, para el afrontamiento exitoso de los disgustos cotidianos o de condiciones dolorosas y de malestar mayores, es condición de posibilidad que el niño, joven o adulto tenga alrededor de sí un ambiente que le procure valores como el respeto a sí mismo y a los demás, así como sentimientos de amor, comprensión, protección y de esperanza, para que de esta manera tenga la suficiente confianza en sí mismo pudiendo así salir adelante frente a las dificultades (Cyrulnik, 2002, 2003, 2005; Tomkiewicz, 2003).

En lo relativo a la segunda perspectiva, de acuerdo con Tomkiewicz (2003), se propone no seguir el camino del amor, sino el de la ley y la obligación. Así pues, para este enfoque la observancia y el cumplimiento de las leyes y normas es la vía mediante la cual una persona puede devenir resiliente, dado que estar sujeto a cumplir una ley, obligación o norma, lleva a la persona a responsabilizarse de sus conductas y tomar el control sobre ciertas decisiones y acciones en su vida. Por ello, no resulta extraño que el pensamiento que sigue esta corriente –y sus partidarios– es que resulta difícil, si no es que imposible, fomentar la resiliencia, cuando se protege sistemáticamente al niño y se le procura una educación “laxista”, basada en la amabilidad excesiva, pues la repercusión de ello es que cuando el individuo tenga que enfrentarse a las adversidades de la vida, se derrumbará y no será posible ejercer la resiliencia. Por ello es que se declara que para volver mejores a las personas y en aras de su propia resiliencia: “la mejor terapia es la de los bastonazos” (Tomkiewicz, 2003, p. 47).

Sin embargo, frente a esta supuesta división, cabe adherirse a lo señalado por Tomkiewicz (2003) en relación con que el amor y la ley, querer y deber, no son incompatibles entre sí, aunque en la práctica así se hayan construido y, por tanto, lo

parezcan. Las leyes y las normas no necesariamente se aprenden a través de bastonazos; por el contrario, la enseñanza de la autorregulación fomentada en algunos espacios escolares (Bodrova y Leong, 2004), resulta ser una estrategia ventajosa en la interiorización de normas de conducta. Además, esta enseñanza tiene lugar dentro de contextos de aprendizaje en los que se manifiestan sentimientos de aceptación, protección, respeto, y en última instancia de amor. En otras palabras, la resiliencia, como más adelante será desarrollado, se sostiene tanto por cuestiones normativas como por aspectos afectivos que involucran al amor.

Por ahora, hay que considerar y describir aquel motor que pone en marcha a la resiliencia, a saber, la experiencia adversa que ocasiona una reacción subjetiva de malestar. Esta reacción adquiere la forma del dolor que es un modo de experiencia personal ante el padecimiento de una herida profunda, la cual involucra tanto al plano concreto como al simbólico. Usualmente han sido identificadas como situaciones dolorosas y adversas todas aquellas que colocan al individuo en una situación de vulnerabilidad que pueden generar algún daño a nivel físico, psicológico o social. Entre las que destacan mayormente se tiene a aquellas situaciones que implican el ejercicio de violencia o bien en las que se padece la pérdida o separación –por muerte, por decisiones personales o por acciones institucionales– de alguna figura de apego o que resultaba importante porque era alguien amado. No obstante, Freud (1915/1988) señala que no sólo en relación con las personas puede padecerse el sentimiento de pérdida, sino que también con abstracciones equivalentes como son la patria, la libertad, los ideales, el empleo u otras actividades, como los estudios. De esto, resulta evidente que de esta desvinculación derivan adversidades que instalan emociones negativas e impiden un desarrollo adecuado del individuo.

A partir de lo anterior, se establece que las situaciones adversas o que producen algún tipo de malestar se clasifican en dos tipos: aquéllas que tienen que ver directamente con algún otro ser humano concreto y aquéllas en donde existe una desvinculación de alguna actividad humana o con una entidad abstracta. Pero en el fondo lo común a ambos casos es que el sujeto experimenta una desvinculación o ruptura, es decir, se da una separación y, consecuentemente, un vacío el cual marca que en la realidad ya no se mantiene contacto alguno con esa persona o esa actividad. Esto resulta usualmente aversivo

y doloroso pues los humanos somos seres gregarios, que nos juntamos en grupos o que solemos adherirnos a proyectos o actividades sociales, formando siempre una vinculación con algo para procurar algún sentido de existencia, pero en última instancia para garantizar la propia supervivencia.

Ahora bien, Cyrulnik (2002, 2003, 2005) para explicar cómo se presenta la resiliencia en niños y jóvenes ha procurado partir del primer tipo de situación adversa, es decir, de aquella que se da por la participación de una persona concreta. Para este autor pueden presentarse tres escenarios con una persona en los cuales dependiendo de la forma de conducirse de ésta es lo que genera dolor en el resiliente tanto físicamente como psicológicamente. Cada uno de estos tres escenarios implica de forma independiente el ejercicio de violencia, la ruptura de un vínculo por muerte o separación y la ausencia de una figura de apego.

En el primer escenario la situación dolorosa tiene lugar dentro de la relación personal cuando una de las partes ejerce violencia tanto física como psicológica en contra de la otra parte. En el segundo, lo que sucede es que no existe más un vínculo personal ni afectivo dado que una de las partes deja un vacío en la realidad ya sea porque decide terminar la relación o bien porque las garras de la muerte lo arrancan de los brazos amados, este hueco que se deja en la realidad es causa de malestar en la persona que no logra retirar su energía libidinal del objeto amado, manteniendo un enlace con él en su recuerdo (Freud, 1915/1988). Finalmente el último escenario tiene lugar cuando no es posible hablar de un vínculo que se haya construido, sino que más bien lo que se ha mantenido constante es la ausencia de una figura de apego o que procurase cariño. Así en estos tres casos se aprecia que parte del sufrimiento que el ser humano puede experimentar se origina tanto por un evento de maltrato dando así cuerpo a una agresión como por un no evento¹⁰ que impide la

¹⁰ Al respecto de un no-evento se comenta: "Nos ha sido muy difícil concebir los maltratos físicos, que, sin embargo, son fáciles de observar, así que encontraremos dificultades aún mayores para percibir las privaciones afectivas. Es difícil ver un "no acontecimiento", máxime teniendo en cuenta que el propio herido tiene dificultades para adquirir conciencia del desgarró. No se trata de un dolor físico, ni de una humillación, ni siquiera de una pérdida desgarradora. Se trata de una pérdida [ausencia]* de afecto lenta e insidiosa que descalabra tanto más por el hecho mismo de no ser realmente consciente. Un infortunio, una violación, una guerra, un vínculo quebrado, permiten fechar y dar forma a la agresión. Pero en realidad estamos ante un enfriamiento del mundo, ante una extinción lenta, ante una evaporación discreta y continua de las figuras de vínculo." (Cyrulnik, 2005, p. 55) *Se propone considerar ausencia de afecto, en tanto que mantener la

creación de vínculos y la transacción de emociones positivas y cálidas. En estos tres ejemplos para Cyrulnik (2003) existe tanto de un dolor físico como simbólico pues no nada más la agresión o maltrato queda registrada en el cuerpo, sino que también el recuerdo del que sufre elabora una significación del evento doloroso, siendo éste actualizado –y reelaborado– cada vez que es presentado a la consciencia desde la actualidad del sujeto al momento de narrarlo¹¹ (Corres, 2006). Por su parte, Freud (1895/1976, en Corres, 2006) también desarrolla una reflexión en la misma línea de esta idea, pues plantea que el dolor no sólo tiene lugar en el plano físico, sino que reconoce la existencia de una secuela importante en la memoria, la cual “no preexiste de manera simple, sino múltiple, está registrada en diversas variedades de signos.” (1895/1976, en Corres, 2006, p. 118). De esta manera se aprecia que en lo referente a una relación personal, ésta puede devenir en diversas situaciones adversas y dolorosas, las cuales cuando un niño o un joven las vive de acuerdo con Cyrulnik (2002, 2003, 2005) puede dar pie a quedar atrapado en el ciclo de las emociones negativas o bien a aceptarlas, encararlas y superarlas, recuperando la línea de su desarrollo infantil o juvenil.

Establecido pues esto, cabe ahora recordar que la ruptura de una relación personal no es la única pérdida a la que se reacciona de forma adversa. El segundo tipo de malestar tiene lugar en el individuo cuando éste interrumpe alguna actividad, proyecto o relación con alguna otra entidad abstracta o no personal. De acuerdo con Freud (1915/1988) la reacción en el sujeto frente a la pérdida es la misma si se trata de una persona o bien de una abstracción equivalente. Y si bien, se acepta que la reacción es la misma en ambos casos, cabe discutir, no obstante, algunas diferencias que se alcanzan a apreciar entrambos como son que en principio, una actividad, un proyecto o una entidad abstracta es algo impersonal,

palabra pérdida indica un contrasentido, pues para perder algo es porque se poseía desde antes, pero el autor intenta analizar un no-acontecimiento con la dificultad que ello conlleva. Ahora bien, lógica y semánticamente un no-acontecimiento es algo que ni siquiera se dio, por tanto al no haber algo que tener, tampoco hubo algo que perder, sino más bien hubo una ausencia de eso. El texto original menciona lo siguiente: “C’est une *désaffection* lente et insidieuse qui délabre d’autant plus qu’elle n’est pas vraiment consciente.” (Cyrulnik, 2004, p. 69). [Traducción propia: Es una *desafección* lenta e insidiosa que descalabra tanto más que no es verdaderamente consciente.]

¹¹ Al respecto se considera que el recuerdo no es una reproducción fiel de la realidad, es decir, no se trata de una memoria por completo objetiva ni literal sino que como lo marca Freud existe más bien una elaboración simbólica inconsciente del evento, el cual tiene lugar en el momento en que la persona evoca y relata sus recuerdos, presentándose ajustes en la historia que se hacen desde la propia actualidad del sujeto (Corres, 2006).

es decir, no es una persona con la que se está vinculando. En este sentido la forma de relacionarse será diferente. Relativo a las actividades o los proyectos, éstos son concebidos como medios no como fines en sí mismos, por ejemplo se estudia para saber más e ignorar menos cosas, para obtener un mejor empleo o sueldo o para obtener –quizá– un reconocimiento social; se trabaja para poder procurarse lo necesario para sobrevivir, para poder disfrutar de ciertas comodidades o para poder comprarse determinados objetos que resultan o necesarios o bien, atractivos; se participa en la junta vecinal para proponer estrategias que mejoren la seguridad en la colonia o para aportar ideas que inviten a la convivencia pacífica entre vecinos. Por tanto, como se aprecia al relacionarse con y participar en alguna labor o actividad se hace desde un pensamiento utilitario y oportunista “¿para qué me servirá participar en esto?”, “¿qué oportunidades me brinda este proyecto/actividad?”, mientras que cuando se establecen relaciones con las personas no es común ir considerando la utilidad de éstas –a no ser que se sea manipulador, pero en todo caso este rasgo podría dificultar el ejercicio de la resiliencia, pues como se verá más adelante una característica fundamental de ésta es la de ser empáticos y efectuar conductas prosociales, cosa difícil de hacer cuando se es manipulador dado que sólo se piensa en el propio beneficio–.

La segunda distinción es que si bien a las entidades abstractas o a las actividades se les puede transferir ciertas emociones o sentimientos, la reciprocidad de alguna satisfacción o sentimiento no depende propiamente de la entidad, sino del esfuerzo que ponga el individuo en la ejecución y observancia de dicha actividad, proyecto o abstracción. En este sentido, se aprecia que a diferencia de las relaciones personales, mientras mayor esfuerzo se ponga en la actividad, ésta corresponderá a aquél, cosa que no se garantiza en las primeras en donde las emociones que se comparten y transfieren, dependen de todas las partes involucradas y no sólo de una.

Así, por ejemplo, si un estudiante se esfuerza, porque siente cariño, aprecio y respeto hacia sus estudios, entonces verá recompensado esto en el futuro al conseguir una serie de éxitos como conseguir una beca académica, aprobar sus materias, extender su horizonte de conocimientos, facilitársele el ejercicio de su disciplina, darse a conocer como uno de los mejores profesionistas en su campo, entre otros muchos más. De igual forma, si

un estudiante experimenta enojo, desprecio o frustración respecto a sus estudios y su institución, con una gran probabilidad se augura que no obtendrá los beneficios antes mencionados y de hecho a la primera oportunidad abandonará ese proyecto o actividad. Por tanto, en función de la valoración que se tenga respecto a un proyecto, será que se procuren acciones efectivas para mantenerlo y conseguir algunos beneficios. No obstante, hay que tener en claro que si bien los seres humanos son los que depositan sus afectos en el proyecto, actividad o abstracción en cuestión, jamás se dará el caso en que algo impersonal transfiera algún afecto al individuo dado que justamente es algo incorpóreo o abstracto.

Finalmente la última distinción radica en que estas abstracciones y actividades son mecanismos de socialización, mientras que las relaciones personales son de hecho el producto de dichos mecanismos. Efectivamente cuando se participa en la actividad laboral o escolar o se tiene un vínculo con la patria o con ciertos ideales, todos estos resultan ser facilitadores de relaciones interpersonales, pues no son actividades solitarias o aisladas de hecho implican la participación de colectivos. Cuando se trabaja o se estudia o se siente identificado con una nación o con sentimientos de justicia, el individuo va tomando decisiones y/o poniendo en práctica acciones que le llevan a relacionarse con otros individuos. Es en este último sentido como se aprecia la distinción, el hecho de vincularse a alguna actividad concede la oportunidad de establecer vínculos con otras personas.

Ahora bien, el efecto de malestar o el desagrado que surge cuando el sujeto se desvincula de la actividad o proyecto tiene como primera condición, el que dicha actividad fuera valorada por el mismo sujeto. Pues en caso contrario, si aquello no fuese valorado, entonces le resultaría indiferente el haberse desvinculado de aquella abstracción o actividad. En efecto, la persona debe estimar que aquello en lo que deposita ciertos sentimientos de vinculación y valoración –confianza, cariño, certidumbre, esperanza, entre otros– y por lo que su voluntad le invita a moverse resulta ser algo estructurante en su dinámica de existencia. Esto resulta evidente en tanto que algo juzgado como atractivo, positivo y benéfico invita a la acción para alcanzarlo, mientras que algo nocivo o aversivo lleva a que se evite o escape de él. Ahora bien, la vivencia del malestar al verse cancelada la posibilidad de continuar adherido a alguna actividad en particular es debido a que, por una parte, se cancelan o anulan las oportunidades y los medios que se habían seguido para

conseguir la realización de ciertas metas u objetivos planteados y que orientaban justamente la existencia y, por otra parte, también se ven suspendidas las posibilidades de mantener un contacto cercano con aquellas personas con las que se había mantenido contacto.

De estas dos cuestiones que se plantean cabe señalar que sobre el segundo aspecto ya se ha comentado líneas arriba las implicaciones subjetivas que tienen las rupturas de relaciones personales, por lo que se harán, más bien, algunas observaciones relativas al primer punto. Si se ve cancelada la vía para llevar a cabo ciertos objetivos, entonces el malestar viene debido a que ya no podrán obviamente cumplirse éstos. Si se despide a un empleado o si un alumno interrumpe sus estudios –siempre y cuando hay que recordar eran actividades valoradas–, entonces se ve la imposibilidad, momentánea quizá pero real, de poder seguir ganando dinero para procurarse lo que necesita y así sobrevivir o de avanzar en sus estudios para llegar a convertirse en un profesional. Asimismo la interrupción de algún proyecto conlleva no tener claridad respecto al futuro. Si se ha comentado que dicha actividad guiaba la dinámica de existencia, con esto no sólo se está haciendo referencia a los tiempos pasados o actuales, sino incluso a aquellos futuros, en los que la persona logra proyectar imaginariamente la consecución de ciertas metas; por ello, la interrupción de esto puede conllevar el malestar del extravío o la confusión, al no poder dilucidar cuál es la vía a seguir. El sujeto se enfrenta a aceptar que la actividad ha concluido, pero resulta que la vida no, por lo que si la existencia aún no concluye, pero la actividad que daba sentido a ésta, sí, entonces se experimenta una situación en la que se debe vivir mas no se sabe hacia dónde dirigir sus pasos, generando reacciones de malestar y angustia frente al vacío e incertidumbre del futuro.

Con lo ya expuesto se aprecia cómo por la desvinculación respecto a un proyecto o bien debido a la separación afectiva de una persona se da una reacción de malestar. Así, frente a estas circunstancias se tienen varias opciones que están en función del tratamiento efectuado por el yo y sus mecanismos de defensa, pues se puede colocar a la persona en una situación en la que su consciencia reprime y olvida cierto contenido relacionado con el evento displicente (Corres, 2006); también se puede recordar el evento y sus sentimientos asociados, pero llevando a la fractura de la vida o incluso a la finalización de la misma o

finalmente puede ocurrir que se curse por un proceso de restauración o curación, dejando, no obstante, una marca en la existencia de la persona (Cyrulnik, 2003).

En relación al olvido y la represión se señala que estos mecanismos tienen como función principal la de inhibir en la consciencia la fuerza de excitación que produce el evento doloroso, pues este último justamente coloca al yo en una posición que le produce displacer (Corres, 2006). Y como el yo tiende a la satisfacción, de acuerdo con Freud (1896/1976, en Corres, 2006), luego se hace necesaria y legítima la participación de estos mecanismos de inhibición.

Sin embargo, cuando no se reprime o inhibe de la consciencia la representación del evento, entonces éste se presenta como si fuera algo actual (Corres, 2006) y coloca al yo frente a dos posibilidades. En principio, la retrotracción del recuerdo a la consciencia puede llevar por el camino de la victimización o de la autodestrucción, el cual va acompañado de procesos de culpabilidad y experiencias de sufrimiento constantes que colocan en riesgo a la persona y en los que el autoestima y el autoconcepto de la persona sufriente son poco a poco minados. Aquí, el plano simbólico resulta de nuevo importante, dado que la construcción de la percepción de víctima, que se hace la persona que sufre, inicia a partir de lo que ella representa y significa de la herida, además de lo que proyecta que le depara su vida después de dicho evento traumático. No obstante hay que decir que los procesos de victimización no son en principio endógenos, pues la semiotización de los fenómenos no son a partir de una visión privada y egocéntrica del mundo, sino de una más bien pública y sociohistorizada, por ello, es el contexto socioafectivo, en el que se inserta la persona, el que juega un papel fundamental. Las representaciones que construye la persona de sí misma como víctima, así como de su sufrimiento y de su herida están determinadas por los significados culturales que se le otorgan a la condición por la que está pasando (Cyrulnik, 2002). Y una sociedad que ha construido una fuerte admiración por lo individual –aunque rayando en la veneración a lo narcisista– puede manifestar reclamos o reproches sobre la condición de la persona sufriente o que padece, presentándose señalamientos o juicios de estigmatización, conformismo y desesperanza en relación a sus circunstancias, pues se responsabiliza únicamente al individuo juzgando que lo que padece y vive sólo depende de

él y no de nadie más, llegando a conclusiones tales como “el que es pobre vive así porque quiere” o siendo aún más generales, el que sufre, es porque así lo desea.

Aunque la construcción de la victimización comienza en el plano social, este proceso continúa en el plano individual, perpetuándose entre idas y vueltas de lo interpsicológico a lo intrapsicológico¹² y viceversa. Los significados interiorizados por la persona le permiten ir conformando su historia personal y, por tanto, el cómo ella se vincula con el mundo; pero si la persona construye una narración de la herida en la cual se representa que no importa lo que haga, los resultados de sus acciones no le ayudarán a mejorar su pena, entonces ello le llevará a una actitud pasiva frente a su existencia, creyendo que no puede hacer nada para cambiar su sufrimiento y la representación ligada a su herida. Este origen interno de la victimización se complementa también con ciertos estresores del mundo externo, frente a los cuales de igual manera se dificulta hallarles una solución satisfactoria. Este comportamiento de “dejarse a la deriva” fue descrito a partir de modelos animales, siendo denominada como indefensión aprendida (Seligman, 1981) y como variable correlacionada y predictiva para la depresión u otras conductas de riesgo como el suicidio (González y Hernández, 2012).

Ahora bien como alternativa a esta victimización, encontramos el camino de la resiliencia, en el cual se ponen en marcha mecanismos o procesos que tejen un proceso más general de transformación de la existencia a una vida más hermosa, pero cuidando de su fragilidad por la herida. Sin embargo, antes de continuar con la exposición del proceso de la resiliencia hay que recalcar que ésta tiene como objetivo primordial la transformación del dolor de la herida, no el de la protección. La protección no necesariamente transforma a aquello que genera sufrimiento (Cyrulnik, 2002, 2003). Un niño o una persona cuyo vínculo está degradándose debido a que sufre de violencia en su escuela, en su casa, en su relación de pareja o en su lugar de trabajo, puede protegerse al separarse de dicho entorno, es decir, opta por la ruptura absoluta de la vinculación, esto suena sensato pues: “si rompo

¹² Ambos términos son propuestos dentro de la teoría sociocultural para explicar los polos que tienen lugar durante el proceso de interiorización y, por tanto, la génesis de las funciones psicológicas superiores en los seres humanos. En el presente trabajo se han tomado estos términos dado que se propone que la resiliencia, al igual que otras funciones mentales, se manifiesta en tanto respuesta individual a partir de ciertas formas y procesos que han tenido lugar previamente en la vida colectiva. (Vygotski, 2008; Wertsch, 1995)

la relación con la persona o el contexto que me daña, me protejo” y claro que así es; sin embargo dicha forma de protegerse, no modificó en nada el dolor de la herida que ha quedado impreso en la persona.

Las situaciones adversas siempre colocan a las personas ante los caminos de la victimización o bien de la resiliencia, por tanto, aunque en apariencia el de la victimización sea un círculo vicioso del cual no se puede escapar, en éste el dolor siempre está presente lo cual posiciona constantemente a la persona ante las dos opciones anteriores, seguir en el mismo camino del sufrimiento o transformar justo ese dolor. Pero esto último se logra a partir de aprovechar y optimizar “algunas llamas de existencia, unas llamas que deberemos convertir en brasas de resiliencia” (Cyrulnik, 2003, p. 67), es decir, la historia de las personas guarda en sí misma las oportunidades de la transformación. Sin embargo, los procesos que sostienen a la resiliencia no comienzan sólo en la individualidad sino que son a partir de la convivencia y los lazos sociales que puede procurarse el que aquellas llamas, se conviertan el día de mañana en brasas de resiliencia.

1.2.3 Pilares de la resiliencia: procesos subyacentes y estrategias en la transformación del dolor.

Los estudios sobre la resiliencia han abarcado el análisis tanto de factores o rasgos que procuran el bienestar de la persona como de aquellos procesos que movilizan ciertos recursos psicosociales de carácter afectivo y cognitivo (Cyrulnik, 2003; Luthar, 2006) cuando las personas se enfrentan a las diferentes adversidades que se plantean a lo largo de la existencia (Luthar, 2006; Puig y Rubio, 2011). No obstante, ha sido señalada la importancia de cambiar el foco de análisis de los factores de riesgo y protección a los procesos o mecanismos subyacentes de la resiliencia (Rutter, 1987, 1993; Luthar, 2006). Esto debido a que “[...] son pocos aquellos factores “puros” de vulnerabilidad [y protección] que pueden desencadenar un desorden [o una protección] cuando se presentan” (Luthar, 2006, p. 746). Además de que hay que considerar que los factores en realidad son de naturaleza bipolar como ya lo habían apuntado Rutter (1987, 1993) y Masten (2001, en Luthar, 2006) por lo que dependiendo del contexto actúan o bien como factores de riesgo o bien como de protección.

Asimismo, el paso de uno a otro foco de investigación también se justifica porque como señala Rutter (1993) una de las principales características de la resiliencia y que explica su éxito frente al continuo de vulnerabilidad-Invulnerabilidad es su plasticidad temporal. La resiliencia no es un producto, es decir, no es un rasgo que pasa por una serie de experiencias que permiten su construcción, teniendo un final estático, que una vez alcanzado se cristaliza en la personalidad del sujeto para nunca más modificarse. Por el contrario, la resiliencia cambia a lo largo del tiempo, el resiliente frente a una situación adversa en su niñez pudo salir triunfante de ella, pero cuando es adolescente o adulto al enfrentarse a otras circunstancias estresantes puede ser desestabilizado gravemente (Cyrułnik, 2002, 2003).

La resiliencia, pues, guarda un paralelismo con la existencia humana en el sentido de que ambas son fluctuantes, pues ninguna persona es un producto terminado ni vive de la misma forma siempre; más bien, todos somos agentes que fundamentalmente devenimos gracias a lo dinámico de la realidad, transformándonos así con todo y nuestras capacidades, pero subsumiendo a nuestro ser actual rasgos, estructuras y experiencias pasadas¹³. Ahora bien, al estar presente siempre el cambio en la realidad, cualquier humano continuamente responde a él, tanto por las estimulaciones exógenas como por las endógenas, y moviliza los propios recursos; sin embargo, hay ocasiones que los cambios superan incluso la forma más exitosa de responder, planteando una disyuntiva sobre qué hacer. En ocasiones, como fue expuesto líneas arriba, los cambios o las coyunturas vitales provocadas por ciertos eventos se experimentan como adversidades que estresan o causan dolor, llevando a precipitarse en el abismo de la frustración, la decepción o la victimización, aceptando el dominio del dolor sobre sí mismo y colocándose así en una dinámica de existencia pasiva; o bien, por otra parte, es posible la opción de la resiliencia en la que se acepta la condición

¹³ La transformación humana no es abrupta, sino gradual y normalmente imperceptible para la propia persona. Resulta que un mismo sujeto se conduce de formas diferentes por el mundo cuando es niño, joven, adulto y anciano, de lo cual podría aseverarse que el niño, el adolescente, el adulto y el anciano no son los mismos entre sí; sin embargo, resulta parcialmente correcto esto, pues aunque no son los mismos esos cuatro personajes, el propio sujeto sería el primero en increpar la aseveración y matizarla con ciertas puntualizaciones, ya que él es tanto el niño, el adolescente y el adulto –en su recuerdo–, así como el anciano –en su actualidad–. Por ello, habría que apuntar que si bien entre las distintas figuras no son los mismos, existen ciertos “hilos” o rasgos que han quedado subsumidos en formas diferentes y complejas de ser. Tomando por ejemplo a un anciano quien en lo actual y por su experiencia ya no es el niño de antaño, mas algunos rasgos como podrían ser su afabilidad, amabilidad y ternura se han ajustado a las formas de ser del anciano, pero teniendo sus inicios en su niñez.

adversa, con lo que conlleva de estresante y doloroso, pero se confía en la posibilidad de transformarlo y superarlo, optando por una actitud activa frente a dicho cambio. La posibilidad de que una persona se coloque en esta última actitud más activa, optando con ello por la resiliencia, dependerá a su vez de ciertas cuestiones, a saber: de su temperamento y carácter, de los recursos y procesos psicológicos que se pongan en marcha y de los compromisos con la realidad que logren establecerse o se han establecido.

Así pues comenzando por tratar el primer aspecto, resulta innegable que cada persona tiene una forma de ser que es estable a lo largo del tiempo, que la distingue y caracteriza de los demás; además, a partir de esta forma de ser, la persona obra y responde de determinada manera cuando se enfrenta a estimulaciones exógenas o endógenas. En la psicología a la forma de ser de las personas se le ha adjudicado el nombre de personalidad¹⁴ o carácter; sin embargo, para Izquierdo (2002) existe una confusión al momento de utilizar como sinónimos los términos carácter, personalidad y temperamento. La diferencia entre estos tres términos radica según Izquierdo (2002) en que la personalidad es un vocablo acuñado en la tradición anglosajona de la psicología, mientras que el carácter, por su parte, es de tradición netamente europea ocupado en distintas disciplinas como la filosofía, la psicología y la pedagogía y, finalmente el temperamento hace referencia a las bases biológicas o constitutivas de la personalidad (Izquierdo, 2002; Kagan, 2011; García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Ahora bien, uno de los expositores de la perspectiva del carácter como factor que guía la acción humana es A. Schopenhauer. Este pensador determinista¹⁵ debate contra la

¹⁴ Se ha mencionado que para Allport la personalidad: "...es la organización dinámica en el individuo de aquellos sistemas que determinan su conducta y pensamiento característicos." (Izquierdo, 2002, p. 618).

¹⁵ Sobre el tema de la acción humana se sabe que éste ha sido debatido desde hace varios años por filósofos, abogados y psicólogos, por mencionar los más relevantes. Las posiciones más emblemáticas que entran en discusión son las que defienden, por un lado, que el ser humano actúa dado que así ejerce su libertad o bien aquellas que niegan este libre albedrío del humano, defendiendo la existencia de una fuerza o un plan metatrópico o metafísico previamente trazado el cual debe cumplirse al pie de la letra, justificando así la conducta humana. Finalmente, cabe apuntar que la perspectiva del libre albedrío defiende la racionalidad humana, pues es condición necesaria pensar en un sujeto que es racional, que logra discernir sobre lo bueno y lo malo y que logra gobernar su voluntad para aceptar que el hombre es capaz de ejercer su libertad, pues ello implica que sólo su razón guía la manifestación de su libertad mediante su conducta; mientras que para el determinismo la razón no suele ser condición necesaria para la guía de la conducta, sino que más bien ésta se encuentra sometida a la afección (los sentimientos), a una voluntad trascendente o divina o a una entidad psíquica oculta a la razón como el inconsciente.

idea del libre albedrío humano y señala que el ser humano actúa no porque haga lo que quiera hacer a cada instante, como se pensaría desde una libertad absoluta, sino porque existen ciertas condiciones tanto externas como internas que actúan como fuerzas y que determinan las acciones de cualquier persona. Schopenhauer (1839/2002) identifica que las causas externas tienen que ver con las obligaciones que uno ha contraído en su existencia, así como algunos motivos. Sin embargo, centra específicamente su análisis en la causa para él por excelencia, que es interna e individual e identifica como el carácter del ser humano. Aquél resulta ser la fuerza que hace reaccionar de distintas formas a las personas a los motivos que son según el autor comunes a todos nosotros. Para él, el carácter posee fundamentalmente cuatro características: individual, es diferente en cada uno de nosotros; empírico, sólo se conoce mediante la experiencia y la acción; constante, permanece el mismo a lo largo de la vida, declarando que el ser humano no cambia nunca y finalmente innato, manifestando así que no depende del aprendizaje, sino que es obra de la propia naturaleza.

Lo que se aprecia de acuerdo a lo manifestado por Schopenhauer (1839/2002) es que el carácter determina fundamentalmente la reacción a los motivos y necesidades de la persona, así como la forma diferencial de hacerlo en cada quien; además, también se nota que este autor rechaza la idea del cambio, pues para él no es posible una alteración en la forma esencial de responder ante el mundo ya que: “Bajo la cambiante envoltura de sus años, sus relaciones, incluso sus conocimientos y pareceres, se encierra, como un cangrejo en su caparazón, el idéntico y verdadero hombre, totalmente inmutable y siempre el mismo.” (Schopenhauer, 1839/2002, p. 81), además de que sentencia la bondad y la maldad de la acción humana apelando a que se debe al: “... carácter innato, ese verdadero núcleo de todo el hombre, donde se encuentra el germen de todas sus virtudes y vicios.” (Schopenhauer, 1839/2002, p. 85). Por tanto, en relación con la acción humana se puede calificar a esta propuesta de determinista e inflexible, pues no da lugar a que exista esperanza de transformación alguno en la conducta humana y, por tanto, en la forma de enfrentar los cambios o las adversidades, si éstos o éstas rebasan nuestra capacidad de respuesta.

La perspectiva del temperamento resulta similar a la postura anterior en cuanto que concibe a las personas, a sus acciones y, en suma, a su existencia, desde un marco determinista, sólo que asumido dentro de la dimensión biológica. A partir de esta posición, es alegado que las personas, ya desde su infancia, tienen estilos conductuales específicos, así como formas determinadas de regular sus sentimientos y de establecer lazos sociales que no se modifican a lo largo de su vida, debido a que poseen en su organismo caracteres biológicos heredados –temperamentales– que son inmutables y participan a nivel bioquímico, modificando la personalidad (Izquierdo, 2002; Kagan 2011). Es decir, elementos concretos orgánicos influyen en la conducta humana.

La idea anterior, por supuesto no es nueva, pues desde la antigüedad en Grecia, se propuso una clasificación del temperamento por parte de Hipócrates, para quien también existían sustancias en el cuerpo las cuales influían en la forma de comportarse de cada quien. Estas sustancias llamadas humores eran cuatro: sangre, flema, bilis y bilis negra, la cuales dan como origen, dependiendo cuál prevalece en la persona a cuatro tipos de temperamentos: el sanguíneo, el flemático, el bilioso y el melancólico o atrabiliario (Abbagnano, 2014). Sin embargo, en la actualidad llegan a clasificarse aproximadamente 15 rasgos temperamentales identificados a través de la observación conductual frente a estímulos específicos¹⁶, suponiendo, además, la existencia de 8 nuevos temperamentos más considerando ya no sólo respuestas conductuales, sino basadas en aspectos afectivos como son el placer (Kagan, 2011). Además, aún con la gran cantidad de temperamentos detectados –o quizá por ello– se sigue asumiendo, como en los tiempos antiguos, el origen biológico del temperamento, pues ha sido señalado que: “... la mayor parte de los

¹⁶ De acuerdo con Kagan (2011) los rasgos temperamentales han sido detectados a partir de reacciones que experimentan los bebés frente a estímulos aversivos como son el dolor, el hambre y el frío, ante la frustración, ante situaciones sorprendidas o desconocidas o ante una situación neutra, sin estímulos añadidos. Entre los rasgos presentados por Kagan (2011) se encuentran: (1) llanto intenso ante estímulo aversivo y dificultad para calmarse, (2) llanto intenso ante estímulo aversivo y facilidad para calmarse, (3) llanto menos intenso ante estímulo aversivo y dificultad para calmarse, (4) llanto menos intenso ante estímulo aversivo y facilidad para calmarse, (5) movimientos enérgicos ante la novedad y llanto frecuente, (6) movimientos enérgicos ante la novedad y llanto infrecuente, (7) sin movimientos ante la novedad y llanto frecuente, (8) sin movimientos ante la novedad y llanto infrecuente, (9) movimientos enérgicos ante la frustración y llanto frecuente, (10) movimientos enérgicos ante la frustración y llanto infrecuente, (11) sin movimientos ante la frustración y llanto frecuente, (12) sin movimientos ante la frustración y llanto infrecuente. Respecto a los tres últimos rasgos que se observan es señalado: “... una variación en la frecuencia del balbuceo, las sonrisas y los movimientos espontáneos cuando el lactante está acostado en una cuna sin estímulos agregados. Dicha variación agrega tres rasgos más.” (Kagan, 2011, p. 29).

temperamentos, [...], provienen de determinadas configuraciones heredadas de moléculas químicas y receptores que afectan la actividad cerebral.” (Kagan, 2011, p. 31).

Ahora bien de acuerdo con Cyrulnik (2002) y con García-Vesga y Domínguez-de la Ossa (2013) el enfoque de la resiliencia cuestiona estas concepciones fijistas, deterministas y fatalistas vinculadas con el carácter y el temperamento en tanto únicas explicaciones de los estilos de la acción humana. Estos investigadores reconocen que existe un factor biológico que nos constituye y nos brinda ciertas características, pero aducen que hay un error al concluir que si existe una determinación biológica, por ende también hay una determinación psicológica y existencial. Se acepta que existe un factor como el temperamento que comienza en la biología y que dicta en las personas las formas de reaccionar y por ende de conducirse frente a la presentación de algún estímulo (Cyrulnik, 2002). Pero se rechaza la idea de que dicho factor sea lo único que determina¹⁷ la existencia individual y la forma de conducirse por el mundo; más bien, Cyrulnik (2002) propone que si se desea explicar esto último, que le denomina el estilo existencial, entonces es necesario “... describir una espiral interaccional” (Cyrulnik, 2002, p. 55) en la que se “... une dos fenómenos de naturaleza diferente: la biología y la historia.” (Cyrulnik, 2002, p. 50). Así, se proponen dos momentos continuos en el desarrollo y crecimiento del niño: uno que corresponde con las primeras etapas de la vida intrauterina y otro que pertenece a las de la vida en sociedad. El primero es de orden genético y biológico y marca ya una determinada tendencia a un estilo particular de reacción y conducta, pero no se agota ahí sino que una vez formado y funcionando el sistema nervioso para la percepción de estímulos exógenos se abre la posibilidad de pasar de una dimensión ahistórica a una histórica en la que los canales de comunicación establecidos gracias a la presencia del otro, de la madre y/o el padre –o inclusive de algún otro tutor–, resultan también relevantes en la forma de ubicarse y responder ante el mundo (Cyrulnik, 2002).

Por su parte García-Vesga y Domínguez-de la Ossa (2013) refieren que se ha observado que suelen existir, en los niños resilientes, ciertos rasgos caracterológicos como

¹⁷ A la luz de investigaciones genéticas de ciertos trastornos como son la fenilcetonuria Cyrulnik (2002) argumenta que el medio también ejerce cierta presión sobre los factores hereditarios para modificarlos. De esto el autor comenta: “Este ejemplo [sobre la fenilcetonuria] desacredita el estereotipo siguiente: «Si es algo innato, no hay nada que hacer. Pero si la alteración es de origen cultural, podemos combatirla». Una alteración metabólica es con frecuencia más fácil de corregir que un prejuicio.” (Cyrulnik, 2002, p. 48).

son un temperamento fácil –afrota lo novedoso o las situaciones frustrantes de manera positiva–, una autoestima alta, una buena autonomía y facilidad de socialización o también llamada una orientación social positiva. No obstante, las investigadoras tampoco se colocan en una posición inflexible respecto a la existencia humana sino que señalan también siguiendo la línea de argumentación de Cyrulnik que un solo factor no puede explicar la dinámica de existencia de las personas y más cuando se trata de modos de respuesta frente a riesgos, adversidades o situaciones estresantes, puesto que se ha observado que frente a estas circunstancias otros factores intervienen en las respuestas individuales. Concluyéndose que las respuestas resilientes de las personas y la forma en cómo viven se explican a partir de un componente temperamental, pero en combinación con factores sociofamiliares (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Por tanto de lo apuntado por los anteriores investigadores se puede señalar que para los tiempos actuales empieza a reconocerse que las respuestas individuales ante ciertos eventos implican una participación conjunta de rasgos personales, aparecidos ya en los primeros momentos de la infancia y determinados en su mayor parte por una cuestión biológica, y de factores externos al individuo como son las redes socioafectivas y de apoyo. Dejando con ello de lado las atribuciones monofactoriales de la conducta y la existencia humana. Este cambio de enfoque implica entonces que las respuestas de la individualidad, ya no sólo son el efecto de una causa biológica como el temperamento, sino que al insertarse en un contexto cobran un significado y se ven asimismo determinadas por las presiones contextuales que provienen del plano interpsicológico representado por las personas del círculo familiar, de amigos, laboral u otros más. Así pues, en la resiliencia no sólo habría que analizar las características propias de las personas resilientes, sino también las estrategias que son ejecutadas, así como los vínculos interpersonales establecidos, pues éstos también permitirán explicar de mejor manera el éxito en lo relativo al afrontamiento, superación y transformación del malestar y de la adversidad.

Por ello pasando a analizar en primer lugar los perfiles de las personas resilientes se tiene que Lemaître y Puig (2004, en Puig y Rubio, 2013) apuntan una serie de características que facilitan la puesta en marcha de la resiliencia, características que son denominadas fortalezas intrapsíquicas. Estos autores consideran a las fortalezas

intrapésicas como “... recursos internos de cada persona, que pueden ser fortalecidos en su interacción con el ambiente, que conforman su personalidad y le protegen frente a la adversidad.” (Lemaître y Puig, 2004, en Puig y Rubio, 2013, p. 100). A propósito de lo anterior, Puig y Rubio (2013) continúan esta línea de argumentación considerando que estas fortalezas son características genéticas y temperamentales que resultan ser la base sobre la que actúan otros factores que sostienen al proceso de resiliencia. En la siguiente tabla modificada a partir de lo formulado por Puig y Rubio (2013) se reúnen las propuestas de algunos investigadores sobre cuál es el perfil del resiliente.

Tabla 2

Características personales del perfil resiliente.

Wolin y Wolin	Suárez Ojeda	Daniel Rodríguez	Mabel Munist	R. Lascano	Grotberg
Interacción					Empatía
Relación					
Iniciativa	Iniciativa	Iniciativa	Iniciativa		Iniciativa
Creatividad	Creatividad	Creatividad		Creatividad	
Humor	Humor	Humor		Humor	Optimismo
Moralidad	Moralidad	Moralidad			Altruismo
Perspicacia					
Independencia	Independencia	Independencia	Autonomía	Autonomía	Autonomía/ Autocontrol
	Comunicación	Comunicación			Agradable y comunicativo
	Introspección	Introspección			
	Pertenencia	Pertenencia			
	Autoestima			Autoestima	Autoestima
			Confianza		Confianza
			Laboriosidad		
			Identidad	Identidad cultural	

Nota: Modificada a partir de Puig y Rubio (2013).

Ahora bien respecto a lo anterior cabe hacer una aclaración: las características reunidas en los perfiles anteriores no implican ni garantizan de inmediato ser resiliente. En otras palabras el hecho de poseer todos los rasgos formulados no esencializa ni define a la persona en automático como alguien resiliente. De hecho, de acuerdo con lo propuesto por Wolin y Wolin (en Henderson y Milstein, 2004) aunque no se cumpla totalmente el perfil, con pocas características –incluso con una sola– que posea la persona es suficiente para poder hablar de resiliencia, mas, ¿en qué sentido? Fundamentalmente en que éstos pueden facilitar el proceso de resiliencia, ya que son impulsores que favorecen la puesta en marcha de alguno de los procesos o estrategias, que más adelante se exponen, y además de que orientan a la persona que cursa el proceso de resiliencia a la acción. Por mencionar algunos ejemplos se tiene que la independencia o autonomía permite responsabilizarse de sus acciones y mantener creencias en relación al control sobre los elementos ambientales; la autoestima aporta imágenes y creencias positivas de sí mismo lo que lleva a experiencias y sentimientos de bienestar; la comunicación lleva a construir y mantener vínculos afectivos, así como a manifestar opiniones y sentimientos propios informando sobre estados internos. En resumen, estas fortalezas al posicionar y orientar a la persona hacia la acción contribuyen a su vez a la puesta en marcha de la resiliencia, pues justamente por una parte impiden la inmovilidad de la persona, algo característico de la victimización, por otra, le confieren cierta protección ante el malestar de lo adverso y, finalmente, son la base que invita a modificar justamente la realidad que están encarando, para disminuir la incomodidad o displacer que genera.

Por otra parte, pasando ahora de los rasgos a los procesos que sostienen la resiliencia se tiene que para Cyrulnik (2003) son dos categorías las que explican y sostienen a este proceso más general frente a lo adverso, a saber, el sentido otorgado a la herida o adversidad experimentada en la propia historia y la construcción de vínculos que promuevan una dinámica esperanzadora de existencia. Ambos pilares, en tanto que fomentan una postura activa frente a la adversidad, se circunscriben a la tendencia de

fomentar la resiliencia a partir de la curación por el afecto-amor que se discutió líneas arriba. No obstante cabría señalar que la resiliencia no sólo es una cuestión de cariño, sino también del cumplimiento de obligaciones, normas y leyes. En efecto, un tercer pilar que se propone añadir a los establecidos por Cyrulnik (2003) sería el de la responsabilidad.

En principio Cyrulnik (2002, 2003, 2005) propone que los procesos y estrategias que acompañan la conformación del sentido en la historia vital son justamente la resignificación simbólica del recuerdo de la herida a partir de crear narraciones quiméricas¹⁸; la imaginación, que no sólo ayuda en la (re)construcción de las narraciones del pasado, sino que permiten formar representaciones proyectivas a futuro como sueños, metas y objetivos, escapando así de lo determinante del presente –más si éste es estresante o doloroso– y el humor, al transformar sorpresivamente la interpretación trágica de un evento adverso o doloroso, en una cómica, que invita a una leve sonrisa o una estridente carcajada. Sin embargo, cabe señalar que estos procesos si bien resultan protectores, puede que no devengan resilientes, como ocurre en el caso analizado por Cyrulnik (2003) de Jean-Claude Romand, un mitómano que para protegerse del fracaso que representaba fallar en sus exámenes de medicina en la Universidad, no logrando así sus sueños y decepcionando por consiguiente a sus padres, decide construir toda una historia mantenida durante 18 años basada exclusivamente en mentiras. De esta forma se aprecia que resulta contraproducente sumirse únicamente en la propia subjetividad y no establecer relación alguna con el mundo externo. Para la resiliencia no sólo basta con lo que elabore el propio yo, en su mundo íntimo, resulta también fundamental la alteridad¹⁹ y su relación con ella, en tanto que permite trascender al sí mismo, considerando al otro o lo otro como potencial auxiliante en el proceso general de resiliencia al otorgar la oportunidad para que los propios procesos sean catalizados, apoyados y/o acompañados. Esta alteridad encarnada bien en un tutor de resiliencia o en ciertos compromisos sociales que deben ser realizados permiten que el resiliente mantenga una conexión con el mundo externo, compartiendo además un sentimiento de aceptación, esperanza y entusiasmo (Cyrulnik, 2003, 2005; Vanistendael y

¹⁸ Cyrulnik (2002, 2003) considera que el recuerdo en los resilientes es más como una quimera, lo cual no implica una idea de falsedad, sino de (re)creación. Esta bestia mitológica está hecha de partes de animales que son reales, pero combinados en una unidad que no se encuentra encarnada en ningún objeto sensible. De igual manera, las narraciones quiméricas están hechas de fragmentos mnémicos de la realidad, pero hilvanados en una unidad coherente que confiere un cierto sentido a aquello que sucedió.

¹⁹ Lo relativo a lo otro.

Lecomte, 2002). Por tanto, no sólo es relevante el sentido de la historia vital, sino también tejer vínculos y responsabilizarse de las propias obligaciones que se han adquirido para abrir nuevas oportunidades de compartir la propia historia con otros.

Así por lo expuesto se aprecia que la construcción de la resiliencia –cimentada en las bases biológicas del temperamento previamente expuestas– en cualquier sujeto abarca dos niveles: el de la subjetividad²⁰ o de las representaciones internas y el de la intersubjetividad o de los vínculos personales. No obstante, cabe señalar que en los procesos psicológicos no hay un corte tajante entre el mundo interno y el externo, pues como es apuntado desde la tradición vygotskiana, en éstos hay un continuo entre lo intrapsicológico y lo interpsicológico que es trazado por las herramientas culturales y fundamentalmente por el lenguaje (Vygotski, 1934/2001). Si bien, ha sido señalado que los procesos que forman la psique humana, aparecen dos veces, primero en el plano interpsicológico y posteriormente, gracias a la interiorización, en el intrapsicológico²¹, cabe decir también que la interiorización de los procesos sólo es una cara de la moneda, porque una vez interiorizado el plano intrapsicológico es proyectado de regreso al interpsicológico. En otras palabras, los seres humanos como agentes volcados hacia el mundo –natural y sociocultural–, no sólo son susceptibles de ser modificados por éste, sino también tienen la oportunidad de modificarlo.

Ahora bien, en el ámbito específico del proceso resiliente de acuerdo con lo planteado por Cyrulnik (2002) se tiene que el sujeto es determinado por una experiencia adversa o dolorosa, la cual inevitablemente induce a una representación simbólica; sin embargo, el sujeto también ha interiorizado ciertas formas sociales de responder frente al evento que se le presenta. Cuando se cursa el proceso resiliente el sujeto procura transformar el dolor que experimenta, permitiéndole con ello confrontar y superar la adversidad que ha vivido. Esta metamorfosis del dolor es justamente gracias a la representación que se ha decidido forjar del evento; a partir de una selección y además de una re-construcción de imágenes, sentimientos, acciones y contextos es que el resiliente

²⁰ De acuerdo con Abbagnano (2014) la subjetividad abarca “El carácter de todos los fenómenos psíquicos, en cuando fenómenos de conciencia, o sea, tales que el sujeto los refiere a sí mismo y los llama “míos”” (Abbagnano, 2014, p. 992).

²¹ Véase la nota 12.

logra una resignificación del recuerdo de la herida, que además se inserta dentro de su historia vital como parte de una narración personal e íntima (Cyrulnik, 2002, 2003; Quiñones, 2007).

Cabe decir que para realizar esta transformación es importante escapar de concepciones deterministas absolutas y causalistas lineales sobre la experiencia humana del afrontamiento al dolor y a la adversidad. En efecto, la dependencia absoluta a un pasado y presente horrendo no hace más que sumir a la persona en un círculo de dolor en el que no existe ninguna opción de trascendencia del mismo. Como se explicó más arriba el que piensa durante su presente que tanto éste como su pasado han sido dolorosos y que jamás podrá eludirlos, entonces se va condenando poco a poco, comenzando con ello un proceso de victimización. En cambio, para trascender lo perturbador del presente es fundamental la autonomía o independencia de la realidad más inmediata a partir de re-construcciones o bien proyecciones, confiando en que se podrá modificar y superar la condición o circunstancia actual (Cyrulnik, 2002, 2003; Quiñones, 2007).

Es decir, el proceso de la resiliencia, a su vez, depende directamente de procesos que le permitan ir más allá de las formas establecidas –usualmente por un causalismo lineal– al encarar lo adverso. Para Cyrulnik (2002, 2003, 2014, en Sánchez y Gutiérrez, 2016) la creatividad, la imaginación, el humor y las conductas prosociales o empáticas son funciones psicológicas que actúan como mecanismos de defensa²² y que permiten al herido la resignificación del sentido de su herida dentro de su historia personal con el fin de transformar en un mito fundacional la circunstancia dolorosa.

Un herido para escapar del dolor está obligado a crear. El dolor o el sufrimiento después de una pérdida o trauma llevan a las personas a enfrentarse con el vacío, pues su mundo interior ha quedado destruido (Cyrulnik, 2002), se ha perdido el sentido en la existencia, llegando en ocasiones a pensar en lo absurdo de ésta. Frente al desierto del propio mundo, ¿qué opciones quedan, si el vacío está vacío? Resulta fácil caer en la trampa

²² Por su parte Vanistendael (2013) opina que más que mecanismos de defensa, estos pueden considerarse como estrategias de adaptación, pues los primeros resultan ser inconscientes y, por tanto, escapan a la voluntad del ser humano, lo que lo coloca en una posición pasiva en cuanto a su ejecución. Por el contrario, las estrategias de adaptación son medios empleados de forma voluntaria y susceptibles de ser aprendidas para su ejecución. La ventaja de éstas es que le otorga control al ser humano en la determinación de su historia, algo fundamental en la resiliencia.

y tentación del vértigo del vacío, creyendo que frente a él nada puede hacerse. Sin embargo, artistas, científicos, luchadores sociales, actores, comediantes y otros personajes, de quienes se puede apreciar por sus biografías que sus sendas vidas no han sido para nada fáciles, han demostrado que existe, frente a la carencia, a la angustia del vacío, al dolor de la herida, al fracaso de uno o varios proyectos, otra opción, la de crear.

Por definición, crear nos refiere a aquella capacidad para colocar en el mundo, algo que antes no existía. Y así, se tiene que se crean conocimientos de ciencia y filosofía, poemas, mitos, obras de teatro, curas para enfermedades, melodías y canciones, herramientas de trabajo, platillos de cocina, óperas, refranes populares, rumores, sueños compartidos o en palabras más sucintas, cultura. No obstante, usualmente la creatividad despierta por una falta (Cyrulnik, 2002; Vyogtski, 1930/2001). En efecto, cuando existe un objeto –o varios– que llena el mundo personal, que lo organiza y que lo satisface, no hay nada que hacer. Adán y Eva no necesitaban herramientas ni refugios ni vestiduras cuando vivían en el Edén, pero al ser expulsados deben crear todo lo necesario para sobrevivir en un mundo de carencia y cambio constante en el que el dolor y lo adverso suelen ser la norma de vida.

La resignificación de la historia vital, la imaginación y el humor son para Cyrulnik (2002, 2003) capacidades humanas creativas que gracias al lenguaje tienen importantes repercusiones no solamente en el mundo externo concreto, sino también en el mundo interno simbólico. Es decir, son procesos psicológicos que como el resto de ellos no están solamente volcados hacia el mundo exterior, sino que tienen repercusiones reverberantes en el mundo interno de la propia persona gracias a que éstos han quedado subordinados a la autoridad del lenguaje (Vygotski, 1934/1999).

El lenguaje permite elegir las palabras para contar una historia, un pensamiento, un sueño, una fantasía, una mentira, un chiste o una decisión. En este sentido, se aprecia que el lenguaje confiere un principio de control sobre las representaciones que crea una persona, dado que las palabras permiten dotar de comprensión y sentido a una imagen, actitud o recuerdo. Cuando externalizamos algo, evidenciamos una manera de organizar nuestro mundo íntimo; no obstante, a la par de la externalización en lo interpsicológico también se abre la posibilidad de organizar de nuevo y en paralelo el plano intrapsicológico.

El herido al construir un relato retoma el control sobre su representación y la recrea. Al narrar una historia de sufrimiento, invita a los otros a representarse la desgracia que cuenta, arrastrando con ello muy probablemente a quienes ama por la vía del dolor y la victimización (Cyrulnik, 2002, 2003) o por lo menos procurando que se le perciba como víctima, alguien marginal. Por el contrario, para una resignificación exitosa de la herida y de la historia vital habría que elegir los recuerdos hirientes, pero en lugar de establecerlos con un tono afectivo de dolor, tristeza o miseria, se procura elegir palabras que conviertan en mitos fundacionales aquellas escenas. Con esto se invita a ver la herida más como un punto de inflexión que abre algunas oportunidades de cambio en la historia personal y en donde se dan mezcolanzas del dolor o malestar por alguna adversidad con el orgullo heroico de haber vencido dicha adversidad.

La resignificación de su herida y la constitución de un relato permiten al resiliente tener un pasado ya reflexionado confirmando cierto sentido a su herida al reorganizar sus emociones y permitir reconocerse como agente que cumple determinados roles. Pero al asumir el control y la responsabilidad de su existencia, no sólo se ha comprometido con una transformación de su pasado, sino también de su presente y, por supuesto, de su futuro, pues, con ello se abre la posibilidad de responder ciertas preguntas de orientación como, “¿qué hago ahora?” o “¿qué puedo hacer?”.

En efecto la invitación a responder estas preguntas orientadoras lleva al individuo a poner en marcha un proceso psicológico de creación y proyección como es la imaginación. Sin ésta, el ser humano es presa de los recuerdos del pasado y las percepciones del presente, adecuados para recrear acciones exitosas que pueden llegar a convertirse en hábitos, pero que en el caso del herido no dejan opción más que a la rememoración del sufrimiento, sometiéndolo pasivamente a los determinantes externos. En cambio, gracias a la oportunidad de trascendencia que brinda la función creadora se experimentan sentimientos de libertad, protección y esperanza (Cyrulnik, 2003), ya que proyectan al sujeto hacia realidades potenciales, no manifiestas aún sensiblemente, pero susceptibles de ser realizadas en el futuro.

En los resilientes, la imaginación ocupa un lugar central principalmente por dos razones. Para Cyrulnik (2003) la imaginación resulta ser una función protectora al brindar

una alternativa a la angustia de lo real; al hacer soportable lo manifiesto, salvaguarda las representaciones de nuestro mundo interior, pues éstas se proyectan a un futuro por el que vale esforzarse o bien se combinan en narraciones quiméricas²³ que proporcionan un sentido de vida. Por otra parte, la función imaginativa tiene una relación muy estrecha con la dimensión afectiva. Vygotski (1930/2001) apunta que existe una correspondencia recíproca entre emoción e imaginación; esto implica que así como la emoción que se experimenta determina las imágenes o fantasías que la persona se representa, también los sueños o ilusiones creados en y por la imaginación repercuten en los sentimientos que se experimentan.

Así, tanto en el curso del dolor como en el de la resiliencia, esta relación recíproca cobra relevancia ya que cuando la persona se encontraba herida, experimentaba sentimientos de dolor, sufrimiento, vergüenza o incluso culpa llevando a representarse todo estos en las imágenes y recuerdos más significativos del trauma; sin embargo, al ponerse en marcha la resiliencia junto con la función imaginativa, a raíz de la herida, se abre la oportunidad para proyectar un futuro o bien recrear un pasado en el que se vive apaciblemente, en el que se pudo escapar de la muerte, en el que es posible volver a ser amado o en el que existen personas que tienden incondicionalmente la mano. Esta recreación de imágenes e historias por la función combinatoria de la imaginación conlleva a que el resiliente tenga la oportunidad de vivir sentimientos reconfortantes, de esperanza, de alegría y de control sobre su destino (Cyrulnik, 2003).

De esta manera saltan a la vista las ventajas de la imaginación en los resilientes, pues no sólo protege el mundo interno frente a los determinantes externos del pasado y el presente que son estresantes o dolorosos, sino que se da la oportunidad de generar sentimientos de esperanza, alegría o gozo a partir de las representaciones creadas. Con esto último, también se logra hasta cierto punto una orientación en la vida, pues los sueños creados por la imaginación invitan a continuar viviendo, al despertar la esperanza de perseguir y realizar los proyectos planteados, construyendo el mañana desde el hoy. Esta idea continúa lo ya advertido por varios autores (Cyrulnik, 2003; Vanistendael y Lecomte, 2002; Vygotski, 1930/2001) en relación con la desventaja que representa la imaginación si

²³ Véase nota 18.

se agota en sí misma. En efecto, si el resiliente únicamente se queda en el plano de la representación y no pasa al plano práctico, resulta vano el ejercicio de la imaginación, pues aunque protege del mundo externo, al no cristalizarse la imaginación en una acción que sea transformadora, puede convertirse en algo dañino como el delirio o la mitomanía (Cyrulnik, 2003). Por ello, la imaginación no sólo debe concebirse como una función creadora dirigida hacia la modificación del mundo interno sino también como una que está dirigida hacia el mundo externo con el fin de encarnarse en algo material.

Otra estrategia que resulta una gran aliada de la resiliencia y que, al igual que la imaginación, se basa en la creatividad, siendo por ende transformadora, es el humor. Éste en tanto función creadora permite restar poder a la adversidad, ya que ésta es transformada y presentada de forma cómica, con cierto aire de ligereza restándole con ello la gravedad con la que estaba cargada (Cyrulnik, 2002). Eligiendo esta vía de narrar o presentar la adversidad se renuncia a mortificar o preocupar a los allegados y se acepta el compartir momentos de alegría, en los que la risa usualmente aparece, sustituyendo a los ceños fruncidos y a las lágrimas.

Bergson (1904/2002) en su obra donde analiza lo cómico apunta a que éste implica una transformación de algo orgánico o vital a algo mecánico. Para este filósofo francés la vida tiene un desarrollo serio y dramático que comienza con nuestra libertad, pero cuando aquélla deja de estar determinada por el ejercicio de ésta y empieza a serlo por factores ajenos a la voluntad humana –ya sea de forma deliberada o no, como en el vodevil o en el teatro cómico en donde se aparenta una pérdida de voluntad, para hacer risible las escenas y la actuación– es cuando cobra relevancia la metáfora mecánica. Así, se establece que la vida resulta hilarante debido a que se trueca el flujo natural en un artificio mecánico que tiende a ser rígido, simple, repetitivo, engorroso y en muchas ocasiones ambiguo e infantil. Sin embargo, no por esta simpleza, repetición o infantilidad del humor, su apreciación o incluso su ejecución es de la misma naturaleza; de hecho para este pensador tanto la producción de algo verdaderamente cómico como la apreciación de ello demanda cierta inteligencia insensible, más que afectividad. Es declarado que:

Su medio natural [de lo cómico] es la indiferencia. No hay mayor enemigo de la risa que la emoción. [...] será preciso que por unos instantes olvidemos ese

afecto [...]. Probad por un momento a interesaros por cuanto se dice y cuanto se hace; obrad mentalmente con los que practican la acción; sentid con los que sienten; dad, en fin, a vuestra simpatía su más amplia expansión, y como al conjuro de una varita mágica, veréis que las cosas más frívolas se convierten en graves y que todo se reviste de matices severos. Desimpresionaos ahora, asistid a la vida como espectador indiferente, y tendréis muchos dramas trocados en comedia. [...]. Lo cómico, para producir todo su efecto, exige como una anestesia momentánea del corazón. Se dirige a la inteligencia pura. (Bergson, 1904/2002, pp. 13-14)

Por tanto, para Bergson (1904/2002) lo cómico sólo es posible si existe cierta distancia de la situación, además de una transformación o creatividad que lleva a convertir lo orgánico-vital en algo mecánico-artificial. Efectivamente, una circunstancia no es cómica ni hilarante cuando se le atiende exclusivamente desde lo afectivo, pues cuando se vive la afectividad no hay oportunidad para una mecanización. Esto es así, dado que se está sumergido en un flujo de sentimientos que impiden una transformación de lo vital en otra cosa que no sea la vida misma reflejada en los sentimientos; además es imposible hacer distancia ya que hay una correspondencia afectiva o empatía y proximidad entre los propios sentimientos y los del otro. Asimismo, cabe decir que una situación hilarante tampoco puede atenderse por una inteligencia meramente racional, pues si bien es cierto que se posibilita una contemplación con alguna distancia, al despojarse de la mediación de los afectos, también es cierto que se hace usualmente desde una flema reflexiva y objetiva con la intención de explicar o comprender la circunstancia, mas no de contemplarla como algo cómico. En otras palabras, esta inteligencia busca explicar la mecanización de la vida, no apreciarla. Así, se propone entender que Bergson (1904/2002), aunque no lo menciona explícitamente, refiere una inteligencia cómica que permite ocuparse de una situación risible, ya que, por una parte, se crea distancia en relación con la circunstancia y, por otra, se va más allá de la explicación racional, no deteniéndose incluso en ella y llevando, más

bien, a apreciaciones humorísticas²⁴ que se basan en la identificación de la mecanización de algo vivo.

Ahora bien vinculando la propuesta de este filósofo francés con la resiliencia, es posible señalar el porqué de que lo cómico resulte ser un apoyo fundamental para ésta. La clave radica en la distancia y en el poder restado a la situación a partir de la conversión mecánica. La distancia resulta importante para la resiliencia en un punto a lo largo del proceso, pues de no apartar las sensaciones adversas, como son la angustia, el dolor, la frustración o la tristeza, pasado un tiempo, entonces se dificultan las actitudes más optimistas, la experiencia de afectos positivos, la apertura a formar o mantener vínculos sociales y las acciones eficaces que permiten en su conjunto la superación de la adversidad y el retorno a un desarrollo biopsicosocial más benéfico. Así, la inteligencia cómica –o lo cómico, en abstracto– en la persona resiliente permite ir haciendo distancia poco a poco de aquella situación que resultaba estresante y dolorosa.

Por otra parte, la mecanización que identifica a lo cómico y que en vinculación con la presente propuesta participa en el proceso de resiliencia que cursa una persona permite que se represente una situación que ya no está cargada por afectos negativos. En efecto, cabe recordar que la mecanización de una situación comprende la conversión de algo vivo u orgánico en algo artificial, tanto así como lo que sucede cuando se imita en acrílico o algún otro material inerte una flor o un fruto para ornato. La artificialidad de una situación, entonces, se ve desprovista de ciertas cualidades o sentimientos, que en el caso de la comicidad y la resiliencia resultan de gran ayuda para la ejecución exitosa del proceso. Por ello, en el proceso resiliente, al igual que en la comedia, es de gran ayuda para la persona si ésta logra concebir ciertas situaciones adversas como simples, comunes, quizá engorrosas,

²⁴ Si bien toda ocasión cómica resulta un buen ejemplo de esto, para efectos prácticos se propone analizar brevemente un chiste. Tomemos como caso lo siguiente: “Dos Señoras charlando: / – ¡Le he puesto a mi hijo gafas! /– ¡Qué nombre más feo!”. Si este ejemplo se analizara desde una inteligencia racional, se caería inmediatamente en la cuenta de que no es más que una situación de confusión, en el que se yerra el significado de una palabra tal como “puesto”, pues en un caso significa “Disponer para un fin.”, como es el de ponerle gafas a su hijo para que vea mejor y en el otro asumir que significa “Aplicar un nombre, un mote, etc., a una persona, un animal o una cosa.”, poniéndole “Gafas” como nombre a su hijo. Sin embargo, si se analiza desde la inteligencia cómica también se cae en la cuenta del equívoco, pero justamente porque interesa mantener el equívoco, más que explicarlo, es que se llega a una apreciación humorística, pues el equívoco da cuenta de un entorpecimiento en una conversación natural, poniendo de relieve una mecanización.

infantiles o torpes, lo cual además puede invitar a verla sólo como una experiencia hilarante o cuando menos con un recuerdo que no tiene ya mayor poder para lastimar, frustrar o decepcionar. Así, se renuncia a dejarse dominar por lo adverso, pero se acepta que la situación adversa fue una experiencia que ha permitido percibir de manera distinta la propia existencia.

Además otros autores como Vanistendael y Lecomte (2002) también han señalado los beneficios cuando la persona en su proceso resiliente echa mano de la estrategia del humor y lo risible. De acuerdo con estos autores el humor brinda un sostén ventajoso, cuando existe la necesidad de afrontar una disparidad entre lo proyectado idealmente y lo manifiesto realmente, pues permite tener una perspectiva aceptable e incluso divertida de una circunstancia adversa. En efecto, el humor posibilita a través de una recreación cómica tener un punto de vista más llevadero y agradable sobre un hecho doloroso, aprovechando lo potencialmente hilarante de la misma al plantear ciertos absurdos en donde existe un choque de lógicas (Manil, 2013).

Por otra parte para Manil (2013) lo humorístico se da por un proceso dialéctico en el que dos campos semánticos opuestos e incompatibles, en principio, terminan por conjugarse en una unidad ambigua, que se resuelve cuando aparece una tercera forma que es la idea humorística permitiendo la cohesión de la unidad. Vanistendael (2013) ubica la naturaleza de estos campos semánticos. Este autor propone que el humor nace de lo imperfecto de la realidad, es decir, de aquello que plantea, en un inicio, un problema o una circunstancia que en absoluto es benéfica para el ser humano pues le aleja justamente de lo que le favorece, por tanto, el primer campo semántico abarca justamente esta parte de la realidad, siendo por ello de orden negativo; sin embargo, a este primer campo se le opone un segundo que es de orden positivo, ya que da cuenta de lo benéfico de la situación o cuando menos permite relativizar la gravedad de la misma, paradójicamente acentuando o resaltando el defecto. Ahora bien, el humor no entra en acción solamente cuando un campo se agrega o se sobrepone aditivamente al otro, es más bien la sorpresa con la que se opone uno al otro lo que da origen al humor. La chispa o la espontaneidad con la que se enfoca el

problema provocan usualmente una sonrisa²⁵ o una carcajada, ya que la contradicción que genera lo ambiguo y discordante de los significados rompe con la armonía de la lógica habitual, resolviéndose humorísticamente.

Para ilustrar lo anterior podemos aprovechar dos anécdotas que Vanistendael y Lecomte (2002) ofrecen al respecto. La primera hace referencia a un documental televisado sobre discapacitados en el que una reportera pregunta a un hombre a quien le faltaba una pierna sobre la razón de su alegría, él le contestó riendo y saltando sobre su único pie: “¡Es porque soy una persona muy equilibrada!”. La segunda anécdota es sobre un tetrapléjico que almorzaba en un restaurante con su bella pareja; antes de tomar el primer bocado, ella le ata dulcemente la servilleta al cuello y una pareja encontrando la escena divertida, los imita. Sólo al final del almuerzo cuando el tetrapléjico es conducido en su silla de ruedas hacia la salida, la pareja cae en la cuenta de su error. Entonces el tetrapléjico exclama “¡No se aflijan, la silla de ruedas es también de broma!” (Vanistendael y Lecomte, 2002).

En ambos casos se logra apreciar que las frases rompen espontáneamente la armonía de la escena, pues se opone un campo semántico inverso al planteado inicialmente por la condición de discapacidad. En el primer caso se asegura una característica positiva, cargada de polisemia y por tanto de vaguedad, mientras que en el segundo se relativiza la discapacidad al resaltar el defecto usando para ello la silla de ruedas pero atribuyendo cómicamente que sólo es un adorno.

De lo ya expuesto se puede señalar que el objetivo con el humor no es encubrir el dolor u ocultarlo, sino aprovechar la posibilidad de crear un campo semántico opuesto para revelar así el lado cómico, atenuando con ello la circunstancia, restándole poder y revelando una vez más que la transformación de la herida otorga autoridad de la persona sobre aquélla. Además, es una invitación para sí mismo y para los demás de que la mirada que se dirija hacia su persona no vaya cargada de pena, conmiseración o lástima pues

²⁵ Sin embargo, “el humor no es para reírse” como plantea Cyrulnik (2002). La sonrisa no es sinónimo de humor (Vanistendael, 2013) es decir, la sonrisa bien puede pasar como un disfraz en una persona que está sufriendo y en la que no se presentan estrategias de transformación como es el humor; en ellas solamente se manifiestan algunos recursos que intentan “tapar” la herida. Sobre esto se puede apreciar un excelente ejemplo que lega el poeta mexicano Juan de Dios Peza cuando retrata en unos versos la condición de Garrick, el cómico inglés de siglo XIX: *¡Ay! ¡Cuántas veces al reír se llora! / ¡Nadie en lo alegre de la risa fíe, / porque en los seres que el dolor devora / el alma llora, cuando el rostro ríe!*

implicaría una actitud victimizante, sino que por el contrario al resaltar lo divertido o chusco de la existencia se procura experimentar y compartir sentimientos y representaciones de alegría, diversión o incluso cariño, estrechando los vínculos interpersonales y aumentando el alivio y el placer (Manil, 2013; Vanistendael, 2013).

Tal y como ha sido expuesto se aprecia que la imaginación, el humor e incluso la resignificación de la propia historia son procesos que transforman el mundo interno del resiliente, eso quiere decir que estas funciones actúan sobre las representaciones dolorosas, modificándolas. Sin embargo se ha advertido de las desventajas que presentan estas estrategias o mecanismos de resiliencia al actuar solamente sobre sí mismo (Cyrulnik, 2003). En efecto, quien se cuenta una historia, sueña o se ríe sólo para sí, se atrapa a sí mismo en un círculo que si bien es protector, resulta vicioso, pues crea un espacio simbólico interno en el que uno se encuentra muy a gusto y del que no halla objeto alguno por el que deba abandonarlo. Y en principio suena sensato, pues frente al peligro ninguna tortuga abandona la protección que le confiere su caparazón; sin embargo, de no arriesgarse a salir parcialmente de él, no podrá moverse para procurarse los beneficios que garantizan su supervivencia. Así, el resiliente si bien ha dado un primer paso al crear un sentido vital que le otorga control sobre su historia gracias a los procesos transformadores, no ha completado del todo el proceso general de resiliencia; para ello, es preciso proyectarse al mundo externo, estableciendo, por una parte, vínculos personales y cumpliendo, por otra, con compromisos sociales, normas e, incluso, leyes; relativo a lo primero, cabe decir, que la formación de vínculos resulta de relevancia al colaborar y acompañar a las personas resilientes en el fortalecimiento, la potenciación y la realización –o incluso, en la formulación y, por tanto, la transformación en el plano representacional– de las proyecciones individuales que guían su existencia; respecto a lo segundo, las normas y los compromisos sociales asumidos son una especie de anclaje que retiene al individuo en la realidad socio-material, impidiendo que su discurso quede atrapado sólo en la imaginación o en la historia que se ha creado de sí, esto recuerda a la tensión surgida entre el principio de realidad y el principio del placer, ambos establecidos por Freud (Corres, 2006), pues aunque los dos tienen como fin la autoconservación del individuo, el primer principio aplaza la satisfacción, tolerando cierto displacer, displacer que busca eliminarse al ser satisfecho por la acción inmediata que es demandada bajo el segundo principio, Freud llega

a la conclusión de la existencia del primer principio, en tanto que si la vida anímica resultase completamente gobernada por el principio del placer, por una parte, no habría neurosis, ya que se verían satisfechas todas las necesidades, pero, por otra, sería altamente peligroso para el propio individuo, pues los deseos no conocen límites, lo que la completa y constante satisfacción llevaría a excesos dañinos.

Así, por mucho que uno sea optimista, posea una alta autoestima o incluso uno mismo se cuente historias, desee, sueñe o se proponga lograr algo después de que ha pasado por un evento adverso, protegiéndose así del malestar al disminuir el displacer experimentado, es evidente que la satisfacción del sueño o deseo no será de forma inmediata, pues existe una realidad que resiste el cumplimiento del deseo y de la propia voluntad, pero que además constantemente está demandando algo, exigiendo que las personas se responsabilicen de sus acciones. De acuerdo con Ferrater Mora (1964) “Se dice de una persona que es responsable cuando está obligada a *responder* de sus propios actos” (p. 569) mientras que por su parte Abbagnano (2014) señala que la responsabilidad es: “La posibilidad de prever los efectos del propio comportamiento y corregir el comportamiento mismo con base en tal previsión.” (p. 922), Ambas definiciones se sostienen en una cuestión de compromiso, de obligación y de libertad, o en suma, en lo referente al *deber ser*, pues implican condiciones ideales y correctas de comportamiento que son posibles de ejercer a través de decisiones conscientes, las cuales implican cierta previsión en relación a las consecuencias de los actos, así como algunos criterios base que guían la elección de alguna conducta sobre otra; no obstante, en caso de que la conducta elegida resulte errónea, la responsabilidad también compromete al sujeto tanto con el reconocimiento de la falla como con el enmiendo o reparación del daño, si es que lo hay y existe la posibilidad.

El origen de los criterios de decisión y, por ende de la responsabilidad individual se localiza en los principios, normas y dictados de la moral externa o social, que se conoce como heteronomía, o bien a partir de una moral interiorizada o también llamada autonomía. En el primer caso de la heteronomía, cabe destacar que las conductas ejercidas responden a los dictados que se establecen fuera del sujeto. Éste se compromete por obligación y, muchas veces por coerción, a cumplir con aquéllos, puesto que el incumplimiento, sea por infracción o por omisión, conlleva sanciones o castigos. Es decir, la persona con una

responsabilidad basada en una moral heterónoma, usualmente responde por sus acciones, las ejerce correctamente o incluso procura repararlas si incurre en un error, más que nada por miedo a la sanción o porque un superior le indica su obligación, pero en cuanto existe la posibilidad de incumplir algún dictado, puesto que acarrea beneficios o satisfacciones personales y existe poca probabilidad de castigo, entonces no se vigila la responsabilidad y se ejecuta –o se omite– la acción que lleva a infringir la norma. Esto es debido a que el control de las acciones es colocado fuera del sujeto, en este caso en los principios o códigos morales de otras personas.

En cambio, la responsabilidad basada en la autonomía, implica el ejercicio de conductas que son manifiestan un sentido propio de la moral y, por tanto, un indicio de que la regulación de las acciones reside en el propio individuo. Así, si bien las conductas pueden coincidir con normas heterónomas, aquéllas en lo actual no necesariamente comienzan en éstas –aunque, muy probablemente su origen estuvo en el plano interpsicológico y posteriormente fueron interiorizadas a lo intrapsicológico²⁶–. Por el contrario, la persona autónoma se compromete a ejercer aquellas acciones que ella identifica como correctas, dado que conllevan efectos positivos tanto para él como para los que le rodean. Esta forma resulta completamente diferente a la heteronomía en tanto que se actúa, más que por un temor a la sanción, por un sentido propio de lo correcto y por el beneficio, posiblemente diferido, que conlleva la acción. Así, aunque exista la posibilidad para incumplir una norma, ésta no se rompe y se prefiere cumplir con lo que se *debe* de cumplir.

Ahora bien, en el caso del resiliente, hay que hablar de una responsabilidad, por supuesto no basada en la heteronomía, sino en la autonomía. Cuando se cursa el malestar de la adversidad, el resiliente asume una actitud responsable autónoma, puesto que se prevén los efectos negativos que tendría para sí y para los que le rodean, si se dejase arrastrar por el dolor: dejaría que sus acciones estuvieran por completo controladas por las condiciones adversas, perdiendo toda posibilidad de actuar en su favor, negándose su propia libertad y

²⁶ De acuerdo con Vygotski (2008) y con Bodrova y Leong (2004) la autorregulación de las acciones del niño empieza cuando el lenguaje influye como signo mediador para el control y el ejercicio de las conductas, por lo que éstas dejan de estar completamente regidas por los estímulos externos y comienzan a serlo por signos internos.

dejándose vapulear como víctima; además, probablemente arrastraría consigo a las personas que quiere, lastimándolas, defraudándolas en proyectos de los cuales participaba o, incluso, su sufrir provocaría el alejamiento de los otros, quedándose solo (Vanistendael y Lecomte, 2002). Así, quien sufre o experimenta malestar, pero está cursando el proceso resiliente, considera que no puede dejarse vencer por la adversidad, no por temor a los efectos negativos, sino porque ello le impediría continuar desarrollándose –y si participa dentro de alguna organización humana como un empresa, una institución educativa o algo similar, también impediría el desarrollo del equipo de trabajo con el que convive–, cumpliendo con responsabilidad aquellas actividades y compromisos que ha contraído y que le son propios de su rol como ser humano.

De esta forma se aprecia que el sentido de responsabilidad también ocupa un lugar importante dentro del proceso resiliente, en tanto que a uno lo enfrenta con una realidad externa demandante, pero también revela la *capacidad de control* que se tiene para influir sobre las propias acciones frente a las exigencias de la realidad que se presenta como adversa. Así, éste junto con las estrategias anteriormente expuestas –la resignificación de la propia historia, la imaginación esperanzadora y el humor o lo cómico distanciador– resultan ser directrices constitutivas que llevan al sujeto por la vía resiliente, salvándole, por una parte, de sumirse por completo en el dolor y, por otra, de ensimismarse, protegiéndose sí, pero a costa de incluso llegar a negar las demandas de la realidad²⁷.

Llegado este punto en la exposición del trabajo, es necesario enfatizar que para abordar y promover la resiliencia no sólo basta analizar los rasgos personales que poseen los individuos o describir y explicar las estrategias psicológicas que, se han reportado, transforman en bienestar aquellas experiencias de malestar vividas a lo largo de la existencia. En suma, no es suficiente con indagar las condiciones de la subjetividad durante el proceso resiliente, sino también hay que averiguar, como en el caso de la responsabilidad, la forma en como la subjetividad se proyecta hacia el mundo externo y se vincula con otros sujetos. Es decir, es necesario examinar la resiliencia en el plano interpsicológico y de los vínculos socioafectivos.

²⁷ Véase p. 51 para recordar el caso de J. C. Romand.

Por ello, entrando de lleno en la dimensión interpsicológica y para ilustrar mejor la idea de la importancia del vínculo se puede tomar la imagen que Cyrulnik (2003) plantea en torno a la resiliencia. De acuerdo con el autor: “un rescoldo de resiliencia puede reavivarse si se le sopla” (Cyrulnik, 2003, p. 50); así pues, se tiene que la brasa conserva una incandescencia dada, pero que de no atenderse con una circulación de aire, ésta puede apagarse. En semejanza con el resiliente, se propone que los procesos y estrategias que han construido un sentido, son justamente aquellas incandescencias que se aprecian en la brasa, aun cuando las llamas se han extinguido, permitiendo mantener y expeler cierto calor, pero que de no haber un agente procurando una continua circulación de aire sobre sí, esos leves fulgores eventualmente terminarán por apagarse. Se aprecia pues que para Cyrulnik (2003) la resiliencia se procura a partir de la presencia de un agente que se vincula con el resiliente y que sopla sobre sus fulgores para (re)avivar su existencia. Estas figuras que acompañan al resiliente reciben el nombre de tutores de resiliencia (Cyrulnik, 2002, 2003, 2005; Puig y Rubio, 2013).

De acuerdo con Puig y Rubio (2013) el tutor de resiliencia es identificado como una persona significativa e importante para el resiliente, alguien que le ha apoyado y le ha vuelto a la vida (Cyrulnik, 2003, 2005). Usualmente, reportan Puig y Rubio (2013), los tutores de resiliencia suelen encontrarse en los medios más cercanos como es la familia o el grupo de amigos y, por ende, suelen ser los padres, los tíos, los amigos, la pareja sentimental o –en algunos casos– algunos pares o compañeros de “desventura”, que son encontrados al participar en algunos grupos de acompañamiento. Por su parte, Cyrulnik (2001, 2003, 2005) y Vanistendael y Lecomte (2002) agregan otras figuras sociales que también son susceptibles de convertirse en tutores de resiliencia como son los docentes, los profesionales sociales y los de la salud, los vecinos o, incluso, un desconocido que tiende la mano²⁸.

Vanistendael y Lecomte (2002) identifican que lo primordial en el tutor de resiliencia es la aceptación del otro. En efecto, quien se convierte en un tutor de resiliencia acepta al resiliente con su presente, pasado y futuro, otorgándole un lugar en la vida. Mas

²⁸ Cyrulnik (2003) narra el caso de una anciana que adopta a tres muchachos, evento que les cambia por completo la vida, pues al sentirse responsables los jóvenes de la anciana, le procuran cuidados y cambian la forma de conducirse por la vida.

advierten estos autores que la aceptación del tutor no es incondicional ni laxista, puesto que el hecho de aceptar se hace siempre de manera condicionada, a partir de las propias expectativas, y, por ende, desde criterios éticos que impiden aceptar cualquier comportamiento de las personas. En este sentido se aprecia que la aceptación resulta fundamental, aunque ésta implica una serie de elementos que permitirán un vínculo fructífero con el resiliente.

Los mismos expertos identifican que quien acepta al herido es porque logra brindarle amor, compartir con él o darle parte de sí y ejercer una comprensión activa y sincera. Respecto al primer punto hay que señalar que si bien el amor ha sido concebido de diferentes maneras, por lo cual connota significados muy diversos, el término amor es entendido bajo una acepción de reconocimiento de la subjetividad del otro con quien se desea compartir afectos estables de cariño, esperanza, compromiso, protección y seguridad (Vanistendael y Lecomte, 2002). La familia suele ser aquel primer sistema en donde se aprende a amar y, por tanto, se desarrolla una forma particular de vincularse, es decir, una forma de apego (Cyrułnik, 2002; Puig y Rubio, 2013); sin embargo, ¿qué sucede si el herido no encontró amor en su sistema familiar o no desarrolló un apego seguro?, una postura fatalista y determinista, afirmaríase con toda seguridad que aquel sujeto está condenado a sufrir y a no amar, puesto que “infancia es destino”, si el niño no aprendió a amar, entonces en los años posteriores se verá privado de la dicha del amor y, por el contrario repetirá los esquemas o formas de conducta que aprendió en su familia y que le infligieron daño. Sin embargo, no todo es tan nefasto, hay que considerar que los seres humanos no somos productos terminados, sino que estamos en un constante devenir por lo que el “destino” humano no se decide del todo a partir de unas cuantas experiencias vividas entre un número reducido de personas y durante unos pocos años. Cuando no se encuentra amor en la familia, siempre hay otras oportunidades que comienzan justamente al momento que se sale del círculo familiar y se va más allá, hacia el plano social (Cyrułnik, 2002, 2003). Aquí, los amigos, los vecinos, los profesores u otras figuras pueden colaborar para despertar en el herido, aquellos sentimientos de los que previamente éste se vio privado de experimentar en su familia. Por su parte, Puig y Rubio (2013) especifican que existe una segunda oportunidad para amar y ser amado, inaugurada al llegar la adolescencia. Esto es debido a que en esta etapa uno experimenta atracción por otra persona y también otras

personas son seducidas por el atractivo que uno ejerce sobre ellas. Ello conduce a la posibilidad de formar un vínculo que apunte el proceso de resiliencia, procurando así una mejor dinámica de existencia.

Un caso que da cuenta de lo anterior es el de Tim Guénard (2004) quien aun cuando fue abandonado por su madre y alimentaba sentimientos de venganza contra su padre, logró romper los esquemas deterministas, siendo un ejemplo vivo de que no sólo las figuras familiares llegan a procurar amor, sino también otras como una jueza, los niños de un hospital, un maestro artesano o incluso su pareja sentimental con quien consiguió formar una familia.

Ahora bien, el vínculo entre el tutor de resiliencia y el resiliente no se mantiene sólo por el amor profesado por y entre las partes, sino que también es gracias a la posibilidad de compartir o dar. Vanistendael y Lecomte (2002) señalan que entre lo máspreciado que se puede ofrecer a alguien es el tiempo otorgado para convivir. Éste, de acuerdo con los autores, es un primer signo del amor, pues cuando se da tiempo y se convive, se trata de abrirse para crear una intersubjetividad y, al mismo tiempo, aprehender y reconocer parte de la subjetividad ajena: se intercambian palabras joviales, chistes y anécdotas cotidianas, nacen sentimientos de alegría o diversión, se comparten juegos, cafés o comidas; en fin, cuando se da tiempo, se da parte de la vida de uno mismo.

Sin embargo, con el resiliente no sólo se crea un espacio para compartir lo anterior, sino también en donde sin temer censura él puede, a su vez, manifestar su pasado, presente e, incluso, futuro; frente a esto el tutor de resiliencia se caracteriza porque contribuye de forma intencional o no en la transformación del malestar del resiliente en algo más llevadero, que poco a poco se caracterizará por ser el eje –o al menos uno de ellos– que guíe su sentido de existencia. De acuerdo con las ideas compartidas por Cyrulnik (2002, 2003, 2005, 2014, en Sánchez y Gutiérrez, 2016), el tutor de resiliencia ya sea que puede apoyar y sostener las estrategias usadas para la transformación –expuestas líneas arriba– o bien incluso puede fomentar su aparición en el resiliente, otorgando con ello una posibilidad de retornar a la vida.

Así cabe destacar que el dar apoyo al resiliente está fundamentalmente caracterizado por la comprensión del tutor. En efecto, dado que no siempre es fácil compartir un trauma o una adversidad por la que se atraviesa o se ha atravesado debido a que las imágenes que se comparten pueden incomodar a los interlocutores, estos últimos para evitar más la turbación que la narración conlleva, pueden interrumpirla, reconociendo la dignidad del narrador y alabando su valentía, fortaleza y heroísmo al soportar la fatalidad de la circunstancia “a seguir vivos, aun cuando conocen la muerte” (Cyrulnik, 2003). Sin embargo, Cyrulnik (2003) señala que al hacer esto, el interlocutor ha impedido la oportunidad de profundizar en el hecho, evitando con ello comprender la situación que envuelve al que narra la historia y con ello entender cómo puede verdaderamente apoyar al resiliente. Por su parte, Vanistendael y Lecomte (2002) también apuntan otra forma en la que el interlocutor puede hacer distancia con quien cuenta la adversidad para evitar ser arrastrado también al pozo del sufrimiento. Estos autores identifican que los juicios prematuros e inmediatos nacidos de la sorpresa llevan a una distancia entre el que refiere su circunstancia y quien la escucha, pues el interlocutor deja ver lo que la historia le ha provocado, mientras que el que narra cae en la cuenta que resulta incómodo aquello que comparte, interrumpiéndose de esta forma el incipiente vínculo.

De lo anterior, puede apreciarse que no sólo basta escuchar o brindar unas palabras de aliento o de reconocimiento. Lo fundamental en el tutor de resiliencia es ejercer una escucha activa que tenga como fin la comprensión de aquello que ha decidido compartir el resiliente, ya que de ello dependen los andamios²⁹ que puede procurarle el tutor, para generar o mantener los procesos de transformación que el resiliente requiere, dándole con ello un sentido a su herida y, además, ganando un control sobre ella y su historia vital.

²⁹ El andamiaje desde lo que se propone en la psicología de la educación consiste en la posibilidad que tiene el tutor para controlar ciertos elementos de la tarea que están más allá de la capacidad inicial del aprendiz para que éste pueda concentrarse y completar aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia (Wood, Bruner y Ross, 1976). Por supuesto dentro del marco de la resiliencia y relativo al tutor de resiliencia, se deben considerar algunas diferencias. El tutor de resiliencia no procurará en principio un aprendizaje o más bien no será su principal foco de interés, sino que se constituye como una guía que promueve la transformación del dolor o malestar de la herida, para así sobrellevar la condición actual adversa o la forma de existir una vez pasada la adversidad. Pero para ello es necesario procurar algunos andamios, puesto que la persona que cursa lo adverso, puede sentirse rebasada o amenazada por la adversidad, al sentir que sus recursos actuales son insuficientes para enfrentarla y superarla exitosamente.

1.3 Resiliencia en el ámbito familiar y educativo

Los primeros vínculos personales se forjan dentro del sistema familiar, pues los miembros de este grupo, en la mayoría de los casos, son los encargados de recibir al nuevo ser humano; éste convivirá con aquéllos, si todo marcha correctamente, durante buena parte de su vida infantil, adolescente y quizá adulta, además que regresará a ella ocasionalmente una vez que ha dejado el nido. Asimismo, la familia tendrá una importante influencia en la construcción del sentido de vida de sus miembros, pues los miembros más grandes como los padres o los hermanos mayores, ya tienen expectativas, proyectos e incluso actitudes ante la vida consolidados, los cuales también son compartidos con los nuevos integrantes que llegan a ese sistema familiar. Por ello, la resiliencia de un sujeto –o de varios– es un proceso que llegado el caso de ponerse en marcha tiende a manifestarse en primera instancia dentro del grupo familiar. Cyrulnik (2003, 2005, 2014, en Sánchez y Gutiérrez, 2016) junto con Vanistendael y Lecomte (2002) reconocen que la familia, frente a eventos estresantes, cobra un papel importante en la protección de sus miembros, así como en brindar el apoyo necesario en la construcción del sentido necesario para confrontar y superar la fuente de estrés –una adversidad o un evento traumático–.

Sin embargo, ¿qué ocurre si la propia familia o alguno de sus miembros resulta ser precisamente una fuente de estrés? ¿Qué opciones u oportunidades tiene el ser humano para fomentar o mantener su proceso resiliente? En estos casos, se tiene que las opciones de los vínculos y la construcción del sentido pueden hallarse obviamente más allá del círculo familiar. Efectivamente, aunque Cyrulnik (2002) manifiesta que el niño en la infancia más temprana adquiere dentro de la familia el repertorio conductual y afectivo necesario para enfrentarse a las novedades y, por ende, a determinadas adversidades, también es aceptado que no siempre existirán las condiciones para que se dé este desarrollo y pueda promoverse la resiliencia desde la familia (Cyrulnik, 2003; Vanistendael y Lecomte, 2002). Es gracias a la participación de otros espacios y círculos sociales que el niño o cualquier ser humano –inclusive un grupo completo como una familia o una comunidad– logra encontrar el apoyo suficiente para afrontar las adversidades que se presentan. Es decir, cuando la familia no procura los sostenes necesarios ni de desarrollo ni para la promoción de la resiliencia, se

obliga a las personas a buscar el apoyo en sistemas sociales que están más allá de la familia, como puede ser en el círculo de amistades, en el trabajo o en la escuela.

De lo anterior se aprecia que además de la familia, existen otros espacios donde la resiliencia puede ponerse en marcha y sostenerse. Sin embargo, para efectos del presente trabajo exclusivamente se considera a la institución educativa como el espacio no sólo físico sino psicosociocultural en donde es posible promover la resiliencia pues es otro de los sistemas sociales en el que las personas pasan una parte importante de su vida, principalmente en las primeras etapas de su desarrollo³⁰, aunque su asistencia y permanencia se extiende también hacia la vida adulta. Se intuye que la principal función de la institución educativa es la de compartir o transmitir una serie de conocimientos – intelectuales y sociales– que forman parte del acervo históricocultural de un grupo dado. Sin embargo también es un espacio donde se manifiestan procesos de socialización entre pares y con profesores, dado que la propia estructura de la escuela plantea que el aprendizaje no sea haga en solitario, sino con otros. Estas últimas experiencias de corte socioafectivo normalmente son las más apreciadas por los alumnos y el principal motivo que suelen reportar los alumnos para asistir a la escuela (Rockwell, 2005).

De esta forma se aprecia que en la escuela no sólo tienen lugar acontecimientos intelectuales, sino que los socioafectivos, como son el hecho de tejer vínculos o compartir experiencias personales con otros, también tienen una importante presencia. Los beneficios de esta construcción reticular de vínculos son que en casos necesarios en los que el sujeto se vea amenazado por diversas fuentes de estrés, las personas que participan de las relaciones formadas pueden fungir como tutores de resiliencia, aunque, incluso, éstos ni siquiera se percaten que cumplieron con dicho papel³¹.

³⁰ Para Cyrulnik (2003) en la actualidad –finales de siglo XX y principios del siglo XXI– las personas pasan aproximadamente un tercio de su vida como estudiantes. Efectivamente, las personas son llevadas al kínder desde los primeros meses o años de vida y no dejan de asistir a una institución educativa hasta los 27 o 28 años, eso si todos los niveles educativos se cursaron de manera ininterrumpida, incluyendo posgrados.

³¹ De acuerdo con un ejemplo presentado por Cyrulnik (2005) el tutor de resiliencia puede adoptar ese papel de forma involuntaria. Es decir, en ocasiones no es de forma intencional que una persona se asume como tutor de resiliencia, sino que el transcurso de los acontecimientos llevan a que el resiliente vea en el otro una figura que le comparte sentimientos de esperanza, seguridad o apoyo, llevando a que a partir de ello construya un sentido en su vida, iniciando así un proceso de resiliencia (Cyrulnik, 2005).

Ahora bien, aunque el azar puede colaborar y colocar fortuitamente en el camino del resiliente un tutor, usualmente los profesionales que intervienen en el ámbito educativo no se caracterizan por dejar a la fortuna las acciones que se manifiestan en el escenario escolar, sino que más bien están guiados más por un sentido intencional. Es decir, existe un interés por parte del personal escolar por el hecho de que sus acciones tengan un efecto positivo en la población de alumnos. De esta manera, la resiliencia un término que como se apreció líneas más arriba surgió en el ámbito de la salud mental y la psicología clínica, por su potencial explicativo y práctico dentro de la experiencia subjetiva humana busca ser aplicado también en el ámbito educativo (Gil, 2010).

Así pues, algunos investigadores (Henderson y Milstein, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002) han propuesto un par de modelos que además de permitir entender el constructo de la resiliencia de una manera más sencilla y organizada, también otorgan pautas concretas para su aplicación en el ámbito escolar. Sin embargo, se cuida de advertir que las pautas propuestas deben ser entendidas más como guías que conducen la promoción de la resiliencia en lugar de sólo pasos específicos a seguir de una receta.

En el primer caso se tiene al modelo propuesto por Henderson y Milstein (2004) el cual es llamado la rueda de la resiliencia. De éste cabe apuntar que resulta notable tanto la forma en la que es presentado así como el contenido que lo conforma. En relación a la forma se sugiere una rueda en tanto representación de un ciclo. Henderson y Milstein (2004) indican con ello que la resiliencia no es un proceso lineal en el que una vez cumplidas las pautas que le componen se agota o finaliza, por el contrario se comparte la idea de que la resiliencia es un proceso cíclico en el que aunque se culmine un proceso, ello no impide el hecho de que pueda originarse otra puesta en marcha de la resiliencia.

Respecto al contenido del modelo de la rueda de la resiliencia, cabe destacar, en principio, que la rueda está compuesta por seis pasos a seguir; además, está dividida por la mitad, cada mitad cumple con un objetivo específico. De esta manera se tiene que la primera mitad de la rueda de la resiliencia tiene como principal objetivo mitigar el riesgo, es decir, aminorar las posibilidades de las personas para que entren en contacto con algunos factores de riesgo como son el consumo de sustancias tóxicas, la marginación social,

conductas de violencia o acoso escolar, etcétera (Henderson y Milstein, 2004). En este punto son expuestos los tres primeros pasos de la rueda de la resiliencia que abarcan:

1. *Enriquecer o fortalecer los vínculos sociales*, es decir, promover actividades cooperativas en donde existan oportunidades de convivencia e interacción con otros, incluso aunque exista un nivel jerárquico. El presupuesto sobre el que se basa este punto es que si existen vínculos fuertes existirá una menor incursión en conductas de riesgo.
2. *Fijar límites claros y firmes* que expliciten las expectativas de conducta, a través de normas y principios vinculados a la particular manera de encarar el riesgo por parte de alumnos.
3. *Enseñar habilidades para la vida*, es decir, estrategias o acciones que permitan tener éxito frente a problemas, adversidades o situaciones estresantes.

Por otra parte, la segunda mitad tiene como objetivo fundamental la construcción propiamente de la resiliencia, es decir, poner en marcha estrategias que permitan el proceso de resiliencia. Por su puesto, este apartado abarca los tres últimos pasos de la rueda de la resiliencia:

4. *Brindar afecto y apoyo*; este punto para los autores, es la piedra angular de todo el proceso, ya que plantean que resulta difícil –sino incluso hasta imposible– superar la adversidad sin aceptación y cariño³². Además cabe decir que este paso justifica un interés por crear ambientes en salones y escuelas que procuren vínculos afectivos, propiciando con ello un buen aprendizaje y una convivencia armónica que normalmente orillan al éxito académico.
5. *Establecer y compartir altas expectativas*; con este punto se procura compartir mensajes de confianza hacia los resilientes, pues se presta especial atención a las potencialidades de las personas, más que a aquello que los limita. Con esto se promueven sentimientos positivos de valoración de sí mismo y de respaldo o

³² Tomkiewicz (1999, en Vanistendael y Lecomte, 2002) indicaría más bien que debe existir una actitud auténticamente afectuosa (AAA), término acuñado por una parte para sonar más “científico” que “amor” o “cariño” y por otra parte también para evitar la palabra amor, lo que podría traer cierta desconfianza entre los adolescentes con los que él trabajaba en aquel tiempo.

seguridad. No obstante, se advierte que las expectativas deben tener un cariz realista.

6. *Construir y brindar oportunidades de participación significativa*, finalmente se defiende la idea de otorgar la posibilidad a toda la comunidad escolar (alumnos, padres y personal escolar) de que tengan un papel más activo en la toma de decisiones y solución de problemas de la escuela, fijando metas y objetivos de acción. Ello se traduce en tiempo dedicado para participar con eficacia y en la apropiación de los proyectos planteados.

Cabe señalar que estos seis pasos propuestos para la promoción de la resiliencia no son exclusivos para la aplicación exclusiva con el alumnado. Por el contrario, Henderson y Milstein (2004) apuestan por su potencialidad para ser extendido entre la comunidad de profesores e incluso abarcar a la totalidad de la institución. Pues se confía en que mientras más social se vuelva el fenómeno, existirá una mejor respuesta al ser aplicada la resiliencia.

En segundo momento, se tiene al modelo propuesto por Vanistendael (2002) el cual es llamado la casita de la resiliencia. Este modelo es una representación general de lo que para este autor abarca la resiliencia. La analogía que se establece entre la casa y la resiliencia podría parecer en principio algo arbitrario; sin embargo la relación tiene una simbología atractiva, pues una casa normalmente refiere en las personas campos semánticos relacionados a la protección, la organización y el cariño, campos que también están vinculados con la resiliencia. Pues en efecto, una casa tiene como función principal el guarecer a los miembros de un grupo dado –o sólo a uno– de las inclemencias temporales; no obstante, no nada más existe una protección física, sino que incluso una de corte afectivo, pues “no hay lugar como el hogar”, aunque “el hogar está donde el corazón”, es decir, que cuando uno está en casa experimenta emociones de resguardo y protección no sólo por las cuatro paredes y el techo, sino por la representación simbólica junto con la correspondiente carga afectiva que ésta tiene para uno. Así pues, es particularmente en este último punto donde se establece la relación con el proceso de resiliencia, pues como se ha explicado líneas arriba la resiliencia implica ciertas estrategias de protección afectiva, aunque aquélla no se consume por completo en está.

En efecto, al igual que una casa, la resiliencia se construye con una organización específica, existen unas bases sobre las que se sostiene toda la construcción posterior; además, las áreas que aborda la resiliencia al igual que las habitaciones tienen una distribución particular y lógica a partir de ciertas demandas funcionales, nadie entra a una casa a través del sanitario. De esta forma en la casita de la resiliencia existen varios niveles con ciertas “habitaciones” cada uno. El suelo sobre el que se construye este modelo representa a las necesidades físicas básicas como son la salud, la higiene o la alimentación. Después continúan los cimientos de la construcción que se refieren a los vínculos personales o las redes de contactos y que tienen como núcleo fundamental a la aceptación de la persona. En la planta baja se localiza la capacidad para construir un sentido o coherencia en la vida a partir de la resignificación de la herida o de la proyección y realización de objetivos concretos. En el nivel superior Vanistendael (2002) propone la existencia de tres habitaciones que se corresponden con tres áreas en específico: la autoestima, las competencias y aptitudes y el humor; no obstante, el mismo autor advierte que la conceptualización respecto a su organización pueden ser distintas. Finalmente se propone el lugar del desván, el cual representa el inicio de otras experiencias por descubrir o potenciales.

Ahora bien, sobre su modelo Vanistendael (2002) aclara que sólo es una guía o propuesta, la cual es susceptible de sufrir cambios en relación a la organización y, por ende, la conceptualización del constructo en cuestión. Por ejemplo, en relación a la autoestima dicho autor señala que hay personas que han decidido no conceptualizarla como un área tal como él lo hace, sino que más bien opinan que ésta tiene una función estructurante, por lo que han decidido colocarla más que como una habitación como parte de los elementos que le da sostén o soporte a la casa. El autor apunta que las modificaciones que el modelo sufra estarán en función de las necesidades identificadas por la población con la que en ese momento se esté trabajando.

Como ha podido apreciarse a partir de estos modelos, no existe ningún impedimento para la aplicación de la resiliencia en el ámbito educativo tanto en el plano de intervención como en el de investigación, pues los modelos permiten tener una representación clara de lo que puede observarse en la población, si se desea investigar, o de las áreas en las que hay

que trabajar, si se desea intervenir. En ambos casos el potencial teórico y metodológico de la resiliencia en el ámbito educativo es patente.

Como indica Gil (2010), la necesidad de ocuparse de la resiliencia en la dimensión escolar radica no sólo en que permite comprender y potenciar las fortalezas de los alumnos y del resto de la comunidad escolar al enfrentarse a una serie de problemáticas, sino que también abre la oportunidad de generar procesos de cohesión grupal entre la comunidad educativa. Esto resulta demasiado benéfico para un contexto social marcado por la violencia, las dificultades político-económicas y que normalmente comparte sentimientos de desesperanza y conformismo, que van acompañados de horizontes bastante borrosos.

Capítulo 2.

Retorno escolar: Reconstruir la trayectoria interrumpida, retomar los estudios superiores.

2.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN)

En México, por ley y como lo apunta Muñoz (2016), ha quedado asentado en el artículo 10 de la Ley General de Educación (1993) que el SEN se subdivide en dos grandes sistemas: el no escolarizado y el escolarizado. De acuerdo con Muñoz (2016) el primero abarca la capacitación para el trabajo, el cual no requiere de estudios previos, mientras que el segundo incluye a los tres tipos de educación: la básica integrada a su vez por los niveles de preescolar, primaria y secundaria; a la medio superior que comprende al bachillerato y demás modalidades equivalentes y a la superior conformada también por tres niveles: el técnico superior, la licenciatura y el posgrado (Ordorika y Rodríguez, 2013), dividiéndose este último en cursos de especialización, maestría y doctorado (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978). En la Figura 1 se muestra el esquema estructural del sistema educativo mexicano; cabe aclarar que no aparece ni la educación especial ni para adultos.

El paso por estos tres tipos de educación es jerárquico y seriado como se aprecia en la Figura 1, es decir, a la educación superior, el nivel más alto de educación escolarizada al que se puede aspirar, no se puede acceder de forma inmediata y ordinaria. Para ello, es requisito *sine qua non* haber cursado previamente los dos niveles anteriores, a saber, el básico y el medio superior justamente en ese orden. Ahora bien para efectos del presente trabajo se considera que *el paso por la totalidad de estos niveles educativos es la trayectoria escolar* de cada persona y en condiciones idóneas abarca el primer tercio de vida de alguien (Cyrułnik, 2005); en efecto, en la actualidad son aproximadamente de 25 a 28 años de vida de un ser humano lo que comprende su educación escolarizada.

Este gran interés por destinar varios años a la educación escolar de una persona se explica por la concepción que se tiene de la educación como factor transformador no sólo a

nivel personal-individual, sino también a nivel social. Nuevamente, la Ley General de Educación (1993) en su artículo segundo deja claro que la educación es el medio por el cual no sólo se adquiere la cultura y se desarrolla de mejor manera el individuo, sino que también se procura mediante aquélla el enriquecimiento de la cultura nacional y la transformación de la sociedad.

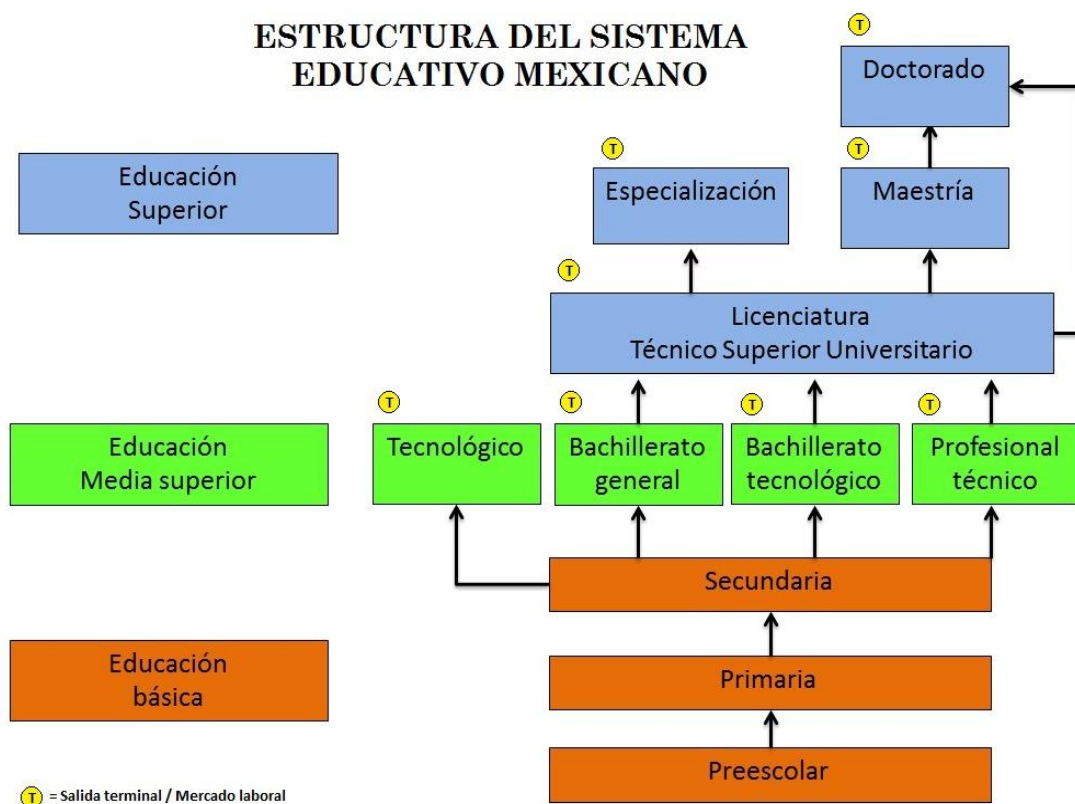


Figura 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Modificado de Muñoz, (2016).

No obstante, esta segunda parte, que establece el artículo anterior de la Ley General de Educación, parece ser una tarea que en la actualidad está sólo en manos de la educación superior (ES). Efectivamente, en la actualidad se concibe que sólo los profesionistas, investigadores, docentes universitarios, normalistas, o cualquier otro que haya recibido una educación superior, tienen la autoridad de dictar el rumbo a seguir, o cuando menos sugerir ciertas pautas, en el campo de conocimientos en el que resultan ser expertos, y a veces, incluso, en donde no lo son. Esta autoridad se sostiene a partir del alto grado de especialización bajo el cual se han formado, ya que cabe decir que el modelo actual de instrucción y formación para las persona que ingresan a los estudios superiores desde la licenciatura, continuando con la maestría y el doctorado, sigue la forma de un embudo en el

que inicialmente la oferta y el aprendizaje de conocimientos es bastante amplio, pero conforme se va avanzando en los estudios éste se va angostando cada vez más, hasta que los conocimientos aprendidos forjan a especialistas determinados en su campo. Por tanto, se aprecia que este modelo de especialización supone que a través de esta vía se garantiza tener personas calificadas para desempeñar funciones de transformación y modernización del país.

Cruz y Cruz (2008) también comparten la concepción de que la ES tiene una orientación y función modernizadora para el país; estas autoras encuentran en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 proyecciones para el año 2025 que marcan el cariz impulsor de la educación superior. De acuerdo con el plan de este programa, la educación superior cumplirá con ser la vía que promueva el desarrollo social, la democracia y la convivencia multicultural, además de proveer científicos, humanistas y profesionales, en todas las áreas del saber, que estén comprometidos con las necesidades del país y a las que den soluciones a partir de los conocimientos de vanguardia que deben poseer.

Ahora bien, debido a la alta demanda que tienen las instituciones de Educación Superior –IES– para la formación de profesionales, así como a otros factores propios de los y las estudiantes –situación geográfica o disponibilidad de tiempos– se ha considerado pertinente extender la oferta académica en varias modalidades de escolarización que son también impartidas en la Educación Media Superior (Muñoz, 2016). De esta manera se busca cubrir las necesidades educativas de la población, aun cuando existan determinadas limitantes que bajo otras condiciones lo impedirían. Las modalidades ofrecidas son:

1) *Educación presencial*: En esta opción de escolarización existe una convergencia entre los alumnos que participan en un programa educativo y la institución que lo ofrece que se distingue por las siguientes características:

- a) Los alumnos aprenden en grupo y bajo la supervisión del docente en 80% de las actividades que desarrollan.
- b) Existe una ruta curricular preestablecida.
- c) Es obligatorio cursar las clases dentro del plantel con la mediación del docente.

- d) No es indispensable la intervención de Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC–.
- e) Dentro del plantel está definido el espacio para tomar clases.
- f) Deben cumplir con un calendario y horario fijos para las asignaturas.
- g) Están sujetos a las evaluaciones que la institución dicte para la acreditación de la asignatura.
- h) Sólo acreditando los programas de estudio son susceptibles de ser certificados.
- i) La institución expide la certificación correspondiente cuando el alumno haya cumplido lo estipulado.

2) *Educación Intensiva*: Esta alternativa comparte las mismas características de la educación presencial, con la significativa diferencia de que se establece un calendario más reducido, siendo condensado el currículo para poder cumplir en tiempos más cortos con la formación requerida. Esto representa una ventaja para los alumnos que por razones diversas no son estudiantes de tiempo completo, pues en un menor número de sesiones presenciales cumplen con un currículo completo.

3) *Educación Virtual*: Para esta modalidad no se requiere necesariamente que los miembros que forman la institución o el programa académico converjan ni espacial ni temporalmente, sino que gracias a la incorporación de las nuevas TIC es posible salvar las limitantes físicas, ya que éstas permiten establecer la comunicación requerida para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el acceso al conocimiento y la puesta en marcha de procesos de evaluación. Entre las características implicadas en esta modalidad se tienen las siguientes:

- a) Aunque los alumnos aprenden en grupo, únicamente 20% de las actividades desarrolladas son bajo la supervisión del docente.
- b) Existe una ruta curricular preestablecida.
- c) Resulta indispensable la mediación de TIC con un apoyo docente obligatorio, el cual usualmente es remoto.
- d) El plantel frecuentemente brinda los materiales, las herramientas y las Tecnologías necesarias para acceder a los cursos ofrecidos.
- e) Gracias a las TIC es posible acceder al servicio educativo desde diversos espacios.

- f) Aunque existe una sujeción a un calendario determinado el horario para cumplir con algunas actividades es flexible.
- g) Para acreditar los programas de estudio es necesario cursar por un proceso de evaluación.
- h) Sólo acreditando los programas de estudio son susceptibles de ser certificados.
- i) La institución expide la certificación correspondiente cuando el alumno haya cumplido lo estipulado.

A través de estas tres modalidades de escolarización se busca cubrir la necesidad social de formación de profesionales con estudios superiores. Es evidente que las condiciones de vida y laborales actuales demandan personas con una formación cada vez más especializada, sin embargo, en los tiempos actuales, la opción de ser estudiante de tiempo completo se circunscribe sólo a un grupo etario determinado, por ello, el cursar estudios de forma intensiva o a distancia resulta una alternativa favorable, para aquéllos que por otras exigencias sociales, familiares o laborales no pueden cursar estudios presencialmente.

No obstante la cobertura de los estudios superiores no busca sólo alcanzarse con la oferta de diferentes modalidades para cursar las clases. También los espacios físicos que ofertan estudios superiores toman relevancia en este tema. De acuerdo con la clasificación propuesta por la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior –ANUIES– retomada por Cruz y Cruz (2008) existen alrededor de once tipos de instituciones de educación superior (IES) considerando tanto las públicas como las privadas. Esta clasificación abarca:

1. *Subsistema de universidades públicas federales* abarca al conjunto de IES que su funcionamiento depende de recursos federales pero que gozan o bien de autonomía o están descentralizadas de alguna dependencia de gobierno. Estas instituciones además de realizar funciones de docencias, también se encargan de investigación y difusión cultural.
2. *Subsistema de universidades públicas estatales:* son el conjunto de IES que dependen de recursos estatales, la mayoría de éstas son autónomas en su gestión.

Sus funciones abarcan la docencia, en algunos casos la investigación aplicada y la difusión cultural.

3. *Subsistema de educación tecnológica*: algunas instituciones dependen directamente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la Secretaría de Educación Pública –SEP–, otras están completamente descentralizadas del gobierno. Sus funciones se circunscriben a la docencia y la investigación aplicada.
4. *Subsistema de otras instituciones públicas*: éstas dependen directamente de la SEP o de otras dependencias de gobierno.
5. *Universidades tecnológicas públicas*: son IES descentralizadas de los gobiernos estatales, éstas otorgan a sus estudiantes el título de técnico superior universitario, sin embargo su función no se circunscribe exclusivamente a la docencia, sino también a la prestación de servicios tecnológicos.
6. *Universidades politécnicas públicas*: son organismos descentralizados de los gobiernos estatales, que fueron incorporados al sistema de ES en el año 2002 con el fin de que tengan un influencia regional, es decir en aquella región donde se ubican fortalezcan y promuevan el acceso a la ES.
7. *Subsistema de universidades públicas interculturales* IES descentralizadas y creadas en el sexenio 2000-2006. La localización de estas instituciones es en regiones con una alta densidad poblacional indígena, aunque sin atención particular o preferente a algún grupo étnico. Se fomenta y difunde el conocimiento de las lenguas y culturas indígenas, así como el desarrollo regional sustentable.
8. *Instituciones privadas*: estas IES obtienen financiación privada y poseen una gestión autónoma. Los estudios impartidos requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP, de los gobiernos estatales o estar incorporados a una institución educativa. Las funciones de estas instituciones abarcan la docencia, la investigación y, en algunas, la difusión cultural.
9. *Instituciones de formación docente*: abarca tanto IES públicas como privadas con la responsabilidad de formar profesionales que se desempeñen en la actividad docente en los distintos tipos y niveles del sistema educativo nacional como son la educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y física.

10. *Subsistemas de centros públicos de investigación*: comúnmente las instituciones comprendidas en este ámbito ofrecen programas de posgrado y en menor medida de licenciatura. La responsabilidad de la coordinación de estas IES corresponde al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT–, el cual determina las políticas de los programas y los recursos para su operación.
11. *Otras instituciones públicas*: aquéllas que no caen en ninguna de las clasificaciones anteriores, que pueden ser autónomas y no autónomas; además, están divididas en varias secretarías federales o bien se constituyen como organismos descentralizados del gobierno de los estados (colegios, centros de investigación, escuelas de música, centros de educación en artes, etc.).

Si bien la mayoría de los tipos de IES está vinculado con el sector público y depende de recursos federales o estatales para su mantenimiento, cabe destacar que 30% de la educación superior en el nivel licenciatura está en manos del sector privado (Cruz y Cruz, 2008; OCDE, 2014), mientras que en relación con el posgrado es el 40% lo que cubre este sector (Ordorika y Rodríguez, 2013). Esto resulta importante a considerar pues entre los retos que México enfrenta como país relativo con la educación superior se encuentra el tema de la cobertura.

De acuerdo con Cruz y Cruz (2008), basándose en un informe de la OCDE, las cuatro instituciones públicas federales –Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM–, Universidad Autónoma Metropolitana –UAM–, Instituto Politécnico Nacional –IPN–, Universidad Pedagógica Nacional –UPN– – cubren aproximadamente el 12% de una población estudiantil total de cerca de 2.5 millones de estudiantes de nivel superior, mientras que entre 995 instituciones del sector privado se concentra el 30% de estudiantes. Si bien esto refleja, el interés del sector privado por apoyar en la cobertura de educación superior, hay que decir también que esta meta no justifica la apertura indiscriminada de IES privadas, más cuando tiene mayor peso el aspecto lucrativo, que el educativo. Como es señalado por Cruz y Cruz (2008) este crecimiento para alcanzar la cobertura deseada en el PNE para el año 2025 –que más de la mitad de la población entre 19 y 23 años sean atendidos por una institución de educación superior– debe darse de forma ordenada, cuidando de que sean altos los estándares educativos con los que se evalúan los programas

académicos ofertados, para que estas instituciones ofrezcan una educación adecuada a partir de un rigor académico.

Además del reto en relación a la cobertura, el sistema de educación superior de México enfrenta otros retos no menos importantes como son convertir a las IES en impulsoras del desarrollo nacional, promover el desarrollo integral de los mexicanos, formar profesionales de vanguardia, promover la movilidad interinstitucional para profesores y alumnos, mejorar la coordinación entre los distintos niveles de gobierno y administrativo (federal, estatal e institucional) y armonizar las políticas con los significados y las acciones de las personas. Para ello se han recomendado algunas pautas necesarias a considerar y promover para responder a dichos desafíos. En principio, los planes de trabajo y acción en las instituciones deben estar organizados para responder adecuadamente a las demandas educativas, a partir del aprovechamiento óptimo de sus instalaciones; tercero, diversificar la gama de programas educativos con el fin de responder no sólo a las demandas económico-mercantiles inmediatas, sino a las necesidades globales de la sociedad; cuarto, fomentar el uso de nuevos medios, tecnologías y formatos que ayuden en la inclusión al proyecto de personas que geográficamente se encuentran distantes o que su horario les impide ser estudiantes de tiempo completo; finalmente, la última pauta tiene relación con el hecho de que las instituciones deben ser planeadas bajo un modelo que permita una atención diversificada, flexible y pertinente para grupos sociales que han sido excluidos, garantizando una educación de alto nivel y calidad (Cruz y Cruz, 2008).

2.2 Trayectoria escolar: el recorrido educativo a través del SEN

Presentada ya la estructura general del Sistema Educativo Nacional –Figura 1– y específicamente la organización y el proyecto de cobertura de los estudios superiores, se hace necesario orientar ahora la exposición hacia el tema de la trayectoria general educativa. Es reconocido y asumido que cada uno de los estudiantes que ingresan al sistema educativo, *debe* seguir y atravesar los diferentes niveles educativos para ir adquiriendo una formación más compleja –y hasta cierto punto especializada– en conocimientos y prácticas tanto generales como específicos. Como puntualización cabe recordar que por ley la educación resulta obligatoria sólo hasta el nivel medio superior; sin embargo, ideológica y culturalmente resulta deseable para la gente aspirar a grados superiores de educación,

porque además del reconocimiento social que conlleva, existe el supuesto de que la educación es un promotor de la movilidad en la escala social, por lo que grados mayores de estudio posibilitan mayores oportunidades de empleo, situándose en una posición distinta social y económicamente.

Ahora bien, la trayectoria escolar –TE– se ha considerado un constructo que circunscribe tiempos específicos de niveles educativos particulares (Ortega, 2015). Es decir, cuando se menciona la TE se está haciendo referencia a épocas definidas por un inicio, marcado por el ingreso a un plan de estudios particular de los diferentes niveles o subniveles educativos –consúltese la Figura 1–, y por un final, que es cuando se concluyen los créditos del plan de estudios del nivel o subnivel en cuestión. De esta manera se puede tener una trayectoria escolar para la educación básica, otra para la educación media superior y otra para la educación superior.

No obstante, para efectos del presente trabajo se propone considerar una sola trayectoria escolar general y no por bloques o segmentada. En este sentido, esta TE se entendería como el conjunto de experiencias educativas –escolares o instruccionales– que han tenido lugar desde que un alumno ingresó por primera vez al sistema educativo, recorriendo diferentes niveles de instrucción, hasta la última experiencia escolar que se reporta haber tenido y registrado.

En principio, es de apreciar que la TE concebida de esta manera conduce a dar cuenta de una historia escolar trazada más por la dinámica del alumno que por la de la institución. No obstante, el riesgo que podría vislumbrarse en esta propuesta es el de un reduccionismo burdo, ya que podría malinterpretarse que se defiende que sólo el alumno podría determinar su propia TE. Lo que se propone está muy lejos de que se entienda de esta forma. No tiene lugar la ingenuidad de concebir que la participación de la institución será por completo nula; más bien, es planteado considerar para el inicio de la TE un criterio institucional, mientras que en los que respecta a la culminación del recorrido³³ sea considerado tanto por la institución como por los propios tiempos del alumno.

³³ Para efectos del presente se habla de una “culminación” de la trayectoria escolar mas éste no debe entenderse como uno absoluto sino, parcial, es decir, no se busca establecer una cancelación completa de la historia escolar, sino solamente definir los momentos en el tiempo entre los que el alumno cursa sus estudios

Recuérdese que una de las cuestiones que está a discusión es la rigidez planteada por los tiempos institucionales, los cuales son claramente criterios específicos que influyen en la determinación de quién continua o no con sus estudios. No obstante, como fue señalado en las líneas anteriores, tampoco se defiende la propuesta de una flexibilidad completa en la que *solo* el alumno diseñe los tiempos de su TE. Más bien se propugna por el hecho de que haya mayor flexibilidad institucional en función del ritmo del alumno. Así, la función de la institución respecto a la definición de la TE seguiría abarcando de modo más flexible lo relacionado con los tiempos para registros escolares que se han derivado de movimientos de inscripción, reinscripción, evaluación, egreso y/o titulación, mientras que en lo referente al alumno el trazo de su TE estaría más vinculada con su historia y sus propias experiencias.

Como se aprecia se plantea acoplar la historia personal con la escolar, considerando la influencia de la subjetividad del alumno en el recorrido académico. Es decir, en la presente investigación no se conciben como separadas entre sí estas dimensiones sino que más bien se establece que se encuentran entrelazadas, de tal manera que algunos eventos biográficos y personales influyen y explican los giros o las diferentes direcciones que se trazan en el curso de la TE de los alumnos, así como el hecho de que el desarrollo en el plano escolar también repercute en el personal. Cabe apuntar que esto implica una comprensión más compleja del propio alumno en la que ya no sólo se consideran factores pedagógicos o socioeconómicos como se suele hacer en los estudios de TE (Casillas, Chain y Jácome, 2015; Blanco, 2013; Ortega, López y Alarcón, 2015), sino que se contemplan también factores biográficos que conducen a concebir al estudiante como una persona con una historia particular y a partir de ello se le puede brindar en caso necesario, el apoyo educativo pertinente.

Esta forma de entender a las trayectorias escolares hace que la presente investigación se acerque al enfoque de curso de vida (Miller, 2007; Pérez-Baleón y Lindstrom, 2014) dado que se plantea que aquéllas se desarrollan en sincronía con otros

trazando así su historia o Trayectoria escolar. Se tiene presente las ideas de Sánchez (2005) en torno a que el proceso educativo no tiene una fecha absoluta de término y por tanto no hay una *edad escolar*, sino que más bien existe una educación para la vida en la que hay que hablar de una *edad para aprender*.

contextos biográficos de cada individuo como son el entorno familiar, cultural y económico.

Ahora bien, idealmente desde un visión institucional y, por ende, para un sistema educativo de corte rígido, cerrado a las nuevas oportunidades –entiéndase como repetición de años o retorno a los estudios– y atravesado por una noción de progreso desde lo acumulativo, la trayectoria escolar preferible es aquella ininterrumpida, ya que aparentemente en la continuidad existe organización, claridad, orden, mejoría, entre otras características más, todas ellas, en principio, positivas o adecuadas para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Mientras, por otra parte, lo indeseable, para esta perspectiva, es una trayectoria marcada por interrupciones, porque se presupone que ésta implica toda una lista de características que impiden el progreso o bien, un desarrollo positivo en relación con los conocimientos de los alumnos.

Así tras el curso de la primaria inmediatamente debe continuar la secundaria, seguida de la educación media superior y deseablemente –más por cuestiones culturales y laborales que por educativas oficiales–, el ingreso a la superior. De esta manera se inaugura una disyuntiva ya apuntada por Terigi (2007) respecto a las TE en tanto que en una mano se tienen *TE teóricas* y, en la otra, *TE reales*.

Las TE teóricas son llamadas así ya que expresan «teórica» o mejor dicho «hipotéticamente» rutas educativas y de escolarización preestablecidas por la dimensión institucional, las cuales siguen un curso lineal en periodos estándar (Terigi, 2007), no importando si dicha ruta se acopla o no con la biografía del estudiante. Por el contrario, las TE reales hacen referencia a aquellas direcciones heterogéneas que cada uno de los alumnos recorre durante sus estudios y en las que se presentan inevitablemente circunstancias personales que, como se observa en los casos presentados en esta investigación, influyen en la forma de la trayectoria escolar y, por ende, en la relación del alumno con sus estudios y su escuela. Así, se anuncia un problema entre lo prescrito por un sistema educativo y lo que sucede en la historia de vida particular de cada estudiante, es decir entre un sistema educativo rígido el cual impide que exista un acoplamiento entre los tiempos institucionales establecidos y los tiempos personales.

Una serie de autores (Díaz, 1998; Fuentes, 1972; González, 1998; Pedroza, 2005; Terigi, 2007) ya ha señalado el problema de la rigidez del sistema educativo mexicano, fundamentalmente en lo relativo a los estudios superiores. Cada uno ha hecho explícito que la rigidez del sistema educativo se debe a cuestiones estructurales y de organización administrativa (Díaz, 1998; González, 1998), de organización y prescripción curricular (Díaz, 1998; Fuentes, 1972; Pedroza, 2005; Terigi, 2007), de estandarización temporal y de gradualidad del *currículum* (Terigi, 2007). Sin embargo, algo que queda implícito y hacia donde apuntan cada una de estas problemáticas es que concretamente el sistema demande de los alumnos su presencia para que cursen sus estudios.

El hecho de exigir que los alumnos acrediten sus cursos de manera presencial tiene una serie de presupuestos y exigencias detrás de ello. Obviamente, en principio, se asume que el estudiante puede dedicar de forma exclusiva gran parte de su tiempo diario y semanal a pasarlo en la institución asistiendo a sus clases. Pero para cumplir con este requisito se estima que el estudiante es un ente aislado de lo social el cual no cumple con otras actividades y roles más allá de lo escolar, es decir, que no atiende –o debe atender– otros asuntos personales, familiares, domésticos, artístico-deportivos o incluso, laborales. Por ejemplo en el caso de mujeres estudiantes que son esposas, trabajadoras y madres –características fundamentales de la mayoría de casos presentados en este trabajo–, debido al tiempo que se le ha dedicado al hogar, al trabajo y a los hijos –más, si éstos son recién nacidos o niños pequeños–, tuvieron que resignarse durante algún tiempo a la idea y posibilidad de cursar estudios y continuar una TE. Esto avisa de la inexistencia o la insuficiencia de los apoyos sociales necesarios que posibiliten el curso de estudios en ciertas poblaciones que no pueden cumplir con el papel de alumnos de tiempo completo.

De igual manera para que los alumnos cumplan debidamente con el tiempo requerido por la institución, resulta necesario que el alumno satisfaga los gastos generados por el transporte, la vivienda, la alimentación y la propia escuela a partir de una cierta estabilidad económica. No resulta extraño apreciar que en nuestro país, la mayoría de la población estudiantil –incluso durante los estudios superiores– alcance dicha regularidad económica debido a que los estudiantes viven en casa de sus padres, quienes continúan cubriendo los gastos que como estudiantes generan. En otras palabras la familia –en

especial los padres– se convierte en el pilar sobre el que se apoya parte del plan educativo y, por supuesto, una condición de posibilidad en la conformación de una TE ininterrumpida. Ahora bien, aunque éste no es el tema central de esta investigación cabe decir que en la mayoría de los casos que más adelante se presentan, puede apreciarse justamente que la interrupción de la TE coincide con la falta de apoyo económico de la familia junto con otros eventos más.

Sentado lo anterior, entonces cabe preguntar que si no hay apoyo económico, entonces ¿qué les queda a los alumnos para procurárselo? La respuesta más pronta y llana es que al no haber otro –u otros– que facilite el sostén, queda en las manos del propio estudiante hacerlo. Sin embargo, laborar es una actividad que evidentemente exige tiempo, tiempo que, en la mayoría de los casos, no se puede dedicar debido simplemente a la modalidad presencial que exigen sus estudios. Pero en caso de que los alumnos decidan trabajar, entonces también son orillados a escoger entre interrumpir los estudios o procurar empatar escuela y trabajo, lo que comúnmente termina derivando también en un abandono de los estudios³⁴ como se desarrolla más adelante.

Así, queda manifiesto que la estructura escolar exige a sus estudiantes ciertas condiciones de vida –soltería, no tener hijos(as), vivir en casa de padres o tutores, no trabajar–, que sostenidas por una regularidad económica, otorgan una mayor probabilidad, en principio, para recorrer ininterrumpidamente los diferentes grados escolares y niveles educativos. Y en caso contrario de que los estudiantes no cumplan con el rol solicitado o el

³⁴ Ha sido señalado por Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, (2006) que para evitar la suspensión de los estudios por la cuestión laboral se recomienda trabajar un rango de 12 a 16 horas por semana. No obstante, si realizamos algunas operaciones aritméticas básicas nos daremos cuenta que, siguiendo dichas recomendaciones, al día se exige trabajar de 2 horas y media a 3 horas y cuarto, aproximadamente. Considerando que para nuestro país y de acuerdo a lo establecido por la Comisión Nacional de Salarios Mínimos (DOF, 2016), que el salario mínimo para el año 2017 es de \$80.08 por jornada de trabajo, entonces lo correspondiente a lo laborado sería de \$25.00 a \$32.50 diarios, mensualmente se percibirían como máximo \$975.00 y anualmente \$11,700.00. Ahora bien, si según la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (Montes, 2015) una persona en promedio gasta anualmente \$38,600.00, entonces resulta evidente que el tiempo trabajado es insuficiente para cubrir los propios gastos. De ahí que haya una disyuntiva para los estudiantes entre incrementar las horas de trabajo o bien, buscar empleos que paguen más que el salario mínimo –por lo menos el triple– por la misma cantidad de horas. Sin embargo, cabe preguntarse respecto a esto último ¿realmente en nuestro país hay trabajos que permitan ganar lo necesario en tiempos parciales o en tercios de jornada? y más ¿si sólo se tiene la secundaria o la preparatoria inconclusa? Es bastante probable que la respuesta sea no, por lo que es común que al estudiante sólo le quede la primera opción: incrementar horas laborales, lo que puede derivar en la interrupción de su TE.

nivel socioeconómico pertinente, el mismo sistema educativo se encarga de irles relegando para que la TE se conforme de manera irregular para que en última instancia abandonen la institución y los estudios.

De esta forma queda planteado un problema que puede expresarse en los siguientes términos: ¿de qué manera el sistema educativo puede procurar la preservación y el fomento de las TE de los alumnos sin que la irregularidad de la asistencia a las clases, debido a situaciones personales o laborales que también exigen dedicar tiempo, sea vista como algo contraproducente o perjudicial en la formación de los alumnos?, y más aún en el caso de los estudiantes que durante algún tiempo abandonaron sus estudios pero que en la actualidad están interesados en retornar a ellos ¿qué forma debe adoptar el sistema educativo para darles la oportunidad de que acoplen su historia personal con la conformación de una TE y con mayor razón si ya no pueden ser estudiantes de tiempo completo, puesto que son padres o madres de familia o bien, empleados(as)?

Es evidente que la estructura rígida e inflexible del sistema educativo³⁵ debe modificarse para brindar mayores oportunidades de acoplamiento entre la escuela y la parte histórico-personal de los alumnos. De ahí que existan esfuerzos por plantear estrategias que

³⁵ Cabe apuntar que la estructura escolar no está aislada de la estructura social ni económica. Por ello y sin afán de profundizar en la forma como se entreteteje la relación escuela-sociedad, se puede mencionar que la sociedad debería apoyar en la adecuada conformación de las TE de los alumnos –en última instancia porque son miembros de ella misma y también la conforman, por lo que el supuesto sería: si los miembros apoyados por la sociedad ganan, la sociedad misma gana, ya que a su vez ellos ayudarían a los miembros de la generación que viene tras de sí y el ciclo se iría así repitiendo–. Desde esta propuesta se buscaría que la sociedad misma procurase oportunidades que a su vez apoyasen el desarrollo de los propios estudiantes, de quienes también se espera su colaboración en tanto compromiso en las actividades escolares que realizan y posteriormente con las otras generaciones. Por ejemplo, tomando de nuevo el caso particular de las madres estudiantes, quienes trabajan y cuidan de sus propios hijos, se podría pensar en concederles la oportunidad de reducir su carga horaria sin detrimento de su sueldo, pero bajo el compromiso de mostrar objetivamente su aprovechamiento académico a través de reportes mensuales, de puestas prácticas de lo aprendido en la escuela y de las calificaciones de los periodos ordinarios; de igual manera respecto al cuidado o atención de los hijos, se buscaría que se organizaran actividades lúdicas, artísticas o deportivas cercanas a sus viviendas, en casas de la cultura, centros comunitarios, entre otros espacios públicos más –o incluso dentro del propio espacio educativo donde a la par que las madres toman sus clases, sus hijos conviven y participan en otro espacio, como ejemplo puede consultarse Sánchez, Martínez, Rojas, Montiel y Pólito (2017)– respectivas en donde se esparcirían, convivirían con sus pares y además se seguiría apoyando sus líneas de desarrollo y aprendizaje. No obstante a partir de la propuesta anterior se puede apreciar que si lo que se desea es una modificación de la estructura escolar, ésta tiene que ir acompañada de una social (económica, política y otras muchas dimensiones más que se engarzan) en la que a la base se encuentren valores que permitan la autocofianza, la convivencia, el goce, entre otras experiencias más. De esto se concluye que una modificación estructural no es aislada sino que para que sea exitosa debe ir acompañada de otras.

promuevan sistemas educativos más flexibles. Fuentes ya desde 1972 proponía una modificación administrativa-institucional a partir de un sistema de créditos que tenía el objetivo de mejorar el desempeño pedagógico y la formación educativa del alumno a partir de ofrecer mayor flexibilidad en los tiempos de curso de los estudios, los contenidos educativos escogidos y las modalidades de egreso. Sin embargo, si bien el sistema por créditos representa un primer avance, la flexibilidad del sistema debe ir más allá al contemplar la heterogeneidad de subjetividades que se reúnen en los espacios educativos.

En efecto, cada alumno en tanto persona tiene una subjetividad particular que además conlleva una historia que le es propia. Esta biografía se va forjando a partir de diversas experiencias o eventos que tienen lugar y provienen de las diferentes dimensiones en las que cualquier ser humano acostumbra desenvolverse: lo personal o propio de sí, la familia, las amistades, la escuela, el trabajo, lo social, entre otras más. De ahí que resulte obvio que cada una de las experiencias que se dan en cada una de las dimensiones humanas influya en el curso de vida que cada persona lleva. Ahora bien, una mayor flexibilidad del sistema educativo implicaría considerar a estas sendas dimensiones humanas, que atraviesan a cada uno de los estudiantes, no como algo secundario, sino más bien como lo prioritario, puesto que antes de ser alumnos, quienes asisten a la escuela, son seres humanos los cuales no se despojan de su subjetividad y su historia al llegar a la escuela, por el contrario, siempre la llevan consigo mismos. Por tanto, se establece que una concepción de un sistema de educación más flexible no sólo considera las cuestiones y necesidades pedagógicas propias de los alumnos, más bien va más allá de eso y abarca situaciones personales, bajo la consideración de que los eventos personales influyen en la relación que el alumno tiene con los estudios y, por tanto, la forma de su TE.

En nuestro país existen esfuerzos por establecer sistemas o al menos modalidades de estudios más flexibles que empiecen a contemplar las particularidades de los estudiantes para que ajusten sus tiempos con los de la institución. Por ejemplo la UNAM presenta dos modalidades de estudio como son el Sistema de Universidad Abierta –SUA– o el de Educación a Distancia –ED– que permiten salvar la cuestión presencial a los alumnos. En igual sentido la UPN, en los últimos años y en varias de sus unidades, ha procurado implementar planes educativos que involucren el uso de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación para facilitar la TE a los alumnos. De ahí que se observen esfuerzos incipientes, como es este último caso, y ya añejos, como el primero, que procuran brindar una educación menos rígida la cual procura sortear la exigencia de lo presencial.

Así, se intenta brindar la oportunidad de acoplar el estudio y la historia personal sin que haya interrupciones entre una y otra trayectoria, solucionando más bien las problemáticas que pueden presentarse en las historias personales de los alumnos. Por ejemplo, como se presentaba líneas arriba, respecto a la importante influencia de la parte económica en la continuación o eventual interrupción de los estudios. Desde un sistema flexible que no exige la presencia para acreditar las clases, se brinda la oportunidad de acoplar el trabajo y el estudio³⁶, en caso necesario. Otro caso más sería el de las estudiantes que durante el curso de sus estudios llegan a embarazarse; un sistema flexible permitiría que los cursos tanto del embarazo como el de los estudios se empataran, impidiendo algún perjuicio entre una y otra trayectoria, puesto que incluso durante el alumbramiento y los días posteriores a él, por no ser *conditio sine qua non* la presencia del alumno en las clases para la acreditación, la relación con la institución y los estudios tendría mayores probabilidades de no verse afectada y, por ende, también la trayectoria escolar.

Sin embargo, de presentarse irremediamente una interrupción en la TE, la flexibilidad alcanzada en el sistema educativa implica también una transformación en la forma de entender la TE, puesto que otorga protagonismo al estudiante en tanto forjador de su historia de escolarización y de aprendizaje. No solamente se abren mayores oportunidades de movilidad inter o intrainstitucional cubriendo así intereses formativos, sino que además permite manejar y acoplar los tiempos personales con los institucionales de una forma razonada (Fuentes, 1972; Sánchez, 2005). Es decir, ya no existe sólo la

³⁶ De acuerdo con Pedroza (2005) el modelo institucional anglosajón –las universidades, colleges e institutos tecnológicos anglosajones– puede identificarse como más flexible, puesto que el tiempo del alumno no queda subordinado al tiempo institucional, sino que más bien se le brinda la oportunidad de participar en la vida universitaria, pero sin descuidar otras dimensiones de su vida como por ejemplo el trabajo o las actividades extraescolares relativas a lo artístico y a lo deportivo –incluso llegando a obtener becas, si destacan en alguna disciplina–. Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) advierten que es común que los estudiantes en aquellas universidades simultáneamente estudien y trabajen. Esto es palpable a tal punto que el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América promueve el programa Federal de Trabajo-Estudio –FWS por sus siglas en inglés– como un apoyo institucional en aproximadamente 3400 instituciones de educación superior de todo el país. Dicho programa incentiva a que el alumno trabaje medio turno para que con su salario pueda apoyarse en el curso de sus estudios superiores.

opción de la subordinación de lo personal a lo institucional –en tanto “estudiante de tiempo completo–, sino que en caso necesario el estudiante puede ajustar sus tiempos, de forma sensata, viable y responsable, para continuar sus estudios, disminuyendo así los riesgos de deserción o suspensión de estudios.

Ahora bien, en caso de que se interrumpiese la TE, el enfoque flexible de la educación dejaría abierta la posibilidad de retornar o recuperar eventualmente la TE, pues resultaría contradictorio negar o cancelar la posibilidad educativa-pedagógica a un estudiante, si justamente lo central desde este enfoque es procurar lo necesario para la atención a las necesidades formativas de los alumnos. Esto conllevaría también a transformar la visión respecto a la cuestión etaria de los estudios, pues en vez de concebir que existe un rango fijo de edad para el estudio o una *edad escolar* –enmarcada usualmente durante las primeras décadas de vida– habría que pensar más bien que existe una *edad para aprender* que, en principio y en potencia, cubre toda la vida (Sánchez, 2005), abriendo así posibilidades de trazar una historia escolar o TE, más personal, en la cual tengan lugar experiencias educativas que formen a los estudiantes y que permitan estudiar y aprender lo mejor posible.

En suma, frente a visiones educativas rígidas que desde una perspectiva institucional subordinan la dimensión personal de los estudiantes y que procuran trayectorias escolares férreas –como si la historia de las personas fuera algo predeterminado e inmune a contingencias–, cancelando o anulando nuevas oportunidades cuando esta TE ha sido interrumpida, se erige una propuesta más flexible que conduce a un compromiso mutuo entre estudiante e institución que tendrá como fin último la formación pertinente del individuo pero ajustando los tiempos de ambas partes de forma viable para la consecución de esta meta. Además, en caso de que exista una incompatibilidad respecto a los tiempos, orillando a una interrupción de la TE, se contempla la cuestión de dejar abierta la posibilidad de recuperar los estudios y, por tanto, la trayectoria educativa, puesto que la educación en tanto derecho universal no se circunscribe sólo a unos cuantos grupos etarios –algo por lo demás contradictorio–, sino que su ejercicio se extiende a todo el género humano de cualquier edad y con mayor razón en aquellas personas que tienen el deseo de

aprender. Por ello, no puede ni debe cancelarse la oportunidad de estudiar o de retornar a los estudios.

2.3 Deserción escolar o interrupción de estudios: una cara de la moneda en la trayectoria escolar.

Ahora bien, para poder hablar sobre el retorno o el regreso a los estudios, reconstruyendo así la historia o trayectoria escolar, es necesario lógicamente que haya existido una interrupción en el curso de los mismos, además, para que haya dicha interrupción debió haber un inicio de la trayectoria o del proyecto en cuestión. De esta manera en relación al acceso a la educación y al inicio de una TE, en nuestro país por ley se garantiza la universalidad del derecho a la educación. Esto queda asentado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos³⁷ y en el artículo 2° de la Ley General de Educación³⁸. De ello, se aprecia que hay un interés y una garantía del Estado por brindar acceso a la educación, conllevando esfuerzos para que la totalidad, sino es que la mayoría, de la población tenga oportunidad de ingresar a ésta. Los efectos de estas leyes es que se procuran traducir en políticas y planes de desarrollo que, la mayoría de las veces, son materializadas en acciones sociales y pedagógicas concretas teniendo como lugar fundamental de injerencia el escenario escolar.

Sin embargo como lo aprecian Martínez, Ortega y Martínez (2011), aunque existe este interés en la ley por el acceso y la cobertura, aún no existen concretamente mecanismos institucionales que posibiliten la retención de los alumnos en la escuela, es decir, no hay un empeño desde las propias instituciones por combatir la deserción escolar, el abandono de los estudios o la interrupción de la trayectoria académica. Incluso son pocas las investigaciones en nuestro país que abordan el tema del abandono de estudios (Blanco, 2013).

³⁷ El citado artículo a la letra comienza: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

³⁸ El citado artículo a la letra dice: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.” (Ley General de Educación, 1993, p. 1)

Genéricamente, ha sido utilizado el término “deserción escolar” para describir el fenómeno en el que algunos estudiantes no asisten más ni a sus clases ni a la escuela, es decir, la(s) actividad(es) escolar(es) deja(n) de tener presencia o prioridad en la vida cotidiana de las personas debido a diferentes causas. Lavado y Gallegos (2005), quienes realizan una revisión de la literatura sobre la deserción escolar, han identificado diversas concepciones de distintos autores al momento de procurar una definición de este término.

Así, primeramente se reconoce a Bachman, Green y Wirtanen como los pioneros en el campo pues es para el año de 1971 que hacen su propuesta; estos autores identificaron al fenómeno de deserción con estudiantes que no asistieron a su escuela por varias semanas a raíz de diferentes razones, exceptuando la inasistencia por enfermedad. Posteriormente, Morrow, en el año de 1986 ampliando esta misma línea de razonamiento, consideró que la deserción se produce cuando un estudiante que estaba previamente inscrito en una escuela, deja de asistir a ésta por un periodo de tiempo prolongado y no se matricula en ninguna otra institución, excluyendo por supuesto a quienes enfermaron o fallecieron.

Para el año 1992, los investigadores Fitzpatrick y Yoels proponen que la deserción debe considerarse cuando algún estudiante deja la escuela sin graduarse, al margen incluso de si retorna o recibe alguna certificación equivalente.

Cuatro años después, en 1996, Arias considera que la deserción escolar es entendida como un fenómeno en el que cualquier alumno abandona el sistema educativo dentro del año lectivo (Rojas Rodríguez, 2000). Por su parte Franklin y Kochan, siguiendo la línea de conceptualización de Morrow, consideran en el año 2000 que la deserción escolar se define como el fenómeno que tiene lugar cuando un estudiante que se había apuntado a sus cursos escolares un año antes, para el año actual no se inscribe dejando así inconclusa su formación académica (Lavados y Gallegos, 2005). A diferencia de Morrow cabe destacar que estos autores, sí estipulan que el tiempo considerado para clasificar a alguien como desertor escolar es de un año escolar, mientras que Morrow no había esclarecido este punto.

Bunn en el año 2002 también continúa esta última línea de concepción de la deserción escolar, sin embargo el agrega que la educación formal no es la única manera de

ser educado, sino que también es aceptado el sistema de tutorías de padres o de forma privada como una forma de sustituto a la escuela (Lavados y Gallegos, 2005).

Lavados y Gallegos (2005) a partir de las definiciones anteriores asumen que la deserción escolar se da cuando las personas no asisten a la institución escolar en el año corriente, aun cuando lo hicieron el año anterior, quedando fuera de consideración como desertores los casos de personas que han concluido el ciclo secundario, estudian una carrera técnica, se encuentran convalecientes o realizan su servicio militar. A su vez, para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE– la deserción escolar se define como “... número de alumnos matriculados que se estima abandonan la escuela antes de concluir el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matriculan al inicio de cursos de un mismo nivel educativo.” (Martínez, Ortega y Martínez, 2011, p. 9).

Si bien, como se aprecia por lo anterior existen diversas formas de referirse a la deserción escolar, en lo sustancial, todas las definiciones comparten el hecho de abandono de los estudios durante un tiempo específico o un curso académico que aún no concluye. En otras palabras, institucionalmente se imponen tiempos de inicio y término de clases, durante los que un estudiante debe asistir desde que el curso inicia hasta que formalmente concluye, pero a lo largo de este periodo por alguna causa los alumnos no se presentan más a clases, por lo que se da una interrupción o un abandono, cosa que es calificado como deserción.

Desde el aspecto teórico, han sido propuestos cinco grandes modelos que procuran explicar la deserción y la retención –la cara inversa de la deserción– a nivel universitario. Cada uno de éstos pone mayor énfasis en alguna de estas tres variables: Personales, familiares, institucionales; aduciendo, por supuesto, que uno de ellos tiene mayor peso que los demás. Los enfoques son clasificados como: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccionista (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Ortega, 2015; Viale, 2014):

1. Enfoque psicológico: la característica que resalta tiene que ver con las características de personalidad, así como algunos elementos psicológicos, que diferencian a alumnos que terminan sus estudios de los que no. Para este enfoque el abandono por estudios se determina por

- a. Conductas previas y rendimiento académico.
 - b. Actitudes en relación al abandono o la persistencia.
 - c. Normas subjetivas acerca de las anteriores acciones que generan una intención conductual, que es un comportamiento subjetivo.
 - d. Valores –proyecciones de aspiración– y expectativas de éxito.
2. Enfoque sociológico: se pone énfasis en aquellos factores externos al individuo que influyen en la retención o en el abandono. De acuerdo con Spady, quien en el año 1971 desarrolla su modelo con base en las propuestas de Durkheim, el individuo permanece o abandona sus estudios en función de su nivel de integración al grupo – la calidad de las relaciones sociales establecidas– determinado por:
 - a. Conciencia moral o bien congruencia normativa, traducido en compromiso.
 - b. Afiliación social a algún grupo.
3. Enfoque económico: desde esta perspectiva se atiende a un esquema de costo-beneficio. En otras palabras, las conductas de permanencia o interrupción dentro de la institución educativa dependen de un balance sobre los beneficios sociales y económicos de continuar los estudios. Así, en caso de que éstos sean percibidos como inferiores en comparación con otra actividad, entonces se opta por el abandono.
4. Enfoque organizacional: se concentra la investigación en el análisis de las características de la institución y los servicios que ésta ofrece a los estudiantes – salud, deportes, cultura, apoyo académico y docente, recursos bibliográficos, infraestructura–. Por tanto, este enfoque sostiene que la continuación o no de los estudiantes en la institución depende de si lo ofertado favorece la integración social o más bien se margina al estudiante.
5. Enfoque interaccionista: el foco de estudio y análisis de esta perspectiva está puesto sobre la relación e interacción entre los actores escolares – docente, compañeros e institución– y el alumno. Desde esta perspectiva se propone que la permanencia o ausencia del estudiante, depende del grado de ajuste entre ambas partes tanto en lo académico como lo social. Así, desde este enfoque se establece que: “[...], mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento

académico e integración social, menos probable es que el alumno deserte.” (Viale, 2014, p. 68)

Como se aprecia, la deserción procura explicarse desde distintos puntos y aunque estos modelos están enfocados en el campo de la educación superior, representan ya una forma de aproximarse a este fenómeno. Sin embargo, cabe mencionar que es posible detectar una principal motivación en todos estos modelos, a saber: cómo retener a la mayoría de alumnos y hacer que deserten la menor cantidad. Se sabe por los anteriores modelos que lo que orilla a la deserción es que la institución escolar y la actividad académica no logran configurarse dentro de la representación del sujeto como algo valioso o prioritario, sino que por el contrario otras actividades, intereses o prioridades ocupan los primeros lugares. De ahí el interés por averiguar los factores que llevan a abandonar los estudios o la deserción.

No obstante, cabe realizar un par de observaciones respecto a este término en tanto categoría descriptiva de un fenómeno. En primer lugar, si se busca esta palabra en el Diccionario de la Lengua Española -DLE- de la Real Academia Española se obtendrá que su infinitivo es desertar, palabra asociada a la vida militar, pues desertar en su primera acepción tal y como es definida por el referido diccionario es: “Dicho de un soldado: Desamparar, abandonar sus banderas.” (Real Academia Española, 2014). Y si bien no es la primera vez que algunos términos se importan del campo militar para ser aplicados en el educativo o en el escolar como son los casos de categorías tales como disciplina, formación o uniforme, lo relevante es que justamente este término connota dentro del ámbito militar un sentido negativo: un delito (Millán, 1980). En efecto, el que deserta del ejército es visto como un infractor, un cobarde, alguien sin honor, puesto que sus convicciones individuales resultan más importantes que ofrecer, literalmente, su vida por su bandera y su nación. Por tanto, no merece que se le acobije o se le proteja, sino que más bien se le desampare y se le marque como traidor, dándole la espalda como él lo hizo con su patria. En este sentido, se aprecia que la deserción para una organización como el ejército resulta algo deleznable, pues es ir en contra de los valores que justamente sostienen a dicha organización –el honor, el patriotismo, la valentía, entre otros–.

Ahora bien, en el ámbito educativo parece que se ha sostenido este término, dado que se considera que el desertor toma la decisión de separarse de la institución educativa, “dándole a ésta la espalda”, ya que, en muchas ocasiones cuando el motivo de separación es personal, es porque sus convicciones o deseos no corresponden con los que la institución persigue y enseña llevando a una situación de decepción por la escuela (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011). Asimismo, cuando el motivo es un factor externo al estudiante, éste deja como segunda prioridad a la escuela, debiendo atender al evento actual que se le presenta, algo al parecer imperdonable para esta institución, pues en ciertas edades no debería existir nada más importante que los estudios –aun cuando las clases en la mayoría de escuelas, colegios o institutos de nivel primaria o secundaria se siguen presentando en aulas que ya existían en la mitad de siglo pasado (Sánchez et al., 2013), o bien en algunas cátedras universitarias siguen el modelo de aquéllas impartidas desde hace ya algunos siglos–, por lo que los que abandonan los estudios deben ser marcados como estudiantes *non gratos*, que no supieron aprovechar la oportunidad que se les brindaba.

La segunda observación a la deserción guarda relación con la cuestión de la oportunidad. Efectivamente, el que deserta ha desaprovechado lo que se le concedió. En el ejército, la posibilidad de defender a su país honorablemente y de alzarse con la gloria de la victoria; en la escuela aquella confianza brindada al estudiante para que adquiriese los conocimientos y valores ofrecidos por la institución. Al ser éstos rechazados entonces se tacha al estudiante con la etiqueta de desertor, la cual será indeleble, tal y como se observa en la concepción de Fitzpatrick y Yoels, para quienes seguirá siendo un desertor, aquel estudiante que incluso haya retomado los estudios abandonados. En otras palabras, el término deserción condena al estudiante que dejó a un lado sus estudios, negándole, al menos lingüísticamente y, por tanto, semánticamente, una segunda oportunidad –o varias más– para “reconciliar” su actuar con la institución.

En la cuestión del acceso a una segunda oportunidad Blanco (2013) señala que en efecto las posibilidades para estos alumnos que han interrumpido una primera vez son menores, aunque hay grandes diferencias de probabilidad en función de los estratos socioeconómicos de donde proviene el estudiante. El estrato alto tiene tres veces más probabilidad de retorno a los estudios que el estrato bajo: mientras uno de cada seis

estudiantes de este último estrato logra retornar a los estudios, uno de cada dos estudiantes lo hace del estrato alto. Además, este autor también apunta que el retorno es diferenciado de acuerdo al sexo, algo que mucho más notorio en los estratos altos en el que los hombres tienen más probabilidad de regresar que las mujeres; mientras que en los restantes estratos bajos la probabilidad se mantiene casi igual para ambos sexos. Según el autor entre las posibles razones de esta conducta diferenciada se encuentra la falta de vocación, así como un historial de continuos y repetidos fracasos escolares (Blanco, 2013).

En conclusión de lo expuesto se aprecia que la deserción, además de implicar una noción de renuncia o de separación definitiva de algo, connota un sentido negativo que condena al estudiante a una forma de colocarse en el mundo. Resultando así patente que algunos términos dentro de las ciencias sociales no son tan neutros ni imparciales como se procura hacer creer³⁹, pues es posible que tengan alguna carga semiótica debido a su origen e historia, conllevando así a una esencialización de la persona y no sólo una descripción de su situación. Además, pensar en términos de deserción –y por ende también de retención– la TE lleva a tener una visión de la escuela cerrada y que se consume en sí misma. En efecto, al hablar de retener o desertar se tiene por punto de partida a la institución pasando la subjetividad del estudiante, y en el fondo de la persona, a segundo plano, ya que si se retiene es *para que el estudiante complete* el plan de estudios propuesto y si se va o deserta, la consecución de éste se ve impedido. Pero, ¿para qué se desea retener alumnos y que completen exitosamente el plan de estudios, si más allá de las paredes de la institución esperan pocas oportunidades de desarrollo vital?, frente a esta pregunta la mayoría de instituciones educativas guardan silencio como si eso no fuera parte de sus responsabilidades o facultades, olvidando que la educación es un puente entre la individualidad y la sociocultura, un macroandamio que posibilita culturar a los miembros de un grupo en los significados y conocimientos de su mismo grupo –educación básica–

³⁹ Por supuesto el presente trabajo también considera de forma cautelosa la pregonada “objetividad científicista”. La observación de esta carga semiótica sobre el concepto de deserción es realizada, no para apostar por una descripción pura o neutral del fenómeno –algo difícil de por sí en las ciencias sociales–, sino porque, por una parte hay que considerar que nuestro objeto de conocimiento, reflexión e intervención son personas con una subjetividad activa a partir de la cual por supuesto interpretan y confieren sentidos a las palabras, más si son etiquetas o categorías que les afectan directamente; por otra parte, hay que tomar en cuenta la formación de expectativas, puesto que éstas conducen a comportamientos particulares, así expectativas individuales negativas, llevan a comportamientos de semejante naturaleza.

para que se logre una interacción social exitosa o bien en significados y conocimientos más especializados de otras comunidades pero que forman parte de la misma cultura –educación media superior y superior– para que se mejoren las condiciones de vida o incluso aportar nuevos conocimientos y significados. Por tanto, resulta ahora infecundo mantener categorías descriptivas que implican una forma educativa y escolar encerrada en sí misma.

De ahí que se proponga establecer una alternativa frente al concepto de deserción escolar. La *interrupción* escolar como concepto otorga ciertas ventajas frente aquél entre las que destacan: la no esencialización, la no prescripción ni la condena a una determinada posición del estudiante y derivado de esto último la consideración de segundas oportunidades en relación al estudio. Esto último se constata a partir de casos de personas que en algún periodo dejaron a un lado sus estudios, pero posteriormente los retomaron (Blanco, 2013)⁴⁰. Además de las anteriores distinciones, también se considera una diferencia capital entre ambos conceptos, la cual radica en la cuestión temporal y su concepción: si como algo cerrado o definitivo, como en el caso de la deserción o bien como algo abierto y en devenir como es en relación con la interrupción. Ambos por supuesto describen un fenómeno: dejar a un lado la consecución del proyecto escolar y, por tanto, el seguimiento y formación de una trayectoria académica. No obstante, no guardan el mismo sentido temporal, pues el primer caso usualmente supone un juicio absoluto que condena al sujeto a un evento de abandono definitivo, de separación completa e indefinida del sistema escolar, como si este evento determinase por completo tanto el pasado como el futuro de la historia académica: respecto al pasado la deserción es la manifestación de una trayectoria de fracaso, baja integración socioescolar y poco o nulo interés en y valoración del proyecto educativo; relativo al futuro la deserción marca a la persona como un estudiante *non grato* desde una posición de desconfianza y, por ende, al que no se le debe otorgar oportunidad alguna para retomar los estudios, pues “si ya lo hizo una vez, qué garantiza que no lo volverá a hacer”.

Contrario a lo anterior se tiene que la interrupción, aunque describe justamente el mismo evento, resulta un concepto que se encuentra en las antípodas de la deserción, en

⁴⁰ En una investigación que contemplaba una muestra cercana a los 3000 encuestados realizada por Blanco (2013) se mostró que aproximadamente la cuarta parte de ésta señalaba haber retomado los estudios.

tanto que no se realiza ningún juicio condenatorio desde esta posición, sino que se contempla como un evento dentro de la historia escolar de la persona que resulta no ser determinante en la trayectoria del sujeto, pues se asume que un sólo evento no puede ser concluyente absoluto de la historia escolar. Asimismo esta concepción lleva a plantear dos posibilidades de categorización y no sólo una: una interrupción en los estudios temporal o bien, una definitiva, aunque esta última resulta difícil de determinar *a priori*, pues la clasificación depende de las acciones actuales y futuras que se emprenden o planean, es decir, solamente *a posteriori* es como se logra establecer una interrupción definitiva.

Además la distinción entre una interrupción transitoria o una definitiva no resulta frívola. Blanco (2013) señala que una ventaja de la distinción es que conlleva un entendimiento de la interrupción como un fenómeno que se va gestando a lo largo del tiempo y no sólo como un evento transversal que tuvo lugar en la historia escolar de la persona. Es decir, la interrupción de la escuela puede entenderse más como la convergencia o culminación de toda una historia escolar y personal que abarca desde eventos transformadores hasta poco satisfactorios para la persona los cuales pueden reafirmar la progresiva desafiliación al sistema escolar. En relación a los primeros, se presentan casos en los que se tiene que cambiar o acompañar el rol de estudiante por algún otro como el de padre, madre, trabajador(a), cuidador(a), jefe(a) de familia, entre otros, los cuales llevan usualmente a modificar las prioridades, expectativas y convicciones dentro del proyecto vital dificultando así el dedicarse de lleno a ser estudiantes. Con respecto a los segundos, cabe señalar una alta tasa de reprobación de materias, el recursamiento de grado, el incremento de las inasistencias e incluso una débil integración social en la escuela (Blanco, 2013).

Por otra parte, además de la clasificación anterior concerniente a la duración de la interrupción, Blanco (2013) propone también que ésta puede clasificarse dependiendo del momento en que ocurre. En efecto, ésta puede presentarse ya sea dentro de un mismo grado escolar cuando el estudiante se inscribe mas no finaliza el año lectivo –interrupción intragrado–, o entre distintos grados cuando el estudiante cursó y finalizó el año inmediatamente anterior, pero no se inscribió al siguiente grado –i. intergrado–; asimismo, también puede clasificarse la interrupción en función de los niveles educativos. Cuando el

estudiante interrumpe su trayectoria entre niveles educativos se habla de una interrupción internivel, en la cual se concluye por ejemplo la educación básica mas no se continúa con la media superior. De igual manera la interrupción puede tener lugar dentro de un mismo nivel educativo por lo que se considera una interrupción intranivel, es decir, un nivel educativo queda inconcluso.

En síntesis, se aprecia que emplear el término interrupción para hacer distancia del de deserción otorga una mayor potencia de investigación y explicación. En principio, porque éste determina *a priori* la totalidad de la historia escolar del sujeto, cancelando así la restauración de su trayectoria escolar interrumpida; mientras que aquél sólo logra establecer *a posteriori* lo que ha sucedido con el evento de suspensión escolar, inscribiendo cierto significado dentro de su historia escolar, mas dejando abierta las posibilidades de nuevas oportunidades. En segundo lugar, el término interrupción tiene mayor amplitud para explicar otros fenómenos, pues la deserción podría ser equivalente bien a la interrupción intragrado o intergrado –o incluso a la interrupción definitiva–, pero frente a la interrupción temporal o la interrupción internivel la deserción no sería una categoría sensible para aprehender y describir dichos fenómenos. Además cabe decir que las investigaciones se orientan de manera distinta, puesto que se abre la posibilidad de considerar más eventos de interrupción escolar y no sólo concebir la existencia de un único evento como es el caso de la deserción. Finalmente como ya se advertía, emplear la primera categoría a diferencia de la segunda otorga la posibilidad de estudiar el fenómeno del retorno a la escuela o de las segundas –o varias– oportunidades, procurando la *reconstrucción* de su trayectoria, pero abonando a su vez a una mayor comprensión del fenómeno de no asistencia a clases y ampliando el espectro de estudio e incluso de intervención.

2.3.1 Factores que inciden en el abandono o suspensión de estudios

Una vez aclarada la distancia respecto al concepto de deserción a partir del de interrupción, entonces se hace necesaria la revisión de aquellos factores que orillan a los alumnos a abandonar, diferir o suspender sus estudios, frenando así la continuidad de su trayectoria escolar. De acuerdo con Braxton (2002, en Cabrera et al., 2006) las dimensiones que abarca este fenómeno son tres: la psicológica, la sociológica y la organizacional. Por su parte, Cabrera et al. (2006) identifican seis diferentes variables como factores que orillan a

abandonar los estudios y que caen en alguna de las dimensiones anteriores. A saber aquellos factores son: sociales, económicos, institucionales, familiares, psicoeducativos y evolutivos.

Respecto a los factores sociales los autores anteriores han señalado que aunque no existen datos que correlacionen ciertas características y finalidades sociales de la escuela con el abandono escolar, se pueden identificar algunas circunstancias actuales que están puestas en el escenario global y que pueden influir al momento de decidir la permanencia o no en la institución como son: la relación entre contenidos enseñados y su ejercicio productivo y laboral; centrarse en el modelo de competencias en donde empresas y empleadores se ven involucrados; surgimiento de instituciones educativas más eficientes que las propias universidades; el desarrollo de las TIC's; las bajas expectativas de empleo producto de la tasa de desempleo; cambios en las políticas globales, etc.

De lo anterior es fácil de apreciar que estos puntos son fundamentalmente laborales y económicos. Por ello se marca que se vive en una época en la que la educación está siendo mercantilizada (Hirtt, 2003), es decir, las instituciones educativas están respondiendo más a una lógica de mercado que a esquemas pedagógicos de formación científica y humanista, dejando ver que más que una preocupación por el desarrollo de los seres humanos se tiene como principal finalidad el desarrollo económico. Es decir, la atención está puesta en las necesidades económicas y de mercado, mientras que las necesidades pedagógicas de los alumnos quedan en último plano, llevando a masificar la oferta educativa, pero generando a su vez un efecto de rebote respecto a la masificación del fracaso escolar o abandono en los estudios. Esto último se explica a partir de considerar que lo central no es el desarrollo del alumno en tanto ser humano, sino más bien en tanto mero ejecutor de competencias, competencias que tienen una aplicación propiamente práctica-laboral; así, el alumno se construye como un medio, no como un fin en sí mismo, por lo que poco importa si permanecen en el sistema educativo dado que cualquier medio es «fácilmente sustituible», no siendo una preocupación centrarse en atender las propias necesidades de los alumnos.

Por otra parte, se tiene la influencia de los factores económicos en el fenómeno del abandono en el sentido de que los tiempos actuales plantean, a los estudiantes, ciertas

dificultades monetarias, las cuales obligan a tener que trabajar y estudiar simultáneamente. Esto lleva a hacer un balance entre si continuar o no con los estudios. Usualmente se nota cierta incompatibilidad entre estudiar y trabajar, por lo que se estima más favorable retirarse de la escuela y continuar la vía laboral (Cabrera et al., 2006; De Vries et al., 2011). De igual manera se ha establecido que en caso de no tener oportunidad de trabajar, estos mismos apuros económicos influyen en el abandono temprano de los estudios, por lo que es de esperarse que los alumnos de bajo nivel económico abandonen con más facilidad. Estas cuestiones financieras se ven salvadas por el apoyo de algunas instituciones que ofrecen becas de estudio, lo cual modifica las tasas de deserción, llegando a variar dependiendo del monto del recurso, así como de la duración del apoyo (Ishitani y DesJardins, 2002 en Cabrera et al., 2006). No obstante, De Vries et al. (2011) señalan que la situación de algunas becas o apoyos financieros en el contexto nacional resulta excluyente. Estos autores apuntan que si bien existe una preocupación por asistir a jóvenes de bajos recursos con becas, también selecciona únicamente a los más calificados y aquellos que pueden ser estudiantes de tiempo completo. Mientras que el resto de estudiantes con bajos ingresos no son considerados lo que puede orillarse a su retirada del sistema escolar.

Respecto a la cuestión institucional se menciona que la figura del profesor salta como principal variable que influye en la retención o interrupción académica. Ha sido postulado que los métodos de enseñanza y los modelos de evaluación promovidos por el docente en su aula modifican la percepción de los alumnos en cuanto al interés y las expectativas sobre sus estudios. Por su parte, Thomas (2002 en Cabrera et al., 2006) también opina que las prácticas docentes son un factor que promueven o bien al abandono o bien a la retención. Así, se apunta que si el profesor establece cierta cercanía con sus alumnos, promueve el aprendizaje activo y dialoga abiertamente con ellos –motiva a estudiar, tiene en cuenta opiniones sobre asignatura, dialoga sobre el curso de la materia– se procura así una persistencia y finalización.

Otras variables institucionales identificadas son: la exigencia de las modalidades de titulación, la poca información y ayuda que el estudiante tiene en relación a sus estudios, los escasos vínculos personales tejidos del propio alumno con otros compañeros y la escasa

formación práctica. Estas variables orillan a la suspensión de los estudios porque llegan a ser percibidas por el alumno como demandas superiores a su capacidad de respuesta.

Sobre las variables familiares a la hora del abandono se incluyen la cuestión de la presión ejercida por los padres hacia los hijos tanto en torno a la toma de decisión sobre la carrera a estudiar, así como el alto rendimiento en ésta. Los investigadores Root, Rudawski, Taylor y Rochon en el año 2003 proponen que estas presiones tanto en la decisión de algo que no se desea, como en un esfuerzo obligado en una actividad que resulta poco apreciada, son los que a su vez llevan en varios casos al abandono. Lo que estos autores defienden es que el estudiante –principalmente varones– llega a entrar en conflicto al pensar que no es capaz de responder de forma meritoria a las expectativas de los padres. De igual manera, otro factor es el de las responsabilidades familiares que resultan frecuentemente ser obstáculos para la continuidad en la trayectoria escolar. En las mujeres es donde se aprecia de forma más clara este fenómeno, al ser las principales responsables y cuidadoras de niños pequeños, algo que por supuesto consume tiempo.

Según Cabrera et al. (2006) y Ortega (2015) las variables psicoeducativas son las que mayor peso explicativo tienen en el abandono –o prolongación– de los estudios, puesto que los alumnos que manifiestan una alta motivación, así como expectativas efectivas hacia su desempeño escolar no se plantean abandonar los estudios y, más bien, suelen cosechar éxitos.

Dado que la institución plantea usualmente retos que pueden resolverse y superarse, entonces se supone que los estudiantes tienen que lograr su adaptación desde los propios recursos que poseen; mas en caso contrario de que no haya adaptación, la persistencia, por consiguiente, disminuye y se orilla al abandono. De ahí se establece que los alumnos con un perfil psicológico que se adapta a la novedad y ayuda, además, en el afrontamiento de las adversidades o problemas, obtienen adaptaciones adecuadas y una importante constancia. Asimismo Kirton (2000, en Cabrera et al., 2006) estableció a su vez, 5 factores como influyentes en la permanencia –y obviamente en la interrupción–: autoeficacia académica, valores educativos, percepciones del ambiente escolar, apoyo institucional y apego hacia pares/iguales.

Finalmente, las últimas variables identificadas por Cabrera et al. (2006) son las de tipo evolutivo. Éstas hacen referencia al desarrollo psicobiológico y social del estudiante, el cual aun cuando ha ingresado a los estudios de la educación superior, no termina del todo su desarrollo. Respecto a esto Reisser (1995, en Cabrera et al., 2006) apunta que los estudiantes universitarios llegan a este nivel educativo con carencias “evolutivas” o del desarrollo. Es decir, carencias respecto al desarrollo de competencias, manejo de emociones, autonomía, establecimiento de la identidad, relaciones interpersonales, proyección de metas y cuestiones sobre la integridad, en tanto que valor ético.

Sin embargo, en oposición a lo anterior se puede indicar que la educación en términos generales y la educación superior, en particulares (Cabrera et al., 2006) ayuda en la satisfacción de algunas necesidades evolutivas así como en el desarrollo de diferentes recursos que permiten llevar a cabo cambios en la vida de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes que experimentan problemas personales como los mencionados arriba en relación con la etapa evolutiva que cursan, urden, a su vez, para sí mismos sentimientos adversos tales como la apatía, la decepción o incluso la depresión, lo cual les orillan al abandono.

Otro factor considerado evolutivo que De Vries et al. (2011) encuentran en su estudio aunque con una baja influencia es el del embarazo de las estudiantes. Si bien estos autores marcan su baja incidencia en el estudio del fenómeno de la retirada de los estudios, para efectos del presente trabajo es necesario prestarle atención a éste. De acuerdo con Rüttimann (2004) un embarazo prematuro –considerado durante los años de la adolescencia hasta los 19 años– debe considerarse de riesgo para el desarrollo biológico, psicológico y social de la joven, dado que en esa etapa aún continúan dándose muchos cambios en cada una de esas dimensiones. Asimismo, se marca que dicho evento representa una catástrofe para los años venideros de la joven, pues, en principio, es usual que este acontecimiento lo enfrente sola debido a que, por una parte, cuando comunica la noticia del embarazo a su pareja, ésta suele desaparecer y, por otra, cuando lo hace a su propia familia, ésta lo vive como un “error” o una gran decepción, por lo que, comúnmente, al inicio del embarazo –si no es que durante todo el proceso– se le niega cualquier tipo de ayuda. De igual forma, es probable que la joven no acabe sus estudios, dado que si sobrelleva sola la gestación, así

como el ulterior cuidado del hijo, entonces se hace incompatible la maternidad en sus inicios y el continuar justamente en la institución educativa por la mayor demanda de tiempo para la atención al infante. Finalmente, vinculado a este último punto, los trabajos a los que puede acceder no acostumbra ser remunerados con salarios altos o medios que permitan un adecuado desarrollo para su familia. Por estas razones es que el embarazo prematuro suele construirse como un evento trágico.

Sin embargo, también es probable que por propia decisión, aún con el apoyo de su familia, decida la joven hacerse cargo de su hijo, llevándole a interrumpir de forma voluntaria sus estudios. Esto se explica de acuerdo con Rüttiman (2004) porque la joven a través de la maternidad encuentra la manera de desarrollar una propia identidad y/o de adquirir un reconocimiento social como madre, algo que no logra conferírsele alguna otra actividad. En este último caso, el embarazo prematuro puede interpretarse de otra manera y abrir posibilidades de intervención en la dimensión educativa de la misma joven, encontrando la oportunidad en la adversidad. El hecho es que si bien siguen siendo adversas la gestación prematura y la maternidad temprana, la responsabilidad que asume la joven ante estos hechos lleva a definir un rol frente a la existencia, brindándole un sentido ante la propia vida y empujándola a ejecutar procesos de recuperación o resiliencia respecto a líneas de desarrollo previamente interrumpidas por el embarazo. Una de estas líneas sería la de los estudios al retornar a éstos para procurar superarse personalmente, pero también para tener una mejor preparación que le facilite acceder a mejores oportunidades de empleo.

Esto último resulta relevante en tanto que es un ejemplo de la no finitud o no determinación de la trayectoria escolar a partir de un evento como la suspensión de los estudios. En otras palabras, el abandono en los estudios es un suceso que queda circunscrito dentro de una trayectoria general y que si bien en su momento representa una circunstancia adversa, ello no implica necesariamente la cancelación de dicha trayectoria a futuro, en efecto, la naturaleza adversa de la interrupción influye, mas no obligadamente cancela, la dinámica de la trayectoria escolar. Esto coincide con lo señalado por De Vries et al. (2011) relativo a la importancia de no interrumpir el seguimiento del estudiante, incluso cuando éste sí lo ha hecho con su escuela, puesto que de mantener un contacto, cuando menos

ocasional con éste, se revelan, por una parte, los motivantes principales que le llevaron a ello, así como la posible evolución de su trayectoria de vida e incluso escolar, llegando a darse en este último caso el retorno a los estudios.

2.4 Retorno a los estudios: reconstruir la trayectoria escolar

Una vez hecha distancia del concepto de deserción, asumiendo el de interrupción escolar para explicar el abandono temporal de los estudios, entonces se vuelve ahora necesario pasar a exponer el concepto de *retorno escolar* que justamente intenta dar cuenta de lo que sucede cuando se procura reconstruir una TE interrumpida al reinsertarse a la dinámica escolar-institucional y bajo las determinaciones educativas de un plan de estudios. Para explicar el fenómeno de reinserción escolar se propone seguir la línea trazada por Pérez-Baleón y Lindstrom (2014) y partir de la teoría del capital humano; no obstante, junto con esta explicación también se expone este fenómeno a la luz de las razones aducidas por el credencialismo, finalizando con una propuesta psicosocial a partir del enfoque de la resiliencia (Cyrulnik, 2002) y su pertinencia en el ámbito educativo (Henderson y Milstein, 2004).

La teoría del capital humano indica básicamente que la opción por la escolarización es una inversión que tendrá varios beneficios socioeconómicos a mediano y largo plazo (Gil, 1995; Villalobos y Pedroza, 2009; Pérez-Baleón y Lindstrom, 2014). Se presupone que el desarrollo de los recursos personales mediante el aprendizaje de habilidades, conocimientos teórico-prácticos y una serie de aptitudes dentro del contexto educativo, tiene un efecto positivo en la productividad laboral, con las consecuentes ganancias en lo microeconómico y en lo macroeconómico (Gil, 1995). Además para esta teoría los estudiantes son seres racionales, es decir, la decisión de permanecer en la escuela y así invertir tiempo, esfuerzo y dinero tiene su origen en la razón humana, a partir del balance entre costos y beneficios de su inversión, de la motivación por maximizar las ganancias y de la evaluación de que sólo mediante la inversión lograrán la maximización de los bienes deseados –especialmente de carácter socioeconómico– en el futuro.

En este sentido Pérez-Baleón y Lindstrom (2014) consideran que el retorno a los estudios es justamente una señal de un comportamiento racional al desear invertir

nuevamente en la educación para aspirar a mejores condiciones de trabajo y un mayor estatus social. Estos autores consideran que la educación es un vehículo que facilita la movilidad entre los estratos socioeconómicos. Por ello, junto con la salud y la nutrición, la educación resulta ser un bien fundamental para el ser humano en la aspiración del bienestar subjetivo general.

De esta forma la reinserción escolar o el retorno a los estudios es por lo que se considera una *segunda oportunidad* (Blanco, 2013; Salvá et al., 2011; Te Riele, 2000). Oportunidad en tanto que es una situación que sienta las condiciones materiales y académico-intelectuales propicias para la proyección de beneficios futuros. Según Salvá et al. (2011) y Te Riele (2000) el abandono temprano de los estudios, o en los términos precisos del presente trabajo la interrupción temporal particularmente desde el nivel educativo básico o el medio superior, coloca a las personas en una situación de riesgo y vulnerabilidad laboral, social y personal. Esto a partir de que este evento dificulta el acceso a un trabajo bien remunerado y a una vida adulta plena, –o a otras actividades como obviamente los estudios avanzados– colocando a los sujetos en una situación de exclusión social e impidiendo o, al menos, interrumpiendo el ejercicio, la experiencia y la realización de una vida digna y un adecuado desarrollo personal (Salvá et al., 2011). Por ello, al margen de las razones que orillaron a la interrupción, el retorno a los estudios se considera una segunda oportunidad que propicie en el futuro mejores condiciones de vida, presuponiendo el acceso a un buen empleo.

Sin embargo, a raíz de las objeciones a la teoría del capital humano (Gil, 1995; Villalobos y Pedroza, 2009) las posiciones más próximas a nuestra época de esta teoría como la de Mark Blaug han resultado ser más flexibles, manteniendo firmemente la relación entre estudios y trabajo, aunque acercándose por la forma de entender dicha relación a teorías más de corte credencialista (Gil, 1995). Es decir, se sostiene aún la idea de que la persona que más estudia o que posee un título de estudios superiores o avanzados cumple en principio con el perfil idóneo para el desempeño de un puesto específico.

En este sentido una segunda teoría que podría explicar el retorno a los estudios es la credencialista. En términos generales desde esta teoría se propone que la educación o los años de estudio observados a través de documentos oficiales –en tanto que resultado final

de una trayectoria— como un título, una cédula profesional o una credencial educativa resultan ser señales o indicadores para los empleadores de lo idóneo de un candidato para un puesto de trabajo (Gil, 1995; Poy, 2010), mas no tanto por su cualificación sino porque en principio se asume que hay un correspondencia identitaria entre lo requerido para durar inscrito varios años en una escuela, teniendo un buen desempeño académico y lo que es necesario para emplearse en determinada empresa o puesto de trabajo (Spence, 1973 en Gil, 1995). Así pues regresar a la escuela y cursar los estudios necesarios para conseguir el título pertinente indicaría por inicio de cuentas que existe una exigencia de una credencial para ejercer determinado puesto.

Por ejemplo, entre uno de los requisitos más importantes exigidos para el ejercicio de la docencia en cualquier nivel educativo es la acreditación de un título de educación superior. Ello conduce a que los docentes que sólo tenían una acreditación de carrera técnica o educación superior busquen la manera de reinsertarse en alguna IES y poder así obtener el título correspondiente. Y de hecho como se verá más adelante en lo comentado por las alumnas entrevistadas, una de las razones por las que ellas han retomado sus estudios superiores es justamente ésta: porque la escuela en donde laboran se los exige, debido a su vez a que la SEP demanda a la escuela que las docentes que están frente a los grupos de preescolar cumplan con la acreditación de un título de estudios superiores.

En principio los enfoques económicos antes expuestos brindan una adecuada noción al fenómeno del retorno a los estudios; sin embargo, se objeta que éstos, por una parte, consideran al fenómeno de retorno a los estudios como un evento aislado en el devenir histórico del alumno, pues por sí mismos no dan cuenta del pasado del alumno y, por ende, de ciertos factores psicológicos o sociales como son el significado de la escuela para él, las relaciones que se establecieron con otros actores educativos, las actitudes que existen respecto a su proceso de escolarización o la autoevaluación de su desempeño académico. Todo esto resulta relevante a considerar pues como fue mencionado líneas arriba son factores que tienen una importante influencia en el mantenimiento o suspensión de los estudios, así podría aventurarse la suposición de que también influyen en la decisión y en el acto de regresar a los estudios.

De igual manera estos enfoques, si bien se centran en lo realizable a largo plazo, después de haberse incorporado a los estudios, también es cierto que se determina de forma constreñida el proyecto futuro de las personas, pues éste pareciera que puede reducirse meramente a una cuestión de mejoría financiera lo cual garantizaría *per se* un mejor desarrollo psicosocial, como si fuera la directriz y aspiración exclusiva sobre la que se basa todo el sentido de vida de las personas. De este modo se anularían otras opciones ulteriores de desarrollo personal como el acceso a estudios más avanzados que permitan construir otras concepciones del mundo, la posibilidad de desempeñarse en el campo de la investigación contribuyendo al impulso del saber y de la tecnología, el ejercicio de alguna vocación o «llamado» en el plano artístico, deportivo, humanista o social, entre otras opciones más de realización. Así, se aprecia que la definición de la trayectoria escolar y además la de vida quedan reducidas a una cuestión económica-financiera.

Finalmente, una última observación de estos modelos es que como deja entrever Gil (1995) la racionalidad sobre la que se basa el modelo es insuficiente para explicar la conducta de los estudiantes, pues cabría cuestionarse que si la educación resulta ser un vehículo que procura el acceso a mejores ingresos, entonces por qué se encuentran dificultades en el mantenimiento de la trayectoria escolar o por qué sigue siendo la escolaridad promedio del país “un poco más” que la secundaria concluida según datos de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015). Nuevamente salta a la vista que estos enfoques no consideran las situaciones particulares –psicológicas y sociales– en las cuales se encuentra inserto el alumno y que también afectan las decisiones escolares.

Entre los factores aducidos por Gil (1995) y que son ignorados desde el esquema económico-racional, se encuentran por una parte los esfuerzos exigidos a los alumnos que son mucho mayores si ellos provienen de clases bajas y desfavorecidas social y económicamente⁴¹, ya que son pocos los recursos materiales e inmateriales que pueden

⁴¹ De acuerdo con Gil (1995) existe una paradoja respecto a las explicaciones que parten de la teoría del capital humano para el primer caso, pues llevando ésta hasta sus últimas consecuencias los alumnos que de hecho deberían ser quienes más aprovecharían e invirtiesen en su educación, manteniéndose en el curso de los estudios, son justamente quienes están mayormente desfavorecidos. Sin embargo, otra es la realidad, pues un estudio de Blanco (2013) revela que en nuestro país los estratos que presentan mayores porcentajes de interrupción de sus estudios antes de los 15 y los 18 años son los más desfavorecidos. En

ofrecerse propicios para la educación (Blanco, 2013) y por otra que la institución escolar es *per se* una fuente de estrés la cual influye de forma importante en el comportamiento del alumno. Es decir, ambos factores influyen en la decisión del alumno sobre su “inversión” en lo escolar, mostrando que ésta no sólo se toma a partir de una cuestión de beneficios a largo plazo.

Además en otro sentido cabe señalar que éstos pueden ser evaluados como factores vulnerables que colocan en situaciones de riesgo a los alumnos tanto en su permanencia escolar como en su reincorporación a los estudios. Esto debido a que al carecer del apoyo bien sea material o inmaterial o de ambos, así como del constante estrés al que se somete al alumno por las demandas escolares –competitividad grupal, oportunidad y capacidad para cumplir las tareas, evaluación y juicio de sus habilidades tanto por el profesor como por sus coetáneos, procesar información para organizarla en esquemas de conocimiento coherentes, negociaciones para el trabajo en equipo, entre otras muchas más– conduce a que el alumno realice un balance sobre sus recursos y la capacidad de afrontamiento llevando a que si el balance no es tolerable, entonces opta por la interrupción de los estudios (Gil, 1995) o su no regreso a los mismos.

Así Gil (1995) reconoce defender todavía una posición que postula una decisión racional de los alumnos. En sus propias palabras comenta el autor:

No se está diciendo con lo expuesto, que los alumnos de clase social baja se conduzcan de modo irracional a la hora de decidir sobre «inversiones» educativas. Todo lo contrario, los alumnos de las clases populares han podido interiorizar las probabilidades objetivas en esperanzas subjetivas, como si se hubieran enterado de las estadísticas que señalan la baja proporción con la que, los de su clase están representados en los niveles educativos altos. O, simplemente, podrían haber tomado la decisión racional adecuada, al valorar costes y supuestos beneficios de la inversión, y haber pesado más, en la balanza personal, los primeros. (Gil, 1995, p. 321).

otras palabras, aquellos estudiantes de quien se esperaba aprovecharían en mayor medida los beneficios posteriores de la educación, son los que más bien la abandonan en mayor medida.

Al respecto de lo ya expuesto cabe decir que pareciera que lo racional puede condenar, pues a partir de información objetiva, presente en la realidad inmediata del estudiante, se efectúa una valoración que lleva a optar por algo sensato: una interrupción o no retorno a los estudios, dado que la premisa sustentante es no poder continuar o retomar una trayectoria escolar mayor debido a que no hay apoyo ni recursos socioeconómicos que lo posibiliten. En este sentido, los datos que ofrece Blanco (2013) al respecto podrían respaldar lo anterior, pues a partir de una muestra representativa de la población mexicana se observa que existe desigualdad de oportunidades para el retorno a los estudios entre los estratos socioeconómicos⁴².

Sin embargo, la propuesta del presente trabajo es dejar entrever que no es una racionalidad individual, abrumadora y condenatoria proveniente de modelos cognitivos basados en lo racional-económico, lo que determina la toma de decisión y mueve o no a los estudiantes para volver a los estudios, pues, como se mostró, de llevarlo hasta sus últimas consecuencias, simplemente no se observaría el fenómeno de retorno a los estudios y más aún entre estudiantes que perciben un salario mensual promedio de \$6000.00⁴³. Así se presentan también otros factores que entendidos desde el enfoque de la resiliencia conllevan a tomar decisiones –quizá racionales– sostenidas por lo social, proyectadas hacia el futuro y acompañadas por sentimientos de esperanza.

En este sentido puede apreciarse que la resiliencia no sólo es una categoría clínica que procura dar cuenta de una buena salud mental y de las condiciones psicológicas de los

⁴² Estos datos revelan que no sólo personas de estratos socioeconómicos bajos interrumpen o abandonan sus estudios ya que ha sido mostrado que si existe una proporción de que 5 de cada 10 personas ubicadas en la clase socioeconómica “alta” retornan a los estudios después de 3 años de interrupción, quiere decir que antes de regresar interrumpieron sus estudios. Por otra parte respecto al retorno a los estudios se observa que contra los 5 casos anteriores de la clase “alta” sólo 2 de cada 10 tanto de la clase “muy baja” como de la “baja”, lo hacen. Esto también conduce a inferir que el factor socioeconómico, no por sí mismo pero de manera relevante, es un factor que influye en la decisión de la vuelta a los estudios. En otras palabras aunque el factor socioeconómico influye en las oportunidades de retorno, ello no quiere decir que sea garantía de que si se tiene una posición económica desahogada no se presenten casos de interrupción.

⁴³ Si bien más adelante se explican las características generales de la población de estudiantes de donde se extrajeron los casos que se presentan en esta investigación, cabe decir que además de que son madres de familia una particular condición de ingreso solicitado a las alumnas de la Licenciatura en Preescolar es que justamente estén laborando en alguna institución de educación preescolar. Los sueldos percibidos sin el respaldo de un título en dichas instituciones de la zona Sur-Oriente de la Ciudad de México rondan aproximadamente \$6000.00 mensuales. Esta información fue corroborada por el propio investigador de este trabajo.

seres humanos que permiten superar o salir fortalecidos de experiencias vitales adversas, sino que además puede extenderse hacia otros terrenos como el educativo (Henderson y Milstein, 2004). Sin embargo, esta transferencia no puede hacerse ingenua ni ciegamente, sino a partir de una evaluación que permita ver su fecundidad en el terreno.

Como se recordará por lo expuesto en el Capítulo 1, la resiliencia es un término que da cuenta de una capacidad humana y un proceso que tiene sus orígenes en el riesgo, la adversidad o la pérdida, lo cual usualmente conlleva sensaciones de sufrimiento físico y psíquico, pero que gracias a otros procesos psicosociales subyacentes como algunos rasgos de personalidad positivos, la resignificación, la imaginación, el humor y el acompañamiento social, se posibilita la superación de la situación adversa y la recuperación de un curso de vida, marcado por la adversidad, mas no consumido por ella.

En este sentido, la resiliencia se ha importado del ámbito clínico al educativo para explicar y promover fundamentalmente el éxito académico (Henderson y Milstein, 2004) o bien el mantenimiento de estudiantes –o también llamado retención escolar– en condiciones de riesgo como son madres jóvenes solteras (Rüttiman, 2004) o chicos en situaciones de pobreza o marginación social (Oliva y Pagliari, 2004). Esto ha sido así, debido a que como se manifestó líneas arriba la escuela por sí misma es una organización social que es una fuente de estrés. Esto en conjunción con las condiciones personales por las que atraviesa alguien en situación marginal o de riesgo como lo es una madre soltera, un chico en situación de calle o alguien que vive en condiciones de pobreza extrema conduce a que en tanto estudiantes sean colocados en una situación de riesgo de abandono de sus estudios. Enfrentando así al sujeto a una parte negativa o adversa, el principal motor de la resiliencia, siendo la parte opuesta el éxito escolar o la propia retención escolar.

Ahora bien en el caso del retorno a los estudios podemos presentar en principio dos situaciones adversas que enfrentan estas personas. De acuerdo con Olmos y Mas (2013) la interrupción de los estudios –especialmente los superiores– coloca a las personas en una posición de vulnerabilidad laboral y social, ya que dificulta el acceso a un trabajo remunerado adecuadamente y le impide ampliar sus círculos de convivencia que le faciliten la creación de redes sociales de apoyo. De esta manera quien se plantea retornar a los estudios es porque en un momento dentro de su trayectoria escolar existió una interrupción

lo cual le colocó muy probablemente en situaciones adversas, particularmente en lo laboral. Ahora bien la segunda condición de adversidad es justamente a la que se enfrentan los estudiantes retornantes, la cual tiene que ver con el trabajo propiamente académico o escolar; si bien la escuela por su propia estructura y funcionamiento plantea demandas a sus estudiantes, los retornantes se enfrentan, además de estos estresores, a (re)tomar de nuevo un ritmo de trabajo, al cual muy posiblemente ya no se estaba acostumbrado porque había transcurrido una buena cantidad de tiempo. Cabe decir que esta dinámica a recuperar no sólo es respecto al trabajo extramuros que se prepara en casa –tareas, lecturas, repaso para examen, trabajos finales, entre otras actividades más–, sino dentro del propio salón de clases –participación, planteamiento de dudas, exposiciones frente al grupo y al profesor, entre otros más–.

Sin embargo, no todo es adverso o negativo, sino que el retorno también abre la posibilidad de experimentar éxitos los cuales empiezan con la vuelta misma a los estudios. Sobre esto cabe apuntar que las alumnas, de quienes son presentados sus casos en esta investigación, debieron presentar y aprobar un examen de conocimientos generales para entrar a los estudios superiores en la Universidad Pedagógica Nacional. Obviamente, éste fue aprobado con éxito, marcándose así el principio de una serie de hitos que tendrán lugar en este tramo de la trayectoria escolar.

Así, si bien la decisión de la reconstrucción de la TE puede responder en principio a una exigencia laboral, el mantenimiento de esta decisión y por ende de esta trayectoria también puede corresponder a que la escuela junto con las experiencias que le acompañan va tomando forma de un factor potenciador de sus habilidades y como un espacio que posibilita hacer frente a las adversidades por las que se puede estar pasando. En este sentido, el retorno a la escuela no sólo obedece a una cuestión económica, sino también se percibe como el principio de una oportunidad mayor durante la que en tanto alumno se puede construir y proyectar futuros cursos de desarrollo. Los beneficios al alcanzar triunfos serían que se plantea la oportunidad de experimentar sensaciones de bienestar subjetivo, así como fortalecer la propia autoestima al juzgar posible la superación de retos y de adversidades, a las cuales como personas nos enfrentamos cotidianamente y que son fuente continúa de sensaciones de malestar.

Por tanto, la presente investigación plantea que el retorno a los estudios por estudiantes que en algún momento interrumpieron su TE es una respuesta resiliente la cual, además, no se agota sólo con este evento de reincorporación a los estudios, sino que es parte de un proceso general de resiliencia el cual se encuentra en marcha en cada uno de los casos presentados. De igual manera, se sugiere la idea de que la institución educativa es un factor que mantiene y potencia dicho proceso, estando en consonancia con otras propuestas educativas (Alchourrón de Paladini y Daverio, 2004; Henderson y Milstein, 2004; Jaramillo, 2004; Santos, 2004). Por lo cual en principio resulta conveniente explorar y describir los pilares subyacentes de la resiliencia en cada caso, así como apreciar las influencias de lo escolar.

Capítulo 3.

Método, descripción y discusión de casos.

En el presente capítulo se expone la parte procedimental de la presente investigación exploratoria, la cual abarca desde la orientación metodológica, que permitió la obtención de los datos, hasta la presentación y discusión de los casos, con el fin de explorar las condiciones que permiten hablar de que algún sujeto es partícipe de un proceso de resiliencia. Por supuesto, dicho lo anterior, cabe recordar que el objetivo de este trabajo fue el de indagar los factores que sostienen el proceso de resiliencia en cuatro estudiantes mujeres que han retornado a los estudios superiores, reconstruyendo así una trayectoria escolar que en su momento se había visto interrumpida.

3.1 Diseño de la investigación

3.1.1 Perspectiva metodológica

Para investigar el proceso de resiliencia se establece partir de dos premisas teórico-metodológicas fundamentales: primero, los seres humanos somos sujetos históricos (Bruner, 2009; Vygotski, 1978/2008) que devenimos a lo largo del tiempo y que atravesamos por varias experiencias que nos son significativas y, segundo, nuestro recuerdo de esa historia individual se constituye a partir de la manera de narrarnos y significar cada una de nuestras experiencias más importantes (Balbi, 2004; Bruner, 2009), ya que toda narración, al involucrar por necesidad un conjunto de palabras, es calificada y determinada por la selección de términos que se haga (Cyrulnik, 2002, 2003).

En otro orden de ideas, Poirier y Saucer (2001, en Velázquez 2012) recomiendan que para evitar el reduccionismo en el estudio de la resiliencia, uno debe centrarse en los procesos más que en la determinación de la presencia o ausencia de algún factor particular de la resiliencia. Pero además, como la presente investigación es de corte exploratorio, dado que son pocos los estudios en nuestro país que consideran la resiliencia en el ámbito educativo institucionalizado de nivel superior y, particularmente, con una población de

mujeres⁴⁴, entonces fue necesario optar por una técnica y un método de estudio que permitiese comprender de forma preliminar el proceso de resiliencia en este contexto y con esta población.

De ahí que se optase por la vía cualitativa como una manera de comprender, más que de explicar, al objeto de estudio. Y si bien se han reportado las bondades de los diseños mixtos de investigación (Creswell y Plano, 2007), debido a que permiten la obtención de más datos bajo diferentes enfoques –cualitativo y cuantitativo– para así incrementar y mejorar el entendimiento del objeto de estudio, se contraargumenta que la cantidad y la calidad no se implican una a la otra y que ni siquiera guardan una proporción directa, pues puede darse el caso de que una gran cantidad de datos oscurezcan la comprensión del fenómeno (Schopenhauer, 1844/2005; Urteaga, Sánchez y Rodríguez, 2011). En este sentido, más bien se apela a obtener una serie de datos bajo un mismo enfoque de investigación que permita a la luz de la teoría comprender el fenómeno en particular estudiado.

De esta manera se planteó que la técnica utilizada para recabar los datos fuese la entrevista y para el análisis e interpretación de la información obtenida se hiciera uso del estudio de caso colectivo (Stake, 2013). Esta decisión es a partir de que, como es señalado por Stake (2013), el estudio de caso colectivo es un método pertinente para indagar o explorar un tema cuando se juzga que por los casos estudiados, por haber similitud y/o variedad, existe la oportunidad de aprender más del tema en cuestión. Además es considerado que tanto la técnica como el método empleado son recomendables para, por una parte, recuperar de las estudiantes la representación que tienen de su historia escolar, así como, apreciar cómo es su narración de los eventos vividos –específicamente, la interrupción de sus estudios y el retorno a ellos– y comprender, así, los factores que han originado y sostenido su proceso de resiliencia a raíz del retorno a los estudios.

⁴⁴ Entre los estudios que se hallaron respecto al tema de resiliencia y educación en nuestro país, están el de Velázquez (2012) y el de Palomar (2015); sin embargo, tienen diferencias en cuanto al nivel de estudios, el contexto educativo institucionalizado, la población considerada o, incluso, la circunstancia de retorno a los estudios de manera formal o que garantiza un título universitario.

3.1.2 Contextualización de los casos presentados

Este estudio presenta los casos de cuatro estudiantes de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 CDMX Sur que han retornado a los estudios después de varios años de haber interrumpido su trayectoria escolar y, por tanto, su proceso de escolarización. Pero antes de pasar a describir las características de las estudiantes aquí presentadas, es necesario describir globalmente el contexto de estudio en el que ellas se insertan. Así pues, se tiene que esta licenciatura tiene una duración estimada de 3 años y se organiza en 9 cuatrimestres; en cada cuatrimestre, las estudiantes tienen que cursar cuatro materias relacionadas con la educación preescolar, el desarrollo del niño, estrategias didácticas, cuestiones teórico-metodológicas, entre otros temas más.

Asimismo, asisten un solo día a tomar clases –sábado por la mañana y parte de la tarde, y miércoles y jueves sólo por la tarde–, dado que entre semana trabajan en una institución de nivel preescolar como docentes, directivos, auxiliares o asistentes educativos. Y de hecho esta situación de laborar en algún preescolar, kínder o institución similar es un requisito particular de esta licenciatura tanto para su ingreso como para su permanencia. De manera que debido al nivel educativo al que está orientada la licenciatura y las condiciones planteadas para su estudio es común encontrar mayoritariamente a estudiantes de género femenino⁴⁵, con edades que superan los 25 años⁴⁶, con varios años de alejamiento de la cultura escolar y muchas veces ya con una vida familiar independiente, es decir, siendo madres y esposas, o bien, sólo madres, lo que implica obviamente estudiantes que no pueden ser de tiempo completo, debido a las otros roles que desempeñan.

En este sentido en la universidad se plantean perfiles estudiantiles completamente diferentes al de aquellos alumnos que atraviesan los diversos niveles educativos sin ninguna interrupción y tienen una trayectoria escolar continua. Es común que la mayoría de los alumnos con una trayectoria ininterrumpida hasta los estudios superiores se ubiquen en una

⁴⁵ En cualquier institución del nivel preescolar y primaria es muy común encontrar que la mayoría de los docentes son mujeres. De hecho datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE– en su informe del 2015 refieren que “Las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres. En preescolar hay 93 educadoras por cada 100 docentes; en primaria la presencia femenina disminuye a 67%, mientras que en secundaria es ligeramente superior (52%) a la de los varones.” (INEE, 2015, p. 31).

⁴⁶ De hecho, datos representativos presentados por la Dirección de la Unidad 097 estiman que el promedio de edad de la población estudiantil se ubica en los 34 años.

edad menor a los 25 años, tengan muy presente los significados, acciones y rituales de la cultura escolar, sean usualmente hijos e hijas de familia y, por tanto, no tengan responsabilidades laborales o familiares –en tanto que no asuman roles de padre o madre–, teniendo así la oportunidad de ser estudiantes de tiempo completo. Por tanto, las diferencias que saltan a la vista de inmediato entre una y otra población son la edad, su rol social, el tiempo destinado a la escuela y todo lo relativo a la cultura escolar –significados, rituales, acciones–.

Así pues, el contexto universitario se esboza como uno muy específico que está orientado a abrir y mantener las posibilidades de formación en el ámbito educativo de una población con características muy particulares, la cual aunque experimentó en la mayoría de los casos una suspensión de estudios, ha decidido retomarlos. En otras palabras, el contexto se erige como una oportunidad para recuperar una trayectoria escolar interrumpida. Estas circunstancias permiten que al realizar investigaciones en dicho espacio, por una parte, se promueva la reconceptualización de la suspensión de estudios y la trayectoria escolar y, por otra, se indaguen y discutan algunos procesos educativos y psicológicos (inter- e intra-) que surgen en esta población. De esta manera, se establece que la presente investigación se centra en explorar y comprender un proceso psicológico como la resiliencia a la luz de una experiencia educativa de retornar a los estudios.

Por ello siguiendo ese objetivo teórico fueron seleccionados cuatro casos –K., F., T. y A.–, de los cuales se juzgó tener la oportunidad de aprender más (Stake, 2013; Taylor y Bogdan, 1987) sobre el fenómeno de la resiliencia, en un ámbito diferente al de la intervención clínica y de la salud mental. El criterio para su selección fue el interés mostrado en y durante una actividad extraescolar: un seminario de resiliencia. Como co-docente (Sánchez, Morales y Hurtado, 2011) de dicho seminario, al autor de este trabajo le llamó la atención tanto su deseo de asistir a él como el desempeño mostrado durante las diferentes sesiones, debido a que además de la carga escolar, laboral y familiar que ya tenían, buscaron la manera de darse un tiempo para poder participar en dicha actividad. Este esfuerzo extra observado en los cuatro casos junto con el conocimiento de parte de su

desempeño escolar⁴⁷ y de su biografía⁴⁸, la cual además revelaba los motivos de la interrupción de los estudios, así como experiencias adversas de salud, familiares o socioeconómicas, llevó a suponer que había un particular interés por los estudios, el cual trascendía el mero hecho de ir a la escuela simplemente por ir, y también a inferir que los cuatro casos podían estar cursando por un proceso de resiliencia fomentado y sostenido por la recuperación misma de los estudios.

Entre las características particulares de los casos elegidos se tiene que tres de las cuatro estudiantes al momento de participar en el seminario cursaban el quinto cuatrimestre de la licenciatura, mientras que la otra compañera restante ya estudiaba el noveno. Ninguna de las cuatro estudiantes había socializado entre sí hasta antes del seminario. Las compañeras de quinto cuatrimestre se ubicaban «de vista», pero sólo por sus clases de licenciatura, no por convivir cercanamente. Por su parte, debido a la diferencia de cuatrimestres, la compañera de noveno no conocía a nadie ni nadie de aquellas tres compañeras la conocía. Así pues, bien se aprecia que entre las estudiantes ni había una gran variación entre los cuatrimestres cursados⁴⁹ ni tampoco lazos o vínculos cercanos.

La variación en las características de los casos se presenta tanto en la forma de ser – cuestión que se detalla en las descripciones específicas de cada uno de los casos– como en la edad, pues para aquel momento se reportó que K. tenía 27 años; F., 39; T., 38 y A., 34. Otra variación característica fue el estado civil pues una era soltera, una vivía en unión libre, una era separada y otra estaba casada. Sobre la maternidad cabe destacar que sólo una no es madre, mientras que las otras tres estudiantes sí lo son: una con dos hijos casi mayores de edad, otra con dos hijas –adolescente y preadolescente– y una más con dos

⁴⁷ Una de las funciones del co-docente, además de ser un observador participante, es discutir y reflexionar con el docente los procesos de aprendizaje que se generan en el aula (Sánchez, Morales y Hurtado, 2011). Así pues, en este caso en particular, como el docente que dirigía el seminario ya conocía a las alumnas por otras clases que les había impartido a lo largo de la licenciatura, entonces fue fácil para el co-docente, gracias a las discusiones entabladas sobre el seminario, obtener mayor información respecto a la forma de su desempeño académico durante sus clases y no sólo en el seminario.

⁴⁸ En el seminario ya mencionado, una de las actividades implementadas fue la escritura y entrega de su autobiografía. De su lectura, pudo obtenerse un bosquejo de su historia personal, en el que surgió invariablemente el evento de interrupción de los estudios.

⁴⁹ Aunque se extendió la convocatoria de participación para alumnas de cualquier cuatrimestre. Sólo asistieron alumnas de quinto, séptimo y noveno cuatrimestre.

hijos –una adolescente y un niño–. Finalmente, respecto a su situación laboral cabe decir que dos trabajan en una institución privada y las otras dos en instituciones públicas.

3.1.3 Proceso metodológico

Una vez contextualizados los casos y descritas las características globales de ellos, resulta pertinente pasar a dar cuenta de cómo fue todo el procedimiento de recolección de datos por medio de la entrevista semiestructurada. En principio de cuentas, se construyó un guión de la entrevista con una serie de preguntas que indagaban la historia escolar, la(s) circunstancia(s) y el(los) motivo(s) de la interrupción, la experiencia de retorno a los estudios y la autopercepción que tiene como persona y estudiante. Para la validación del guión se recurrió al juicio de expertos, presentando el guión tanto a la directora como a la revisora del presente proyecto. Fueron atendidas las observaciones hechas al guión, obteniéndose una versión final que se presenta en el apartado de Anexos.

Aprobado el guión por ambos expertos, se pasó a contactar y exhortar a las estudiantes para que participaran en la presente investigación. Cabe destacar que a todas se les invitó siguiendo la sugerencia de Taylor y Bogdan (1987) respecto a dejar en claro la convicción y el fuerte interés del investigador por conocer la historia de cada participante. Según estos autores la mayoría de las personas cuando se les ofrece francamente la oportunidad de platicar sobre su historia al ser entrevistadas se sienten halagadas y conceden la entrevista.

Confirmada la participación de cada estudiante, fue agendada una primera reunión en el horario que dispusiesen y en la cual se les presentó un consentimiento informado, que también puede consultarse en los documentos anexos. En dicho consentimiento se informaba a cada participante que todo el proceso de entrevista se haría probablemente en dos sesiones con una duración aproximada de 2 horas, asimismo se solicitaba su autorización para que fuera grabada su voz durante la entrevista. Ante estas solicitudes ninguna de las participantes opuso objeción alguna y firmó el documento, consintiendo su colaboración en la investigación.

Cabe mencionar que de las dos sesiones previstas la primera estuvo enfocada en indagar toda la trayectoria escolar de cada uno de los casos, así como las circunstancias de

su interrupción y la experiencia de retorno a los estudios, que abarcó desde que se enteraron de la convocatoria para ingresar a la universidad hasta las últimas vivencias escolares que pudieron dar cuenta. Por otra parte, en la segunda sesión se exploró el ámbito más individual, primordialmente lo relacionado con su autopercepción como personas y estudiantes. Ahora bien es fundamental comentar que entre la primera y la segunda sesión hubo una diferencia respecto a la flexibilidad de la entrevista, pues la segunda sesión tuvo presentes preguntas más dirigidas, debido a que ante algo muy general como las preguntas “¿cómo te percibes a ti misma?” o bien “¿cuáles son las fortalezas y debilidades que tienes como persona?”, hubo ciertas complicaciones al responderlas, particularmente en la descripción de sus fortalezas, actitudes y destrezas.

Posteriormente, se pasó a la transcripción y análisis de las cuatro entrevistas para que a partir de ello, los casos pudieran ser redactados. Transcritas las entrevistas fue pertinente realizar el análisis basándose tanto en la interpretación y reflexión de los casos a la luz del marco teórico de la presente investigación, así como en la discusión de los casos establecida con los expertos que habían validado el guión de entrevista. Este análisis arrojó cuatro categorías generales a partir de las cuales se efectuó la redacción de los casos. Las categorías fueron: autopercepción, trayectoria escolar y de vida, retorno a los estudios superiores y percepción como estudiante.

Finalmente, para la elaboración de cada uno de los casos se fueron realizando las descripciones pertinentes y que correspondieran con la categoría general planteada. Asimismo se intercalaron algunas citas textuales de la entrevista que daban cuenta de la propia opinión de la estudiante respecto a alguna temática en particular. Por último se hicieron algunas interpretaciones precedentes que servirían para que posteriormente se recuperaran en la discusión de los casos.

3.2 Descripción de los casos

3.2.1 Caso de K.

K. es una chica de 27 años. La primera impresión que da es de ser alguien tranquila, reservada, seria e inteligente, pero tímida. Suele mirar fijamente al interlocutor cuando se le pregunta o ella contesta a las preguntas. No acostumbra manifestar en demasía gestos

faciales –de acuerdo, de simpatía, de sorpresa, de angustia, de preocupación, de tristeza–, aunque sí suele reír cuando narra algún recuerdo que le complace o le parece divertido; las manos no acompañan sus relatos. El tono de su voz también suele ser apacible, aunque con las inflexiones pertinentes para expresar su agrado, preocupación, desacuerdo o puntualización respecto a un recuerdo o lo que narra. Es de apreciar la fluidez de su lenguaje, notándose, en principio, un amplio vocabulario al casi no repetir palabras y emplear más bien sinónimos en algunos casos, así como la poca presencia de muletillas en su discurso.

3.2.1.1 Presentación y autopercepción de K.

Ahora bien, al pedirle directamente a K. que se presentara, describiendo qué cualidades o fortalezas consideraba ella tener, le fue un poco difícil identificarlas en un principio, por lo que fue necesario irle mencionando características de las cuáles contestaba si las tenía o no, ofreciendo en la primera posibilidad, un anécdota que la ejemplificara. En principio, K. comenta que es una persona responsable, organizada y autónoma, puesto que comenta saber qué tareas tanto domésticas, escolares o laborales tiene que cumplir, haciéndolo de la mejor manera y sin la necesidad de que alguien le indique o le recuerde. Reconoce que en estas últimas fechas ha decidido llevar una agenda en donde anota todos los pendientes que tiene que atender para cumplir en tiempo y forma. Asimismo opina que es una persona profesionalmente centrada, pues comenta que desde la preparatoria sabía qué era lo que quería hacer; sobre esto, K. cuenta que ella deseaba ser maestra de niños de preescolar y como se expone más adelante, éste fue uno de los motivos por el que estudió la preparatoria con opción técnica en puericultura y por el que actualmente cursa sus estudios superiores.

K. también se considera una persona empática y paciente con los demás, algo que ella opina le ha ayudado en su trabajo como maestra de niños en preescolar, puesto que, como es mencionado por la propia K., le ha permitido: «[...] establecer un vínculo muy fuerte con mis alumnos. De hecho recuerdo que fue con la primera generación con la que estuve que pasó esto y ahora que [los niños de esa generación] ya están en 2° de primaria, pues a mí me emociona mucho que se acerquen, me abracen, a pesar de que yo ya no soy su maestra y de que me sigan contando sus cosas, y saber que también para los papás yo fui alguien importante puesto que me invitan a sus fiestas, me han invitado a comer, [...] eso

me hace sentir muy a gusto, precisamente por eso, porque valoran ese trabajo». Además K. estima que es una persona muy reflexiva tanto para tomar decisiones como para actuar, pero también tiende a pensar mucho cuando se trata de hacer un juicio ante los efectos de su actuar o decir, más cuando se trata de errores. Al respecto comenta que: « [...] antes era muy común que me dijera: “no debí haber dicho esto”, me recriminaba pensando que lo habría podido evitar si hubiera pensado mejor, [...] pero, este año precisamente me dije: “no, es que todos cometemos errores” como que ya empecé a ver ese lado de que no sólo yo me equivoco, sino otros también, y así aceptar que yo puedo [como los demás] equivocarme, aunque aún me cuesta un poco de trabajo».

Finalmente entre las últimas cualidades que K. identifica en sí misma cabe destacar el que se piensa como alguien esperanzadora. De acuerdo con la propia K., ella deposita su esperanza en su familia, en su profesión como educadora y en sus propios proyectos personales principalmente los vinculados con su carrera. Respecto a estos últimos aspectos, ella confiesa que desea entrar a trabajar en un lugar en el que pueda ejecutar aquellos conocimientos que está aprendiendo en su carrera, porque en el lugar en el que ella está, siguen, en su opinión, una forma más tradicional de educación. Asimismo, ella tiene confianza en poder concluir la licenciatura, aunque reconoce que siente un poco de temor sobre el proyecto para la titulación; no obstante, logra proyectar algunas líneas de intervención que le gustaría trabajar para dicho proyecto y ello le otorga también cierta seguridad.

Ahora bien, respecto a las cualidades que menciona no poseer o, cuando menos, no del todo, K. admite que el liderazgo y la facilidad para entrar en confianza no forman parte de su manera de ser. Sin embargo, la confianza en sí misma, la posibilidad de expresar su propia opinión y defenderla, su sentido del humor y su capacidad de creatividad tanto en lo laboral como en lo escolar son cualidades relativas para K., es decir, son características que se manifiestan dependiendo de la situación en la que se encuentre, así por ejemplo sobre expresar su opinión señala que “ ... a veces lo hago [comunicar desacuerdo] aunque depende de qué tan fuertes son los demás, [ríe] bueno es que sí mire como que yo siento que cuando alguien resulta muy impositivo me digo “pues bueno vamos a hacer lo que dicen”. Y aunque en algunas ocasiones sí doy mi punto de vista, pues no sirve de mucho

porque termina siendo como deciden los otros.». No obstante, admite que tiene mucho interés en continuar desarrollando su confianza y su comunicación para que ya no estén supeditadas al contexto y, así, ella pueda conducirse de mejor manera bajo cualquier condición. K. reconoce que una adecuada oportunidad para trabajar sobre éstas se la puede brindar el curso de su licenciatura, pues señala que en lo que lleva de sus estudios superiores ha notado que se han ido consolidando algunos pequeños brotes de estas cualidades.

En resumidas cuentas se aprecia por lo expuesto que K. se reconoce como una persona responsable, reflexiva de su pensar y actuar, empática, además de centrada y con esperanzas optimistas respecto a sus proyectos de vida; aunque también admite que en lo que respecta a la parte social tiende a ser más reservada, pues no entra fácilmente en confianza con otros ni se erige como líder o cabeza de equipos o grupos de personas. De la misma manera comenta que hay algunas cualidades que aún no están del todo «enraizadas» en su forma de ser, pero que desea desarrollar. Éstas son la confianza en sí misma y la facilidad para expresar su opinión, características que van muy de la mano, puesto resulta evidente que uno confía en sí siempre y cuando no teme manifestar lo que piensa y viceversa.

3.2.1.2 Trayectoria escolar y de vida

Una vez sentada la parte de su manera de percibirse como persona, entonces hay que continuar la indagación de su trayectoria escolar. De ahí que se le pidiese a K. que empezase a contar cómo había sido su historia escolar. Ella empieza a contar desde sus primeros recuerdos que los ubica en su 2º año de kínder. La escuela a la que asistía pertenece al sistema de educación público y sólo tenía kínder. Indica que la escuela no quedaba lejos de la casa de su abuela, lugar donde vivía en aquellos años. Los recuerdos que tiene de esos años son muy pocos y las imágenes que intenta rescatar las describe como borrosas. Sin embargo, las que logra traer a su memoria son relativas a su participación en la escolta, en un bailable, en la representación teatral de un cuento, así como las actividades manuales que realizaba. En suma, describe una etapa agradable para ella, incluso aunque fuera una escuela pública pues al respecto comenta: «es que era una escuela muy bonita, digo a pesar de que..., es que como que se sataniza mucho a las escuelas públicas, pero a

mí me tocó una buena infancia. A pesar de que no se llevaba un registro así como los diarios o como tantas cosas que ahorita se piden, fue una bonita etapa».

Posteriormente, K. continúa su narración de la primaria. De igual manera su escuela formaba parte del sistema de educación pública. Sobre esta etapa comenta que los cuatro primeros años fueron agradables para ella, pero respecto a los últimos dos años indica no tener recuerdos que les sean gratos debido a las agresiones constantes de una maestra a raíz de las diferencias en cuanto a creencias religiosas.

En cuanto a sus primeros años de primaria cabe destacar la figura de dos profesores que resultan ser significativas para ella. El primero fue un maestro que tuvo en 1° y 2° año y que según ella relata venía de una zona rural. Estima que de este profesor lo que aprendió en ambos años fue muy bueno y que en ocasiones lo recuerda porque ella actualmente como educadora aplica ciertas cosas que le aprendió. Asimismo se refiere a este maestro como paciente, alguien que la apapachaba y le hacía sentir protegida, además de que le reconocía su trabajo, tomándola como modelo de estudiante para sus demás compañeros. De este maestro, tiene muy presente un evento que resultó significativo para ella en cuanto que no fue una enseñanza abstracta, teórica o intelectual, sino relacionada con el plano convivencial. Al respecto narra: «son buenas enseñanzas que me quedaron de ese maestro, de hecho me acuerdo una vez, y eso nunca se me va a olvidar, que estábamos recortando y entonces yo terminé de recortar, una compañera me pidió prestadas las tijeras, entonces yo lo que hice fue tomar las tijeras, estaba como de aquí a esta altura y se las aventé, entonces me vio el maestro y pues me llamó la atención y me dijo “no, recógelas y se las das en la mano”, a pesar de que bueno eran mis tijeras y pues no sé, de ahí se me quedó que tenía que ser respetuosa».

La segunda figura docente fue su maestra de 3° año de quien recuerda aún su nombre. Asimismo, evoca que era una maestra mayor, pero paciente, quién en sus clases mostraba «fuerza en sus enseñanzas» y de quien también ha valorado las enseñanzas compartidas, puesto que con ella aprendió cosas relacionadas con matemáticas, su materia favorita.

Por otra parte, desde su familia identifica a su madre como el principal apoyo en la cuestión escolar, debido a que como ella misma señala «siempre me ayudó, me echó la mano, me revisaba mis tareas, me acuerdo una vez que ya nos quedamos muy noche haciendo el dibujo de un burrito de una lectura, no recuerdo cómo se llamaba la lectura, pero no sé, como que se me quedó la imagen grabada y lo hacía y no me salía y lo borraba y lo borraba, entonces ya terminé bien cansada y mi mamá me ayudó a dibujar una parte y ya me dediqué a hacer lo demás». No obstante, cabe señalar que a diferencia de las figuras docentes, a su madre, la caracteriza como una persona en exceso exigente y perfeccionista, puesto que al supervisar ella el trabajo de K. podía detectar así algún error. Y si esto era el caso, le obligaba a repetir la tarea, el ejercicio o la actividad, esgrimiendo como principal razón el que no le quedaba bien lo que hacía.

Este trato da la impresión de reflejarse en la propia K. en relación con su autoexigencia y con su compromiso respecto a las actividades escolares. Al ser cuestionada sobre cuál era su reacción frente al error o la equivocación en aquellos tiempos, K. respondió que se enojaba, pues pensaba «“es que se supone que yo no tengo ninguna obligación, ¡vaya!, así pesada en mi casa, entonces lo tengo que hacer bien”, eso era lo que me decía y pues me mortificaba, que no lo hacía como se pedía y que yo no hacía nada en mi casa, entonces pues me pesaba».

Sin embargo, se nota cierta incomodidad con esta exigencia que le era impuesta por una parte por su madre y por otra por ella misma, ya que más adelante al referir su experiencia en la secundaria ella misma reconoce haberse reprimido por mucho tiempo y no darse el gusto de disfrutar de ciertas cosas como salir a pasear o ir a fiestas de compañeros o amigos. Esto indica en otras palabras que si bien se tenían como referentes a valores tales como la exigencia y el esfuerzo en su vida escolar, éstos eran vividos de manera desfavorable, pues no procuraban satisfacción con su trabajo, sino más bien culpa o censura si el trabajo no salía “bien”.

En lo referente a sus amistades es de interés señalar que K. cuenta no tener recuerdo de amistades cercanas en la primaria, cuestión que se vio modificada en su secundaria, pues logró consolidar un grupo de amigos. Relativo a la parte social en la secundaria K. comenta que fue gracias a un grupo de amigos que pudo sobrellevar una condición de salud que

atravesó por esa época y que más adelante es descrita con mayor detalle. K. recuerda que este grupo de amigos estaba conformado por 7 personas entre chicos y chicas y platica que se la pasó muy bien en compañía de todos ellos, pues aunque «echaban relajo», también estudiaban todos juntos, por lo que eran conocidos como los «Matados».

Sobre sus estudios de la secundaria, su relato se modifica y aunque señala tener un buen rendimiento escolar, sus recuerdos van orientándose más a la parte personal y social. Respecto a la dimensión personal comenta: «Como que ahí destapé como ciertas cosas que yo no conocía de mí, entonces para mí..., bueno hasta ese momento era la mejor etapa de mi vida..., más bien la secundaria fue la mejor etapa». Sobre estas cosas que descubre, ella comenta que experimentó los cambios físicos y emocionales propios de la adolescencia, pero cabe recordar que anteriormente se había señalado que también se permitió complacer otros gustos como fueron el no ser tan rígida o disciplinada en su conducta, convivir más con sus compañeros y ejecutar una serie de «travesuras sanas». Es decir, a nivel personal ella prefirió dejar de reprimirse tanto y comenzar a divertirse más en su vida.

Además, este “destape” como ella lo califica, comenta que es a raíz de un hecho significativo que vivió en esta etapa y que ella lo contempla como una adversidad. Este evento específicamente fue vivido el 30 de abril del año en el que ella cursaba el 1° grado. K. refiere la experiencia que padeció al vivir un derrame cerebral y quedar con la mitad del cuerpo paralizado. Al respecto dice: «[...] yo me acuerdo que yo no podía hablar, que yo no podía moverme, estaba en mi casa y estaba yo sola, entonces pues me alarmó mucho, [...] después empecé a ver cómo se movían todos... mi mamá..., en ese momento mi papá no estaba, entonces mi mamá, mi tía, mi primo, me acuerdo que me subieron al taxi y ya nos fuimos y nos recibieron en el Centro Médico».

Sin embargo, se puede apreciar que este evento no le impidió continuar con sus estudios, pues inicia su 2° año de secundaria de forma regular como todos sus demás compañeros. Asimismo señala que si bien tenía dificultades de movimiento, recibió el apoyo de sus profesores y como ejemplo ofrece lo que hacía un profesor de física –una de sus materias favoritas junto con química y matemáticas–: «[...] ese maestro me apoyó mucho, como perdí la movilidad en esta parte del brazo [derecho], entonces a mí me costaba trabajo escribir rápido, [...], pero el maestro pacientemente también me ayudó,

dictaba las cosas nuevamente, estaba cerca de mí para ver que fuera al tanto de mi apunte, etc.». Respecto de su tercer año K. no comenta mucho, sólo indica que para ese año ella se encontraba completamente recuperada de su parálisis, algo contrario a los pronósticos médicos pues éstos condenaron su estado físico, señalando la cuasi-imposibilidad de su total recuperación física.

Al respecto y dada la importancia de estos eventos de salud dentro de su propia historia, se le preguntó qué había hecho tanto su familia como ella para sobrellevar la adversidad del derrame cerebral y la subsecuente condición física en la que la había colocado. En principio K. narra que resultó indispensable irse a vivir con su abuela y otros familiares, pues los horarios del trabajo de sus padres y los de ella de la escuela no se empataban por lo que de quedarse en su propia casa no hubiera estado nadie que la pudiese cuidar o atender en caso necesario. K. comenta que los únicos días que veía a sus padres eran los fines de semana, por lo que el resto de los días se sentía sola y sin alguien con quien platicar de lo que sentía. Así, comenta que ella empezó a escribir en aquel tiempo un diario: «[...] llevaba un diario [...] pues en ese momento yo sentía esa necesidad de expresar por lo que yo estaba pasando, [...] sí me ayudó, porque muchas veces yo sentía ganas de contarle algo a alguien, pero yo soy muy desconfiada y aunque platicaba con otras personas, de la parte personal era más reservada. Entonces yo por eso escribía mi diario. Aparte yo siento que en la secundaria hay muchos momentos que quieres capturar, que quieres guardar para ti». K. dice que esta práctica del diario le llevó dos años: desde que ingresó a 2º de secundaria hasta que la concluyó.

En suma, de lo que se aprecia hasta este punto K. relata que aunque su secundaria estuvo marcada por una condición de salud y física adversa a un desarrollo adecuado, su rendimiento académico no decayó, sino que se mantuvo sacando buenas calificaciones y cumpliendo con los deberes escolares según sus posibilidades y además con la ayuda y consideración de los profesores. Además se observa que hubo cambios importantes tanto en su familia como en ella misma para llevar una dinámica de vida acorde a las circunstancias que encaraban. Sin embargo, en el relato de K. salta a la luz el hecho de que no haya ocurrido posteriormente otro evento alarmante; por el contrario, al estar bajo cuidado y rehabilitación médica la evolución de su condición médica fue positiva.

Continuando el relato de la trayectoria escolar de K. se tiene que del paso de la secundaria a la preparatoria K. narra fundamentalmente cuatro eventos los cuáles modificaron justamente su trayectoria escolar posterior. Siendo además en esta transición de etapas en la que se presentó la primera interrupción en su tránsito académico. El primer evento que refiere es relativo a cuando ella hizo su examen para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria no. 5, su primera opción, a la cual no consiguió acceder puesto que no se preparó para presentarlo. Ella misma reconoce haberse confiado al momento de presentarlo, dado que se sentía segura por su buen rendimiento académico y creía, además, que los conocimientos que había aprendido le bastaban para enfrentarse a la prueba. Sin embargo, no se quedó en la opción escogida y por supuesto, al momento de cuestionarle cuál había sido su sentir ella respondió que le resultó frustrante no acceder a su opción, lo cual además implicaba perder un año de estudios algo por lo demás novedoso en su historia de estudiante, puesto que incluso cuando pasó por el período de recuperación de su accidente cerebrovascular no interrumpió su asistencia a la escuela ni por tanto su trayectoria escolar. De igual forma al preguntarle por cómo había tomado su familia la noticia de que no se quedase, ella resalta los comentarios de sus padres y al respecto comenta: «Mi mamá sí, ella sí me hizo esos comentarios “¡ay todo el tiempo estuviste estudiando!”, y mi papá por ejemplo me decía: “¡para qué estudiaste tanto, si al final no valió la pena!”, entonces como que sí esos comentarios sí me desanimaban un poco, pero pues dije “pues ni modo ya qué puedo hacer ahora”».

Por otra parte, a la frustración anterior por no ingresar a la Educación Media Superior se le juntó otra noticia. K. platica que debido a los eventos de salud por los que había atravesado, ella continuaba en tratamiento y vigilancia médica, por lo que a partir de algunos estudios que le practicaron en algún momento le informaron de la imposibilidad que ella tenía para quedar embarazada. Ella narra que esta noticia aunada con la negación para acceder a la preparatoria que deseaba le causó una profunda tristeza, angustia y desesperación.

Sin embargo, a pesar de estas dos situaciones que, ella reconoce le afectaron, el tercer evento contado que transcurre en ese año en suspensión de estudios es de carácter distinto. Ella comenta que participó durante 3 meses aproximadamente en un curso de enseñanza de

la lectura para adultos impartido justamente en el Centro Médico. Esta participación le llevó a pensar en la posibilidad de estudiar algo vinculado con la educación pero particularmente con niños, pues comenta que: «de ahí [a partir del curso] dije: “¿pues por qué no estudio algo así?”, o sea de que esté con los niños. [...] porque dije: “bueno si no puedo tener hijos, de cualquier manera así, sí puedo estar con niños”». Finalmente, el cuarto evento que refiere es el encuentro con una amiga de la secundaria, quien le invitó a que estudiaran juntas en un bachillerato técnico el cual tenía la opción de puericultura. Esto, en combinación con la anterior intención de dedicarse a la educación con niños, determinó el curso y acceso al siguiente nivel educativo que fue la Educación Medio Superior.

K. cuenta que ingresó a estudiar este bachillerato en la modalidad escolarizada. Pero antes de hacerlo refiere que tuvo que platicar el proyecto con sus padres y que al principio se resistieron a la idea, dado que en la opinión de ellos la escuela estaba lejos; sin embargo K. les justifica señalando que como papás y conociendo su condición de salud se preocupaban por lo que pudiese pasarle, pero también reconoce que ello le hacía sentirse agobiada y que esas actitudes le restaban seguridad, ya que platica que: «si yo quería hacer algo primero le tenía que decir a mis papás; si yo quería hacer cierta actividad, primero le tenía que decir a ellos, hasta incluso salir con mis compañeros». Además, por otra parte, también narra que ellos opinaban que sería mejor para la propia K. si estudiaba algo vinculado con ciencias, dado que en los tiempos anteriores de la escuela le habían llamado la atención y había demostrado que era buena para ello. No obstante, K. se empeñó en estudiar el bachillerato con la opción de puericultura, cosa que terminaron por aceptar sus padres, apoyándole.

Sobre el curso de la educación Media Superior, no señala eventos significativos, atraviesa esos estudios sin ningún problema, lleva un buen rendimiento académico y saca adelante sus materias. No obstante al cuestionarle si al terminar esos estudios tenía la intención de continuar con sus estudios superiores, K. refiere que ella consideraba no ser necesario estudios más avanzados para trabajar con los niños, sino que bastaba con la carrera técnica que tenía; además cuenta que el proyecto de los estudios superiores tampoco lo contemplaba por otras razones, a saber: una situación complicada por la que pasaba ella

y su familia y una oportunidad de empezar a trabajar en una guardería. Al inquirirle sobre qué situación atravesaba prefirió reservarse su respuesta aunque mediante una comunicación posterior vía correo electrónico refirió que por aquellos tiempos sus padres se habían divorciado algo que a ella le consternó, pero que además complicaba la situación económica de la familia. Esto en conjunción con la oportunidad del trabajo en la guardería que se le presentaba provocó justamente que el proyecto educativo no se lo planteara.

Relativo a este periodo en el que K. comenzó a trabajar, rememora que llegó a aquella guardería gracias a que ahí realizó sus prácticas profesionales y una vez concluidas, la directora del lugar le ofreció continuar laborando, a lo cual ella aceptó. Narra que duró en dicha escuela dos años aproximadamente. Pero llegado el segundo año cuenta que debido a que el espacio de la guardería era rentado, tuvieron que dejarlo cuando el dueño le pidió el lugar a la directora; sin embargo, platica que sólo a ella, la directora se la llevó consigo a la otra escuela donde se mudaron no muy lejos de donde se localizaba la primera. Tanto el reconocimiento y el apoyo que recibió de la directora tranquilizaron a K. al tener seguridad en la parte laboral. También comenta que es en esta última escuela en donde aún labora, manteniéndose ahí durante 5 años.

3.2.1.3 Retorno a los estudios superiores

Pasando a indagar el porqué de su ingreso a los estudios superiores, reconstruyendo así su trayectoria escolar, K. empieza su relato aludiendo a cuestiones laborales. En relación con ello menciona que a la escuela a la que después llegó: «... sentía una marcada distinción entre la titular [quien tiene un título universitario o de educación superior] y la asistente [quien tiene un título técnico o de educación medio superior], ¿no? Al principio no pensaba regresar a la universidad, sino que después se hizo tan marcada la diferencia de que la asistente tenía que hacer una serie de cosas y la titular sólo unas cositas, entonces yo me decía “es que no sólo sé hacer esto o sea también sé otras cosas” y bueno también ciertas actitudes y opiniones de unas maestras titulares, pues dije “no, yo quiero saber realmente si es así como ellas dicen o si están inventando” porque bueno ellas me comentan que ellas no entraron a la universidad sino que ellas tienen la licenciatura por el examen único. [...] a estas alturas yo veo el panorama diferente, o sea ellas no tuvieron esta oportunidad que yo estoy teniendo y hay cosas que ellas, no conocen y que ahorita yo estoy aprendiendo”».

Del comentario anterior se aprecia que los móviles de K. para reconstruir su trayectoria escolar continuando con los estudios superiores son dos: el primero relacionado con la esfera profesional en tanto que ella se siente desplazada e incómoda por la desigualdad de actitudes y de trabajo que tiene lugar entre maestra titular y maestra asistente además de que cuestiona el trabajo de otras colegas a partir de saber cómo obtuvieron su título; el segundo se vincula con la esfera personal al pensarse ella misma como alguien que puede dar más como maestra de los niños, desempeñando un mejor trabajo y no estando, por el contrario, sólo para hacer las «cositas» que no hacen las maestras titulares como son: foliar y sellar los cuadernos, acomodar las mochilas de los niños, sacar y meter el material con el que los niños trabajan, entre otras actividades más.

Respecto a la cuestión de cómo K. se enteró de la convocatoria para cursar la Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, ella relata que fue una especie de cadena, puesto que una administrativa del colegio donde ella labora le comentó a una compañera suya, quien a su vez le comentó a la propia K. sobre la convocatoria y su intención de hacer el examen. K. platica que en esta ocasión, sí se puso a estudiar porque pensó para sí que ya no se confiaría como lo hizo la vez anterior con el examen de ingreso a la preparatoria. Asimismo, cabe destacar que K. refiere haber preparado sola el examen. Referente a la experiencia de estudiar para el examen comenta que el repaso de las «ciencias duras» no se le dificultó dada la facilidad que para ellas siempre había tenido; no obstante lo complicado llegó cuando hubo de estudiar la parte de comprensión lectora y español, aunque admite que al momento de presentar el examen se sintió segura de sus conocimientos.

Además también reconoce haber preparado con mayor atención el examen por la presión social que tenía: «... porque dije “¿qué van a decir los maestros, los de mi colegio?, ¿qué va a decir ahora mi mamá?, ¿qué van a decir mis hermanas?” sobretodo porque soy maestra, ¿no?». Esto revela que K. comparte la noticia con algunas personas como son su familia y algunos colegas del trabajo. Al preguntarle directamente a quiénes les había informado de sus intenciones de realizar el examen de ingreso a la universidad, ella respondió que sólo lo había hecho con los más allegados a ella como son su madre, sus hermanas y su novio; de los colegas del trabajo menciona que sólo lo sabían la compañera

con quien hizo los trámites y obviamente algunos administrativos que le proporcionaron ciertos papeles que necesitaba.

Siguiendo esta misma idea de con quiénes lo había comentado se le preguntó a K. si al momento de informar a sus seres cercanos, no había recibido algún comentario burlón o de extrañeza de ellos; referente a ello K. comenta que no, que a excepción de su hermana nadie se había expresado de forma negativa sobre su decisión. Como llamase la atención lo relativo con lo que le dijo su hermana fue importante indagar sobre la opinión de K. sobre ello; al cuestionarle, la propia K. dice que: «... yo le respondí “pues como tú ya terminaste tu carrera, ya por eso hablas, ¿no?”», porque en ese momento ella ya había terminado su carrera. De hecho, creo que hacía pocos días que habíamos ido a su graduación, entonces dije “pues ahora me toca a mí también estudiar”». Ahora bien, al enterarse que se había quedado en la universidad comenta que ella recibió la nueva con mucha alegría y emoción, debido a que había visto recompensado su esfuerzo y había conseguido la meta que se había propuesto.

Sin embargo, al cuestionarle cómo fue su experiencia en los primeros tiempos del retorno a los estudios ella confiesa haber sentido miedo y dudar de sus propias capacidades. Cuenta que en aquellos tiempos se llenaba la cabeza con preguntas de tipo: «¿qué tal si no puedo?, o ¿si tardo en salir con mi título? o ¿si tengo algunos problemas de salud que me impidan continuar? no sé, cosas por el estilo». También se instalaban dudas en ella dado que se decía a sí misma: «ya pasó mucho tiempo desde que estudié, entonces pues no creo que sea lo mismo [...] en cuanto a capacidad, a conocimientos y a comprensión de algunas cosas». No obstante, comenta que debido a que observó que en la universidad estudiaban compañeras maestras como ella pero de diferentes edades, algunas incluso de mayor edad que ella, empezó a ganar más confianza en sí; asimismo comenta que en su grupo donde inicio la licenciatura conoció a una compañera que rondaba los 65 años de edad y a ella K. la considera importante dentro de su historia de retorno a los estudios, dado que le infundió indirectamente los ánimos para retomarlos con mayor fuerza.

Actualmente K. cursa el quinto cuatrimestre de la licenciatura lo que en tiempo se traduce en casi año y medio de estudio, por ello se le pidió que contara cómo ha sido para ella la experiencia de volver a estudiar en todo el tiempo que lleva. K. cuenta que ha sido

un reto para ella principalmente en lo relativo al ajuste de sus tiempos, pues aunque platica que no es casada, menciona que además del empleo en el colegio, el cual lo realiza por las mañanas, tiene otro por las tardes que consiste en cuidar a un par de hermanos. Esto lo hace hasta las 20 horas y llega a casa aproximadamente a las 22 horas. De ello se aprecia que la mayor parte del día, K. lo consume en dichas actividades y comenta que reserva la noche para la realización de los pendientes escolares. K. refiere que en un principio ella intentaba aprovechar el tiempo «muerto» que estaba en el colegio, realizando las lecturas de la universidad, pero prefirió ya no hacerlo debido a la atención constante que había que procurar en el cuidado de los alumnos, cosa que obviamente dificultaba la lectura concienzuda de los textos en cuestión.

Además, K. señala que entre las dificultades con las que se ha enfrentado durante este primer año ha sido con la comprensión de textos y la expresión escrita, particularmente con el enlace entre ideas para dar coherencia a la totalidad de su escrito. No obstante, ella se reconoce como una buena alumna para quien las dificultades que experimenta no son debidas a la falta de conocimiento o a la impericia en dicha actividad, sino principalmente como una secuela del derrame cerebral, pues de no haberlo padecido en su opinión escribiría sin tanta dificultad: «Siento que soy buena, pero a veces para enlazar mis ideas o para escribirlas sí tengo complicación. [...] yo siento que ese problema no se presentaría tanto si no hubiera tenido el derrame, porque después de él hubo un cierto periodo en el que yo tartamudeaba, [y aunque] tomaba medicamentos para que desaparecieran las secuelas es fecha que siento [tener] una dificultad en cuanto a la escritura, porque a veces soy muy tardada, o sea en cuestión de tiempo a veces sí como que me tardo mucho, [además] lo que me he dado cuenta es que todas estas secuelas se marcan más cuando me estreso, cuando estoy bajo mucha presión».

Sin embargo, la atribución anterior K. no la utiliza como justificación a los problemas que enfrenta. Es decir, que si hay algo que se le dificulte en la escuela no se protege tras la condición del derrame para así evadir la circunstancia, sino que se responsabiliza de su propia conducta y ve la manera de solucionar el problema o superar la adversidad. Por ejemplo sobre su dificultad al escribir cuenta que al saber el trabajo que le cuesta dicha actividad, procura con antelación comenzar la redacción para que no se estrese

y pueda entregarlo lo mejor posible, además cuenta que pide la asesoría de una compañera de su trabajo: al terminar K. de redactar su escrito se lo da a leer para que le haga sugerencias sobre lo que ha elaborado. De igual manera, al preguntarle sobre lo que acostumbra hacer cuando no entiende un tema de la escuela, K., nuevamente no se escuda tras el derrame para eludir dicha dificultad, sino que platica que ella se empeña en investigar un poco más para comprender los temas y empezar a formarse una opinión propia. Además sobre esto último, ella agrega que en el curso de su licenciatura ha comenzado a tener mayor confianza en sí misma, pudiendo defender lo que dice y piensa, basándose en lo que sabe, pues ella manifiesta que antes experimentaba cierto conformismo a lo que otras personas –en especial su madre– le decían y aunque tenía ciertos impulsos de oponérseles, esto se le dificultaba.

En este mismo sentido de procurar aclarar la comprensión de un tema saca de nuevo a colación la figura de la maestra, colega suya. Comenta que ella le procura apoyo tanto con libros o en solucionar algunas dudas concretas. Ahora bien, como desde la primera vez que comenta la presencia de alguien más, llamó la atención esta petición de ayuda, entonces se le preguntó si ella acostumbraba en tiempos anteriores, entendiéndose primaria, secundaria o preparatoria acercarse a otros y pedir ayuda cuando algo de la escuela o del estudio se le dificultaba. Al respecto K. cuenta que no era así, que más bien esa conducta ha sido algo que se ha empezado a manifestar durante el curso de la licenciatura; refiere que antes no había alguien a quien ella pudiese acercarse para plantearle sus dudas o platicar de ese tipo de temas.

No obstante, comenta que aunque antes no se acercaba a pedir ayuda, eso no implicaba que ella fuese una persona asocial. Más bien, respecto a su socialización ella recuerda que: «durante mi educación primaria y secundaria yo no tuve ningún problema para relacionarme con los demás chicos de mi edad.», pero también menciona que: «ya cuando entré a la prepa, yo marcaba una diferencia con mis compañeras y compañeros, porque mis amigos o bueno a quienes consideraba más cercanos [...] ya no pensaban, digamos, como la mayoría o la gente de mi edad». K. explica que la distancia con sus compañeros en esta época que comenta se debe a que cuando ingresó a estudiar la Educación Media Superior ella había experimentado un cambio de mentalidad, a raíz de los

acontecimientos que había vivido, por lo que ya no estaba interesada en «echar relajo», sino más bien al ser, en su opinión, alguien más centrada y que ya sabía lo que quería, entonces prefería aprovechar lo más que pudiera el tiempo en sus estudios y en la convivencia con personas afines a su forma de pensar.

Asimismo al cuestionarle como era su socialización en la actualidad y en el seno del contexto universitario, K. platica que ella mantiene esta misma forma de relacionarse, es decir, no convive con muchas personas. De hecho, refiere que en la carrera sólo con una sola persona de mayor edad que ella se ha identificado y si bien admite guardar sus reservas respecto a lo que puede platicar con ella, K. considera que tiene una buena relación más allá del compañerismo, aunque no la califica del todo como amistad. Ahora bien, esta afinidad y forma de vincularse con personas mayores que ella en su opinión ha sido gracias a los diversos contextos en donde se ha desenvuelto en los últimos años. Éstos, según narra K., se caracterizan por reunir a personas de más edad y por lo tanto con una forma de pensar más madura, algo con lo que ella se siente a gusto. Los contextos mencionados por K. son la congregación religiosa a la que asiste, los dos trabajos que ha tenido y el de la propia universidad.

Además como llamara la atención esta forma tan reservada de socializar se le preguntó si en toda su trayectoria escolar o incluso a lo largo del curso de su vida personal podría identificar una amistad íntima, alguien con la que pudiera tener una gran confianza o que sintiera su apoyo tanto en los buenos como en los malos momentos. Al respecto, K. respondió que le resultaba complicado dar cuenta de una amistad así, aunque recuerda que «cuando yo estaba estudiando la preparatoria conocí a una compañera con la que me llevaba muy bien y todo, pero pues ya después ella se casó y poco a poco perdimos comunicación. Nuevamente nos reencontramos aquí [en la universidad] porque ella estaba estudiando una maestría, pero bueno me di cuenta que ya se perdió [la relación de antes]». De igual manera menciona a alguien más que podría considerarla como amiga, debido a que a veces las pláticas que sostenían entre las dos llevaban a que ella se abriera confiadamente con la propia K., aunque K. admite no tener la misma confianza para expresarse tan abiertamente, por lo que si bien la consideraba una amistad no era muy cercana.

Continuando con la indagación de la parte social se le cuestionó si ella en los tiempos recientes tenía algún modelo de persona que le inspirase admiración y le motivase para seguir sus patrones de conducta de manera que continuase desarrollándose personal y profesionalmente. K. reconoce, pero con reservas, que son 2 personas con quienes podría identificarse sólo en el nivel profesional. A ambas las conoció en la esfera laboral, particularmente en los sendos trabajos en los que ha estado. De uno y otro caso K. expresa que lo que llamaba su atención es que cada una, siendo maestra, realizaba un buen trabajo con los niños. Esto K. lo califica así, porque recuerda que tenían la habilidad necesaria para tratar con los niños, específicamente en la forma de expresarse y de relacionarse con ellos, pues mostraban firmeza y claridad a la hora de hablar con todo el grupo de niños, así como comprensión y empatía cuando platicaban más personalmente. En el terreno personal K. resulta ser más reservada y no identifica a modelo alguno a seguir.

En síntesis, es de apreciar que K. se concibe como una persona que mantiene ciertas discreciones al momento de platicar o convivir, principalmente en el terreno personal. Ello le ha conducido a no identificar amistades que sean cercanas; no obstante, también reconoce que ahora que ha retornado a los estudios ha ido desarrollando el acto de pedir ayuda a otras personas, cosa que en los tiempos anteriores de estudio no se presentaba. Esta conducta se debe, según lo que comenta la propia K., al interés que ha puesto en sus estudios. Por tanto se aprecia dos aspectos interrelacionados en K. Por una parte, reconoce, que tiene ciertas dificultades en la comprensión de algunos temas y en la redacción clara y coherente de escritos, pero, por otra, desea sacar sus estudios de la mejor manera posible, entonces estas circunstancias le llevan a buscar ayuda en personas que confía le pueden resolver dudas que tiene o dar consejos para leer y escribir mejor.

3.2.1.4 Percepción como estudiante

Ahora bien, pasando a indagar las fortalezas que ella detecta en sí como estudiante cabe mencionar que en un principio le costó trabajo expresarlas; sin embargo, entre lo que llegó a destacar fue su facilidad para organizar gráficamente la información haciendo esquemas o mapas conceptuales, es decir, que buscando la comprensión de un tema procura indagar la forma de relación entre conceptos, lo cual le ha dado buenos resultados pues de hecho comento que de la misma manera se preparó para la presentación del examen de ingreso a

la licenciatura. De igual manera se reconoce como una estudiante responsable e independiente, dado que en su propia opinión: «venimos porque ya hemos adquirido un compromiso y eso es lo que te hace levantarte cada sábado. O sea no por venir a echar relajo, que bueno también siento que forma parte, pero no es la prioridad [...] [sé que] tengo que entregar mis tareas, hacer las lecturas de las clases, participar en las clases, algo en lo que todavía necesito trabajar, organizarme en los equipos y todo eso, pero ya no es necesario que mi mamá o alguien más... que me anden recordando lo que tengo que hacer como estudiante».

K. también se piensa como una estudiante con iniciativa y disciplina, ya que comenta que al hacer trabajos en equipo propone ideas y por su cuenta procura involucrarse en las actividades que hay que realizar; también habría que recordar que ella ha comentado que al tener alguna complicación o dificultad con la comprensión de un tema, ella no se conforma con su duda, sino que por el contrario tiende a resolverla buscando mayor información o solicitando ayuda a otros. El no conformismo frente a la incertidumbre de un tema da cuenta justamente de su empuje como estudiante. Sobre la disciplina que manifiesta se pueden apelar dos momentos distintos, lo que se llamaría una disciplina rígida y una disciplina autorregulable, ambos tipos presentes en su curso de estudio.

Respecto del primer tipo se considera así, ya que era tanta la exigencia que tenía para consigo misma de cumplir y acatar adecuadamente con las exigencias planteadas por sus estudios que procuraba traspasar las fronteras de las esferas de actividad en las que se desenvolvía. Un ejemplo de esto es que las tareas de la escuela las llevaba consigo a la dimensión laboral pues como se recordará K. comenta que intentaba hacer las lecturas para el sábado en el colegio donde labora, aunque al poco tiempo debió reconocer que era algo complicado pues siempre debía estar al pendiente de los niños. Además indica que al pensar que no aprovechaba ese tiempo «muerto» en la realización de otros pendientes escolares, le llevaba, en sus propias palabras, a estresarse.

Sin embargo, frente a este estrés que experimenta, es donde comienza a tener presencia la disciplina autorregulable. K. platica que tomó la decisión de ya no estresarse en demasía por sus estudios, pues como ella misma comenta: «... decidí ya no preocuparme tanto por cosas que ni siquiera sé si van a suceder, porque luego me preocupaba pensando

“y si no entrego este trabajo” y “tengo que hacer esto y esto otro también para la escuela” [...] [preferí] darle a cada cosa su tiempo y su lugar, por ejemplo si me dedico a la escuela, pues va a ser nada más a la escuela, a mi trabajo no, pues de lo contrario me dije “así voy a hacer una cosa bien y una cosa mal” [...] además me ayudó mucho que me cambiaron el horario [del trabajo] de la tarde, yo salgo más temprano ahora, entonces me da muy bien tiempo de llegar a mi casa, leer y hacer el trabajo de la escuela». De lo anterior se observa que esto puede considerarse una disciplina autorregulable dado que por una parte aún mantiene un interés por cumplir y respetar las obligaciones que ha asumido en tanto estudiante, pero, por otra, logra discernir los espacios y tiempos en los que puede y tiene que ejecutar sus responsabilidades. Además salta a la vista la transición que tiene de una conducta rígida a una más bien regulable, todo a partir de un malestar, ya que al sentirse estresada por las exigencias del contexto, decide no permanecer en ese estado y modifica su dinámica de acción por una que le procure mayor bienestar.

En conclusión a partir de lo ya comentado se aprecia que las fortalezas como estudiante de K. son su capacidad de organización de la información para mejorar su comprensión del tema, su responsabilidad e independencia para el cumplimiento de sus deberes, su iniciativa en tanto que tendencia a proponer ideas cuando trabaja en equipo y buscar aclarar sus dudas cuando no comprende un tema y la disciplina autorregulable que le permite cumplir con los deberes escolares, pero sin estresarse. Estas cualidades le han permitido cursar de manera exitosa este tramo de su trayectoria escolar que representa la licenciatura hasta poder llegar en la actualidad al 5° cuatrimestre. Pero además de estas cualidades, señala que le gustaría desarrollar otras habilidades como son un pensamiento crítico y creativo que le permitan desarrollar su trabajo de fin de grado; así como también optimizar su expresión oral y escrita y su comprensión lectora. Por supuesto, todo ello, como ella misma lo reconoce, con miras a tener una formación que le permita desempeñarse profesionalmente de la mejor manera posible.

Finalmente para terminar la exposición de este caso cabe comentar dos aspectos fundamentales. Primero, ahora a la distancia, se le inquirió a K. sobre el significado que tenían para ella esas dos interrupciones –de la secundaria a la preparatoria y de esta última a la universidad– dentro de su trayectoria escolar; en segundo lugar, aunque no menos

importante, también se indagaron los planes que proyectaba para cuando acabase su licenciatura. Sobre el primer punto K. manifiesta que fue tiempo valioso para ella, pues los acontecimientos que en principio podrían calificarse de negativos o adversos le han llevado a desplegar conductas que le permitan superarlos. Como se recordará, en la época de la primera interrupción K. vivió la frustración por no acceder a la preparatoria elegida por ella junto a la noticia de su imposibilidad para embarazarse, pero también participó en la impartición del curso de lectura para adultos. Estos eventos, en su opinión, le marcaron el camino escolar posterior, pues fue gracias en parte a estas circunstancias que ella decidió estudiar su bachillerato con opción técnica en puericultura; de manera análoga fue su retorno en la segunda ocasión con los estudios superiores, pues ella no percibía necesario cursarlos, más bien fueron circunstancias laborales también contrarias las que le llevaron a considerar regresar a ellos. De ahí que ella no vea este tiempo como algo «perdido», en parte porque hacía algo –impartía el curso de lectura y laboraba como asistente en un colegio–, pero también debido a que las experiencias que pasó durante esos tiempos fueron los puntos de partida, cual semillas, para su desempeño posterior.

Relativo al segundo aspecto K. comenta que una vez concluida su licenciatura ella desea continuar tejiendo su trayectoria escolar. Si bien, aún no tiene del todo claro qué maestría estudiar, ella desea que esté vinculada con la educación, más también se ha planteado la posibilidad de relacionarla con aquél otro interés que parecía haber quedado olvidado o excluido por dedicarse a la educación de los preescolares que son las matemáticas, en particular, y en general el terreno de las ciencias «duras». Cabe aclarar que en algún momento durante la entrevista comentaba que la oportunidad para cursar esas materias quedaba sólo como algo ilusorio o incluso como un sueño vago y sin valor práctico; no obstante, su respuesta la modificó al nivel de un proyecto viable, cuando se le planteó la opción de combinar las áreas de su interés en el terreno pedagógico. Como llamase la atención de que ahora se planteara continuar la trayectoria escolar, procurando la obtención de un título mayor de estudios, a diferencia del conformismo adoptado al terminar su preparatoria, se le preguntó por las razones de este cambio de mentalidad, a lo cual K. respondió que lo principal era su deseo por seguir mejorando como maestra, pues ella considera que siempre hay oportunidad para ello y la maestría le brindaría otras estrategias que le permitirían expandir su panorama de intervención.

Resumiendo de lo anteriormente expuesto se aprecia que K. ha logrado encarar con éxito los reveses o las circunstancias poco gratas en las que se ha encontrado, llegando a aprovecharlas para continuar, en general, el curso de su existencia y, en particular, su trayectoria escolar. Además el hecho de reencontrarse en un escenario educativo inaugura posibles derroteros para continuar su formación académica y profesional, es decir, la universidad ha permitido que K. proyecte voluntariamente un futuro de profesionalización, el cual permitiría abonar directamente en su desempeño laboral e indirectamente en la dinámica personal de vida.

3.2.2 Caso de T.

T. es una mujer de 38 años. En un primer golpe de vista, por su fisionomía y expresión corporal se aprecia que es una persona segura de sí misma, independiente y desenvuelta; su mirada deja entrever alguien perspicaz y su expresión facial es serena y afable. Todo esto posteriormente se ve confirmado durante toda su plática, puesto que tanto en sus respuestas –tal y como se expondrá más adelante– como en su voz suele estar presente un tinte de firmeza y, en muchas ocasiones, de seriedad. También cabe decir que acompaña sus narraciones con otras inflexiones fonéticas que son las pertinentes para expresar tristeza, sorpresa, humor, enfado y congoja, de hecho en algunas suele exagerar para ponerle mayor énfasis al relato, en especial cuando desea expresar algo cómico o un acontecimiento que le causó enfado. Asimismo, muchas de sus respuestas van de la mano con algunos gestos faciales que denotan especialmente complacencia, enfado, tristeza o acuerdo.

Finalmente destaca la fluidez de su lenguaje, el cual no sólo se basa en palabras que carguen de seriedad a su discurso, sino también de nuevo cuando la experiencia narrada lo permite, utiliza términos que lo presentan como algo gracioso o «chusco» con expresiones coloquiales como «¡ándele, así mero, profe!», «¡cómo éste! ¡Es un pelado!», «... pues conocí a algunos pero estaban bien cucús», «¡no profe!, todavía se aventaron como 5 años», es de cir, su pericia en el lenguaje se aprecia no sólo por expresarse claramente, sino también por recurrir convenientemente a expresiones tanto formales como comunes para darle énfasis a su narración, ello le permite además que en las anécdotas que detalla sean pocas las muletillas que aparecen.

3.2.2.1 Presentación y autopercepción de T.

Ahora bien, para realizar su presentación de manera más completa, se indagaron qué cualidades o fortalezas creía ella poseer y también se consideraron aquéllas que aunque no mencionaba explícitamente podían intuirse en lo que llegaba a platicar. Así pues, en principio, a T. se le puede describir como una persona con iniciativa y creatividad, agradecida, responsable, persistente, autónoma y respetuosa, con capacidad para expresar su opinión, solucionar problemas y encabezar como líder formas de organización; además de tener buen sentido del humor y ser selectiva en sus amistades, aunque solidaria, empática y filantrópica.

T. refleja su capacidad para solucionar problemas, así como su responsabilidad, autonomía, iniciativa y creatividad porque ella misma apunta que le desagrada tener que esperar a que alguien más solucione el conflicto, por lo que si ella misma puede hacerlo, aunque no sepa muy bien, en principio, cómo, se aventura a intentarlo, no dándose por vencida tan fácilmente. En la opinión de T. esto le ha resultado eficaz en muchas ocasiones pues relata anécdotas en las que se detectan estas cualidades y que están en relación con el ámbito familiar, escolar y laboral. Por ejemplo, cuando hay un conflicto entre sus colegas de trabajo o con los padres de familia, T. narra que no se espera a que el problema crezca más y de inmediato empieza a ver las formas de solucionarlo, siendo imparcial al escuchar las diferentes versiones del conflicto y negociando con las partes involucradas los posibles acuerdos que lleven a dirimir el problema. Además en relación con esta forma suya de actuar, cabe destacar, que T. platica que en caso de que su propia iniciativa le lleve a cometer errores, sí llega a sentirse culpable, pero no se deja hundir por ese sentimiento ni abandona el compromiso, sino que se reafirma en su responsabilidad frente a su error y de nuevo procura solucionar el problema del momento.

Otro momento en donde se entrevé su iniciativa y que además se conjuga con su capacidad de liderazgo o influencia social es cuando refiere su forma de participar en y con el grupo de compañeras suyas de la Universidad. En una anécdota, que para ella es reciente y que trata particularmente sobre su primer día de clases, T. cuenta que todas las compañeras se presentaron en las cuatro clases que les tocaron ese primer día, pero la manera que lo hacían le resultó tan tediosa que en una oportunidad que hubo entre la

segunda y tercera clase, T. se paró y les sugirió a sus compañeras que si el siguiente profesor pedía de nuevo que se presentasen invirtieran el sentido que habían llevado las presentaciones y lo hicieran más rápido. Esto les gustó a sus compañeras y cuando el profesor en turno solicitó la presentación comenzando por el mismo lado que sus colegas anteriores, T. le dijo que habían acordado hacerlo diferente, llevándolo a cabo.

De igual manera vuelve a advertirse esta capacidad de influencia social de T. cuando cuenta que ella impulsó la organización entre las compañeras para aprovechar de mejor manera el tiempo muerto que tenían como grupo debido al retraso constante de una profesora. Esta anécdota se describe más adelante con mayor detalle, debido a su pertinencia para narrar también su experiencia escolar; no obstante, por el momento, lo relevante que se desea destacar tiene que ver justamente con esta capacidad de T. para convencer a otros. Por ello, se le cuestionó si ella se percibía como una líder, a lo que T. negó serlo ya que explica que para ella « [...] un líder debe de ser súper inteligente, súper justa, honesta, honrada y a mí me falta un poquito en lo inteligente porque no tengo muchísimo de dónde». Además T. considera que en específico en el grupo de la Universidad, aunque ella haya sido la impulsora, al hablar primero y proponer organizarse de alguna manera en específico, también existen más personas que aportan ideas o enriquece el trabajo, razón por la cual ella no podría pensarse como la líder de aquel grupo.

No obstante, al avanzar en la entrevista algo que llamó la atención fue que si bien no se concibe abiertamente como líder de aquel grupo de la licenciatura, sí se piensa en tanto madre como modelo de sus hijas, en particular de la parte educativa. En otras palabras se aprecia que T. no se mira como una persona que guíe cuando se trata de considerar a personas que están más allá de su círculo familiar, pero sí asume explícitamente tal rol cuando se trata de personas más cercanas y especialmente aquéllas que están bajo su cuidado como son sus hijas. Al respecto, T. comenta que a sus hijas no les exige buenas notas, sino que se esfuercen en hacer adecuadamente lo que les corresponde; de igual modo, comenta sentirse temerosa de representar tal papel ante sus hijas pues es una responsabilidad, en su opinión, « [...] muy pesada, porque todos tomamos decisiones de las que a veces nos arrepentimos o en las que podemos fallar». Sin embargo, también se siente orgullosa de ser dicho ejemplo pues relata con la voz entrecortada y algunas lágrimas en

sus ojos que cuando sus hijas vieron su boleta de calificaciones le halagaron y reconocieron su esfuerzo. Cosa que hace sentir satisfecha a T., no por los halagos como ella dice, sino debido a que considera que su desempeño ha sido bueno y que el esfuerzo por «cada desvelada» ha rendido sus frutos.

En síntesis, por lo ya descrito se aprecia que en el ámbito socio-grupal T. se desenvuelve fácilmente con sus compañeras, ya que logra apreciar cuáles son las necesidades de la mayoría del grupo y pone en marcha acciones que permitan una mejor organización. Además reconoce cierto orgullo en relación a ser modelo un modelo a seguir para sus hijas, particularmente en el ámbito de lo educativo. No obstante, también opina que no es fácil erigirse como ejemplo o guía, dado que implica una gran carga en cuanto a la forma de elegir y actuar. Se sabe que en toda decisión y acción siempre existe la posibilidad de que se cometa un error, pero hay veces en las que el error llega a ser de tal envergadura que incluso aunque uno responda por él, ello no resulta suficiente para enmendarlo, causando también en los demás impresiones negativas o de malestar. De esta forma es probable que por esta concepción de lo que implica ser un guía, ella decida reconocerse en tanto tal con cautela y sólo frente a algunas personas que son las más cercanas a ella.

Continuando con la presentación de T. se pasa ahora a examinar el ámbito de su creatividad. Ella sólo se asume como una persona con dicha capacidad en las situaciones que se circunscriben exclusivamente al trabajo, es decir, con sus alumnos en el preescolar. Sin embargo, después la propia T. reconoce que si no tuviera creatividad, quizá difícilmente sería capaz de tener iniciativa porque no sabría cómo solucionar los problemas. También se considera una persona soñadora y con esperanzas pues comenta que: « [...] yo pienso que va a venir un mundo mejor y que todos podremos llevarnos bien y que vamos a ser hermanos, ¡de verdad, sí lo creo profesor!». Aunado a esto, cabe destacar que T. manifiesta tener una profunda fe religiosa, aunque no se identifica como una persona que practique canónicamente la religión católica. Sobre este aspecto T. narra que ella y su familia nuclear acostumbran realizar lo que ella denomina «la lectura de Dios» durante su trayecto a la escuela de sus hijas por las mañanas. Esta actividad consiste en leer un fragmento de la

Biblia y reflexionar sobre las enseñanzas manifiestas en ese pasaje, algo que disfrutan mucho en familia.

En este mismo sentido, ella considera que esta fe en conjunción con algunas experiencias difíciles por las que ha atravesado en su vida le ha llevado a ser alguien agradecida. Ella reconoce que está agradecida, en principio, con Dios, continuando con otras personas que son cercanas a ella como su tía y su madre, así como su esposo y sus hijas. No obstante, ella comenta que este agradecer no sólo lo refleja con una mera palabra o simplemente le queda como una sensación, sino que ella intenta manifestarlo en su forma de vivir. T. menciona: «A mí me gusta mucho el dicho que dice “a Dios rogando y con el mazo dando”. Yo, todos los días le digo a Dios: “Jesús gracias por darme un día más, gracias por darme la oportunidad de ver a mis hijas, a mi marido” pero pues ya lo que sigue, aquí se acabó mi momento de oración y lo que sigue es “vamos a darle” y hay que retribuir todo eso que yo por azares del destino he recibido de esas presencias que tengo yo en mi vida afortunadamente las tengo sí quiero que esas mismas cosas las tenga más gente.”

Así se nota que de la mano con el agradecimiento T. experimenta deseos de ayuda y apoyo, destacando que esto último es algo que la propia T. lo lleva al nivel práctico, pues cuenta que en su opinión la mejor forma que tiene para ayudar es participando como maestra de preescolar pero no cobrando por sus servicios –esto es posible porque además el preescolar pertenece a su familia y surgió como un proyecto familiar–. A T. esto le complace pero también reconoce que es algo necesario, debido a que de lo contrario se dificultaría cubrir los gastos de dicha escuela. Al respecto la propia T. narra: «[...] en la escuela, no cobramos ni mi tía ni yo. Tenemos 27 niños profe con 7 maestras en nómina, ¿usted cree que va a salir? ¡Obvio no!, no sale [para los gastos], profe. [...] De hecho, entre mi marido y mi tía están poniendo [dinero] para las comidas porque si no, no sale, son muy poquitos niños pero no queremos cerrar [...]» Al inquirirle qué le motivaba a ella para decidir mantener el preescolar abierto, T. platica que todo ha sido por el deseo de ayudar a otros, porque: «A mí, sí me dolía que las personas de mi colonia no tuvieran las mismas oportunidades que otros. [...], por ejemplo, cuando yo estaba buscando escuela para mi primera hija yo busqué escuela por P. ¡y no pues otra cosa!, pero cuando vine acá por I. L., porque me cambié de casa por la segunda de mis hijas, y estuve buscando escuela, me di

cuenta que había escuelas tan mal que me dije yo “¿por qué?, ¿por qué estos niños no pueden tener otras escuelas mejores tal y como las de allá?”.

De esto se advierte que T. junto con las personas que le rodean se erige como una persona empática, generosa, solidaria y filantrópica, pues hay una preocupación patente por los demás, la cual se traduce en formas de ayuda como son la escuela o las becas concedidas. De ahí que se note el deseo por guardar y atender más las necesidades e intereses de sus niños –su formación, su desarrollo e incluso su alimentación– que lo respectivo a su propio interés económico, percibiéndose así que esta iniciativa de la escuela no se piensa como un negocio, sino como un espacio de protección para los niños. En sus propias palabras T. manifiesta: « [...] de sólo pensar en cerrar me duele por mis niños porque yo me digo “ay madre de Dios, ¿dónde van a comer?” yo por ejemplo lo que compro para mis hijas igual lo compro para ellos, mis niños comen bien y sí me pesa, porque tengo niños que nada más comen en la escuela entonces me uy... duele...».

Finalmente dos características quedan por describir de T. Por un lado su sociabilidad y por otro su sentido del humor. Respecto al primer punto T. se identifica como una persona sociable, aunque siendo selectiva con las personas a las que ella llama sus amigas. Esto queda claro porque comenta que en el grupo actual de la Universidad, compuesto aproximadamente por 15 personas, sólo convive muy cercanamente con 2, considerándolas propiamente sus amigas. Ello le llevó a recordar que, a lo largo de su vida, pocas han sido las verdaderas amistades que ha tenido, comentando que en cada periodo escolar o laboral, por ejemplo, se han reducido a un par o incluso una sola amiga. Sin embargo, esta selectividad no va en perjuicio sobre su extroversión, ya que se piensa como una persona de fácil palabra con buenas habilidades sociales tal y como ha quedado patente líneas arriba.

Respecto a la segunda cuestión, T. se reconoce como una persona alegre y con un buen sentido del humor, aunque comenta que cuando es necesario realizar un trabajo o actividad seriamente también asume dicho rol. Es usual, en su opinión, que el sentido del humor lo utilice para apaciguar o tranquilizar algunas circunstancias como son momentos de tensión que se generan entre miembros del grupo de trabajo o cuando hay algún conflicto con los padres de familia por inconformidades o reclamos de ellos. Asimismo

recuerda que ella siempre ha procurado ser una persona alegre, porque se siente a gusto bajo aquella actitud. En relación con este orden de ideas, cabe mencionar que como se comentó sólo líneas arriba, a lo largo de la entrevista T. realizó comentarios graciosos con el fin, en algunas ocasiones, de enfatizar su respuesta o bien, en otras, simplemente porque era algo espontáneo y resultaba ad hoc con el momento en cuestión, revelándose así que de hecho vive con un buen sentido del humor.

En conclusión, se observa que T. fundamentalmente es una persona que no desea estar esperando que alguien más le diga lo que tiene que hacer, sino que ella misma decide ejecutar acciones pertinentes que le lleven al éxito o logro de una tarea, involucrando en muchas ocasiones a otras personas en los proyectos que emprende. No obstante, cuando esto se le complica o su acción le conduce a un error, T. no se deja arrastrar por las afecciones de la equivocación o el fallo sino que se responsabiliza de ello e intenta darle alguna solución. Así, se observa que estas maneras de actuar han tenido repercusiones tanto a nivel personal como a nivel social, pues ella reconoce sentirse bien consigo misma y en la convivencia con las demás compañeras del grupo de la Universidad. Además, en tanto madre, T. menciona que se siente satisfecha de que se le reconozcan sus logros académicos, concibiéndose, por ello, como un modelo a seguir para sus hijas. Finalmente, se puede decir en términos generales que ella tiene una actitud optimista ante la vida, pues es alegre, bromista, agradecida, esperanzada y creyente en una divinidad, aunque no practicante de alguna religión.

3.2.2.2 Trayectoria escolar y de vida

Pasando a indagar la trayectoria escolar de T. llama la atención que ella no ponga mucho interés en evocar sus experiencias de los primeros periodos de escolarización. En lo relativo al periodo del kínder, T. menciona no tener nada de recuerdos de él. Respecto a la época de la primaria sólo comenta que fue una alumna que ella considera de la media para abajo sacando 7 u 8 como calificaciones en todas sus materias, además admite ni siquiera acordarse de sus amistades de aquel tiempo.

Todo empieza a tornarse más claro en sus recuerdos al momento de contar su experiencia por la secundaria. De aquella etapa T. recuerda de manera particular a dos profesores: el de Geografía y la de Español. De ambos reconoce que eran buenos maestros porque en su

opinión creían en los alumnos y procuraban darles ánimos para que ellos a su vez confiaran en sí mismos. Además señala que sólo con ellos dos tenía un buen aprovechamiento académico, pues en el resto de las materias T. menciona que su aprovechamiento continuaba siendo el de la primaria –7 u 8– y que incluso había llegado a reprobar matemáticas, aunque por inasistencia a la clase, no por problemas de comprensión de la materia.

Ahora bien, al continuar cuestionándole sobre qué otros recuerdos tenía de la secundaria, T. trae a colación el que se percibía como alguien inteligente, a pesar de su rendimiento, dado que como ella admite desde siempre ha sido alguien que ante los problemas busca la manera de solucionarlos lo mejor y más rápido posible. No obstante, relativo a esta concepción de sí misma, también comparte una anécdota de su tercer año de secundaria que le causó extrañeza, molestia y desánimo. T. refiere que en una ocasión un compañero de su grupo hizo un comentario en medio de la clase de Geografía que causó que «... me diera cuenta de que no [era inteligente], que más bien seguía siendo como de la media. [...] [Lo que pasó fue que] mi maestro de Geografía dijo “T. tienes 10” y el compañero..., me acuerdo se llamaba G., exclamó: “¿ella?! ¿diez, ella?” así como si fuese imposible que yo lo consiguiera o sea, ¿por qué no?, pero entonces me di cuenta que ésa era la percepción que mis compañeros tenían de mí [...]. Pero también me dije “¿cómo éste...! ¡Es un pelado!” jajaja ¿cómo me estaba diciendo que yo no podía tener un 10?». Continuando la indagación de esto se le preguntó si ella llevaba una buena relación con él, a lo que T. respondió que en absoluto y que de hecho ese compañero le caía mal puesto que era de aquellos que fastidiaban a las personas por el simple hecho de hacerlo, algo que a ella no le agradaba y, por supuesto, con lo que no estaba de acuerdo por lo que entraba en pugna constante con él por ella defender a otros.

Finalmente de esta etapa cabe mencionar que al cuestionarle sobre las razones por las que en su opinión su rendimiento era bajo, siendo que ella misma se percibía como alguien inteligente, T. admite que el problema fue su flojera. Sobre esto narra: «Yo me acuerdo que había días que decía, “no, hoy no voy a hacer la tarea” o mis compañeros me decían “vamos a ir a preparar la exposición”, y yo “¡ay no!, ¡qué flojera!” y yo no iba, pero sí [después] me ayudaba darle una leídita rápido al tema y ya con eso sabía lo que había que

decir». En este sentido, se puede apreciar una falta propia de motivación para la asistencia a las clases, algo que continua durante la preparatoria. Además como esta actitud resultase interesante, dado que el no interés por los estudios influye en la proyección de los estudios posteriores, se le preguntó si, de aquellos tiempos, recordaba tener alguna proyección de lo que quería estudiar después de la preparatoria. T. comenta sobre ello que para ese entonces quería estudiar psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México; sin embargo, al hacer su examen para la preparatoria no fue aceptada. De nuevo llama la atención que al cuestionarle cuál había elegido no lo recuerde y sólo tenga presente que era alguna del sistema UNAM.

Ahora bien cabe destacar que este evento de no aceptación en la preparatoria no le detuvo de seguir cursando los estudios de la educación media superior, pero al respecto T. indica que en un principio tuvo resistencias para ingresar al Colegio de Bachilleres, opción a la que había sido asignada, dado que existieron burlas de su hermano y su primo al respecto. No fue sino hasta que platicando T. con una amiga, cae en la cuenta de las posibles ventajas de asistir a la escuela. En lo tocante a ello refiere: «... una de mis amigas me dijo “es que de quedarme en mi casa a ir ahí, prefiero ir ahí” y yo dije “¡ah, tienes toda la razón! vamos a hacer eso”». Por supuesto se le inquirió lo que significaba para ella «quedarse en casa». T. comenta que implicaba estar en un ambiente poco agradable, pues narra que de continuo existían disputas entre sus padres, aunque no de golpes ni gritos, sino manifestándose en actitudes de indiferencia y reto al grado de generar un clima en la casa bastante tenso. Así, se aprecia que lo que motiva el hecho de ir a estudiar no es una convicción propia ni vinculada per se a los estudios, sino más bien es por evitar un contexto problemático y aversivo.

Sobre su experiencia en el Colegio de Bachilleres, T. narra que su desempeño académico ya fue más bajo que en los dos períodos anteriores, sacando 6 o 7 en sus materias. Admite no haberse esforzado lo suficiente en este periodo, debido a que prefería pasar el tiempo platicando con sus amigas que poniendo atención a las clases. De esto llama la atención dos cosas por una parte la socialización y por otra su dinámica de estudiante en relación a las clases. Sobre lo primero se le cuestionó si solía ser «amiguera» o más bien era reservada y por ello acostumbraba convivir con pocas personas. T. platica que desde

siempre ella ha sido sociable y en sus propias palabras «... siempre tuve muchos amigos, siempre». De hecho cabe decir que fue en el bachillerato donde conoció a su actual pareja y comenta que todo empezó por una relación de amistad.

Relativo al segundo punto, destaca el hecho de que ella recuerda no evadir sus clases, sino que entraba a ellas pero no seguía la dinámica de trabajo planteada. Platica que jamás pensó en «saltarse» alguna clase y sólo vino a caer en la cuenta de ello hasta que, cuando tenía mayor edad, con su hermana platicaba de las experiencias escolares. Ella en alguna ocasión le sacó a colación cómo le hacía para ir a las fiestas, dado que sus padres por ser mujeres no las dejaban. Al respecto T. comenta: «... yo le dije “y ¿a qué hora te ibas [a las fiesta]?””, “ay pues no entraba a clases” y yo así de “¡ah!, mira no se me había ocurrido” [...] [aunque] yo no soy de fiestas, tampoco era algo que me hiciera falta, o sea yo quería ir nada más para que me dejaran pero si no, pues no pasaba nada».

Por otra parte, T. también comenta que durante el bachillerato su actitud de flojera o apatía se mantuvo hasta que conoció a una maestra de contaduría. Explica que entró a la opción técnica de contaduría sólo por seguir al que en ese entonces era su novio y actualmente, su esposo. Comenta que él había escogido esa opción porque tenía la aspiración posterior de estudiar a nivel superior contaduría, mientras que ella no tenía ninguna proyección sobre esa carrera técnica tanto así que jamás la ejerció, aunque para su sorpresa resultó ser de las mejores alumnas. Por ello, comenta que la maestra le dijo que si era su interés ejercer la carrera y continuarla en el nivel profesional ella podía apoyarle en ello, pero T. menciona que ella no se imaginaba sentada detrás de un escritorio haciendo cuentas, encerrada en una oficina.

En este mismo orden de ideas, se le preguntó que de no proyectar una profesión de ese estilo, entonces cuál y cómo se la imaginaba para esos momentos. T. relata que se veía más bien en algo que le acercara a la gente para poderla ayudar; dice que en aquellos tiempos ella deseaba estudiar psicología, pero, en parte por el paso del tiempo y por otros eventos que se fueron dando, así como por conocer a algunos profesionales de dicha disciplina, se desanimó de estudiarla, porque en sus propias palabras: «ellos [los psicólogos que conoció] estaban como mal de su cabeza, [...] estaban como bien “cucú” y dije “ay no,

no vaya yo a quedar así” y bueno pues no, fue como me di cuenta de que yo no quería serlo».

Así teniendo presente que en ella existía una proyección a los estudios superiores, se averiguó cómo había sido la transición del bachillerato al nivel profesional. Sobre esto T. comenta que no aplicó a tiempo para la convocatoria de acceso a la UNAM. Explica que ello se debió a que en su último año de bachillerato ella reprobó una materia por lo que teniendo un extraordinario encima, evaluó que no le alcanzaba el tiempo para poder realizar los trámites pertinentes en el tiempo requerido. Por ello, pensó en dejar pasar un año, mientras que ella se ponía a trabajar. No obstante en ese año se casó con quien era su novio del bachillerato: J.

Al cuestionarle del porqué habían decidido casarse tan jóvenes, T. expresa que en parte fue «por berrinchudos»; explica que para aquel tiempo ambos trabajaban en distintos locales, pero que se encontraban en la misma plaza comercial, lo cual les permitía compartir juntos sus tiempos libres como eran la hora de la comida y la de la salida. Además, T. platica que J. tenía la intención de llevarla en carro a su casa después de que terminaran de trabajar; sin embargo, al momento de que T. lo comentó, en particular, con su madre, ella se mostró dudosa de permitirlo, ya que desconfió de «lo que podrían hacer a esas horas». T. recuerda que esa actitud le molestó mucho y reconoce que ése fue el factor que les incitó a casarse, dado que ellos deseaban mayor independencia. También dice que ambos tenían confianza en que trabajaban y que ello les podría permitir formalizar aún más su relación, casándose. Aunque cabe decir que sus padres les advirtieron de que no sería tan sencilla la vida, si emprendían ese proyecto, pero, a pesar de los consejos dados, ellos se empeñaron en su intención, llevándola a cabo.

T. narra que después de haberse casado ambos tenían la intención de realizar su examen de ingreso a la educación superior. No obstante, ambos dejaron pasar un tiempo en lo que regularizaban su situación, principalmente la económica. Añade T., además, que con la intención futura de tener un bebé y mantenerse como familia de la mejor manera, procuraban ahorrar gran parte de lo que ganaban, ya que no se preocupaban mucho por el gasto de la vivienda, pues vivían en casa de los padres de su esposo. Después del segundo año de casados el esposo de T. ingresó a la educación superior en una escuela del Instituto

Politécnico Nacional; sin embargo, T. decidió esperarse a aplicar al concurso de ingreso a alguna universidad, al respecto comenta: «[...] yo estaba pensando en igual hacer el examen, pero como él lo hizo primero y se quedó, pues le empezaron a pedir materiales, entonces nosotros pues... no, o sea, recién casados, con salarios mínimos y vivíamos en la casa de sus papás, pues no o sea dije “no, no es viable que yo lo haga ahorita”». No obstante, T. también comenta que su esposo deseaba que ella también regresara a los estudios y le mostró cierto apoyo, ya que platica que: «[...] en algún momento dijo, “¿sabes qué?, pues entonces me salgo de la escuela, pido una baja temporal, trabajamos dos turnos cada quien y ahorramos para que tú vayas a la escuela” y en ese momento dije “ay no, pues él ya empezó, mejor vamos a echarle ganas aquí [con él] primero y ya cuando él acabe empiezo yo”».

Pero esto último no se vería realizado, pues T. platica que casi para comenzar el cuarto año de casados nació su primera hija y aunque aún se mantenía cierta esperanza, aunque ambigua, de continuar con su trayectoria escolar todo cambió con la llegada de su segunda hija. T. menciona que: «Ahí [en la época del nacimiento de su hija] todavía pensábamos que yo iba a estudiar, pensaba “sí lo voy a hacer algún día pero ahorita no”, pero cuando terminó mi marido [tres años después] su licenciatura, me embaracé de K., entonces ahí sí ya fue cuando de plano dije “no, ya no estudio”, porque dije “no de aquí mínimo 5 años en lo que están conmigo, entren a la escuela y hablen”. Y, ¿sabe qué? Ahí también fue más por egoísmo porque dije “ah no, yo quiero ver a mis hijas” en este sueño romántico que tenemos de “yo quiero ver a mis hijas, que caminen, que hagan esto y aquello”». De esto último puede apreciarse el interés que T. pone en la crianza de sus hijas, deseando pasar buenos momentos con ellas y viéndolas desarrollarse.

Por otra parte, si bien ha quedado claro que después del nacimiento de su segunda hija, T. decidió dejar a un lado los proyectos con los estudios, llamó la atención el tiempo que había de diferencia entre sus dos hijas, a saber, tres años, durante los cuales no hubo referencias concretas a los estudios en ese tiempo, por lo que se le preguntó a T. la razón de ello. T. platica que a la par de la llegada de D. hubo algunos cambios en sus vidas. Narra que aquéllos fueron tiempos que ella misma califica de difíciles, en especial el primer año del nacimiento de su hija, pues entre que salieron de vivir de casa de sus suegros, que su

esposo cambió de empleo a uno mejor, que ahorraban en la comida de ellos dos para procurar lo que D. pudiese necesitar y que veían cómo el dinero ahorrado se les iba rápido acabando, no tenía ella ni tiempo ni cabeza para estar pensando en retomar los estudios. Y justo cuando empezaban a tener una cierta estabilidad económica fue cuando vino el embarazo de su segunda hija, cancelándose como ella misma lo reconoce toda posibilidad de estudio, en principio de forma permanente.

Ahora bien, sobre esta decisión de optar por la familia que comenzaba a formarse, dejando a un lado su trayectoria escolar se le preguntó cuál había sido su sentir al respecto y, particularmente, sobre la renuncia, en apariencia definitiva, de sus estudios. T. contestó que en cuanto a la renuncia de los estudios ella no le tomó mucha importancia, ya que lo que había vivido con su familia era invaluable y resultaba de mayor importancia. Declara que optar por sus seres queridos había sido la mejor decisión de su vida desde el haberse casado con J., pasando, por supuesto, por los momentos gratos con sus dos hijas y hasta haber tenido que comer únicamente zanahorias –pues ésta era la forma en como T. y su marido ahorraban en comida para ofrecer aquello que su hija D. necesitase–, ya que como ella misma cuenta: «[...] amo a mi marido, estoy súper feliz con mis hijas, yo me digo que a lo mejor perdí ese tiempo de estudio, pero por nada, por nada, por nada cambiaría lo que... ni siquiera los momentos más duros que he vivido, ni siquiera lo de [comer a toda hora] las zanahorias».

Cabe destacar que este evento de sacrificio, dentro de su historia personal, resulta ser significativo para ella, ya que al momento de contarlo sus ojos se tornaron vidriosos y su voz se quebró; además, reconoce que a partir de él, ella tuvo un crecimiento personal, puesto que cambió de ser aquella chica floja o apática, acostumbrada a no valorar en demasía las cosas o incluso a desperdiciar a ser una persona que intenta aprovechar todo lo que se le presenta desde el tiempo y dinero hasta, por supuesto, la comida. Este cambio le ha llevado a considerarse una mejor persona a la que antes era, ya que narra haberse vuelto más empática y, por ende, más sensible a las necesidades de los otros, siendo que cuando tiene la oportunidad intenta ayudar a los demás, tal y como se describe más adelante.

Así hasta lo que se ha descrito por ahora se aprecia que en el caso de T. varios fueron los factores que intervinieron en su interrupción de los estudios. En resumen, se tiene de forma

cronológica, primero al examen extraordinario de su último año de bachillerato, el cual le orilló a interrumpir su trayectoria escolar dado que por tener que presentarlo en una fecha posterior al cierre de la convocatoria en curso, le impidió iniciar en ese año los trámites para la transición hacia la licenciatura; en segundo momento, su incursión por el mundo laboral, experiencia que modificó sus proyectos ulteriores, ya que al tener una seguridad económica empezó a considerar como una posibilidad viable y próxima en el tiempo a ella, la opción de casarse con su novio del bachillerato; en tercero, justamente el casamiento y el posterior ingreso de su esposo a la educación superior, eventos que modificaron la dinámica de vida, pues para cumplir satisfactoriamente con los gastos cotidianos que como pareja generaban, y más siendo que uno de los dos estudiaba, había que darle mayor prioridad al trabajo; en cuarto y último lugar, el nacimiento de sus hijas, en especial, el de su segunda hija, evento con el cual ella ve cancelada en definitiva su oportunidad para retomar su trayectoria escolar, pues prefiere dedicar su tiempo a la crianza de sus hijas.

3.2.2.3 Retorno a los estudios superiores

Ahora bien, una vez indagado este tiempo de interrupción de los estudios, se le preguntó a T. cómo fue que había llegado a la Universidad. Ella narra que la travesía para la recuperación de su trayectoria escolar se remonta a la apertura de un kínder que fue impulsado principalmente por algunos familiares cercanos, principalmente su tía, su hermana y su cuñada, pues estaban involucradas en el tema de la educación de preescolares por haber trabajado en kínderes, y por ella misma, quien tenía 29 años para ese entonces, pero confiesa que no tenía conocimientos sistemáticos, sino que contaba con la experiencia de crianza de sus hijas. Sobre la experiencia del kínder, T. cuenta que todo inició porque: « [...] un día estábamos platicando las tres juntas [su hermana, su cuñada y ella] con mi tía que es hematóloga pediatra y comentábamos lo que sucedía en las escuelas, pero como que había cosillas que no nos agradaban, por eso de ahí surgió la idea de poner la escuela. Les dije “con todas las cosas que tienen mis hijas fácil armamos una escuela” y sí así empezamos, ya después, cuando ya empezamos a armarla me di cuenta que ya no era tan fácil, pero de principio sí fue como “¡cómo es posible que haya escuelas que hagan esto y esto!, mejor hay que buscar cosas mejores para los niños”, además coincidió con que todos teníamos esa filosofía de vamos a hacer algo diferente».

Continuando con la narración de este proyecto cabe destacar, de esta época, una figura que para T. ha sido primordial: su tía. T. reconoce que aunque la idea inicial salió de su propia cabeza, en realidad para arrancar el proyecto fue necesaria la participación y presencia de su tía, pues menciona que sin ella nadie se hubiera «aventado el paquete». Esto porque además de que fue el sostén económico para el proyecto, también T. la identifica como el pilar moral de la familia, dado que señala que ella es a quien uno puede acercarse para pedir ayuda o consejo en relación a un problema y encontrar el soporte necesario para solucionarlo, por lo que T. la califica como la líder del grupo. De esta manera al sentirse todos respaldados por la presencia de la tía fue que se materializó el plan del kínder.

De esta manera fue como comenzó la aproximación de T. al terreno de la educación, perfilándose poco a poco la reconstrucción de su trayectoria escolar, dado que no todo concluyó con la apertura del kínder. T. cuenta que una vez arrancado el proyecto y por sugerencia de su tía, se acercó a un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial – CECATI– para cursar la capacitación de asistente educativo y poder así abrir un nuevo grupo en el kínder. No obstante, T. no concluye su formación ahí, pues en su opinión era bastante deficiente la educación de los cursos que ahí ofrecían; de manera paralela a la baja en el CECATI, se entera que la acreditación de asistente podía obtenerse mediante la aprobación de un examen llamado «ROCO», y aunque con reservas y escepticismo de que alguien que aprobara el examen estaría calificado como asistente, T. lo hizo y lo pasó satisfactoriamente, obteniendo así el título de técnico asistente educativo con lo cual ya pudo empezar a laborar como maestra frente a grupo en el kínder.

Para esta época T. ya tenía 30 años y se estimó que al ingresar a la licenciatura ella tenía 36, por lo que se le preguntó que a qué otra actividad había dedicado los 6 años de diferencia o si sólo había sido al trabajo. Al respecto, T. cuenta que junto con su hermana y su cuñada se dedicó a ir a cursos de formación y actualización; como ejemplos brinda cursos de estimulación temprana, de psicomotricidad y juego, de primeros auxilios, de intervención didáctica, entre otros muchos más. De esto resalta su constante contacto con un dinámica escolarizante o por lo menos pedagógica, por lo que se le preguntó si al estar en los distintos cursos o diplomados le costó trabajo la comprensión de los temas de alguno

de ellos, a lo que T. contestó que no tuvo complicación alguna para ellos, facilidad que se sigue manteniendo hasta la actualidad durante la licenciatura y que se comenta más adelante cómo se manifiesta.

Llegado este punto del relato de T., se comenzó a averiguar cómo fue su aproximación a la Licenciatura en Educación Preescolar –LEP–. Por ello se indagó la manera de enterarse de la existencia de la carrera y la consecuente posibilidad para estudiarla; también se exploraron cuáles habían sido los móviles que llevaron a T. a aplicar para la convocatoria. Sobre el primer punto, T. comenta que se tuvo conocimiento de la carrera por una maestra que había llegado al kínder y había dejado su curriculum. En él ponía que había egresado de la Universidad Pedagógica Nacional justamente de la LEP. T. investigó la veracidad de ello mas como no dio con los datos que la acreditaran, pasó por alto dicha información y no fue hasta que tiempo después se le puso atención al asunto, debido a que otra maestra le comentó que esa información era cierta. El detalle radicaba en que T. había buscado la información en la unidad Ajusco, siendo que ésta se impartía en las unidades periféricas de la UPN. Una vez que supo de la convocatoria para el ingreso, T. cuenta que reunió todos los papeles que solicitaban y los fue a entregar para comenzar el proceso de acceso a la licenciatura.

Respecto a los motivos que la llevaron a tomar la decisión de estudiar la licenciatura, T. indica que fueron varios. En principio señala que desde la primera vez que se enteró de la existencia de la licenciatura se interesó por ella, pues indica que si bien los cursos que había tomado le habían parecido buenos, ella se sentía atraída por profundizar en los conocimientos para aplicarlos con sus alumnos de mejor manera, pero como no dio con la información correspondiente había dejado a un lado su intención. Sin embargo, cuando supo de la licenciatura por segunda vez y como esta ocasión se informase mejor de dónde buscar y cómo tenía que hacerlo, entonces sin dilación aplicó a la convocatoria que en aquel momento estaba en curso. El segundo motivante que indica es que platicando con su esposo, surgió la necesidad de que ella tuviese la licenciatura en educación preescolar fundamentalmente por dos razones: primero, para que la propia T. fuese la sustituta de su tía en caso de que llegase a faltar por enfermedad o muerte, porque al ser esta última la actual directora del kínder, si faltase no habría quien se pusiera al frente y sería necesario

cerrarlo; segundo, porque la normativa actual de la Secretaría de Educación Pública marca que las maestras que estén frente a los grupos de preescolar deben tener específicamente la formación de educadoras en dicho nivel, por lo que si ella deseaba seguir trabajando con los niños era necesario que se formase en el nivel de educación superior. Así en resumen, se observa que los móviles para retomar su trayectoria escolar fueron tres fundamentalmente: un interés o deseo personal en la ampliación y profundización de conocimientos previamente adquiridos, una previsión a mediano o largo plazo en relación con la dirección de la escuela en donde labora y el cumplimiento de la normativa impuesta por una institución gubernamental.

Relativo a la preparación del examen de ingreso se le cuestionó cómo había sido esta experiencia. T. relata que una vez que se inscribió tuvo poco tiempo para estudiar pues recuerda que fueron aproximadamente mes y medio o dos meses. En ese tiempo, señala que la materia que más trabajo le costó preparar fue Matemáticas. Sobre esto cuenta que su esposo le recomendó que ocupase el Internet para ir resolviendo sus dudas; de esta manera T. recurrió a un conocido portal de videos en donde halló aquéllos que le facilitaron la comprensión de los temas en cuestión y no fue sino hasta ese momento que se percató de lo que se podía lograr a través de un uso «bien» encausado del Internet. Sobre el periodo que existe para que se den los resultados, T. comenta haberlo vivido con nerviosismo pues aunque sabía el tiempo que le había dedicado al examen, tenía ciertas dudas de que pudiese pasarlo satisfactoriamente. De ahí que obviamente cuando se le dio la noticia de que había sido seleccionada para ingresar a la LEP, lo viviera con alegría.

Ahora bien, como la decisión de estudiar una licenciatura resulta importante por el cambio en la dinámica de vida que conlleva y como también T. tiene contacto con parte de su familia extensa por la escuela, se le preguntó si había compartido dicha decisión con ellos. T. contestó que sí lo había hecho y que también les había contado obviamente cuando se quedó. Al respecto recuerda que recibieron con gusto ambas noticias: «Cuando se los dije [que iba a estudiar una licenciatura] todos dijeron “¡bravo, bravo, muy bien!” y pues yo creo que fue sincero y real su gusto, porque por ejemplo mi mamá siempre me dijo: “¿por qué no sigues estudiando contaduría?, yo me acuerdo que tú eras mejor que J., tú sacabas más dieces” [...] [y cuando dijo que se había quedado] pues, al principio, todos estaban

muy contentos, pero ya después cuando empezó a interferir con las idas a comer o a cenar ya no gustó mucho porque bueno a mi marido y a mí, siempre nos ha gustado mucho cenar en familia, desayunar los domingos todos juntos [...] pero después..., hasta en el trabajo hubo comentarios de “sí pero tú y tu escuela”, y yo dije “bueno a lo mejor tienen razón”, porque dejé muchas cosas por estar haciendo la tarea u otras cosas de la universidad, pero platicando con J. le dije “pues la verdad es lo que quiero hacer ahorita y lo voy a hacer” aunque trato, por ejemplo, de ir negociando esta parte». De esto, a su vez, se aprecian fundamentalmente dos cosas: la unión que T. sigue manteniendo con su familia y cómo los estudios han modificado su dinámica de vida.

Del primer punto, sobre el contacto cercano que aún mantiene con la familia extensa, se le cuestionó a quiénes se refería cuando hablaba de familia. T. menciona que son aquellos que se reúnen a convivir para las comidas y regularmente son: «[...] la familia de mi hermano, mis dos sobrinas y mi cuñada, mi tía, su hijo, mi mamá, mi hermana y nosotros [cuatro]». El padre no aparece en su narración dado que menciona que mucho tiempo antes se había dado una separación con su madre y además porque ya había fallecido. Ahora bien, T. explica que este acercamiento con su familia extensa se dio no nada más por el proyecto del kínder, sino porque antes vivía más cerca del resto de su familia extensa y por ello es que podían verse más seguido y aunque posteriormente T. y su familia nuclear se mudaron más lejos, se siguió manteniendo la tradición de reunirse.

Por tanto, no resulta extraño que T. califique a los estudios como algo que interfiere en este aspecto de su vida, pues como ella reconoce tuvo que organizar sus tiempos de manera diferente para poder cumplir con las obligaciones de la Universidad. De esta manera se le inquirió en qué otros sentidos su vida se había visto modificada por los estudios y si consideraba que recibía el apoyo necesario para poder sobrellevar estos cambios y continuar dedicando el tiempo necesario a ellos. T. cuenta que no sólo con la familia extensa tuvo modificaciones, sino también con su familia nuclear, siendo la mayor de sus hijas la que se mostró en desacuerdo con la forma de organizar su tiempo T. debido a los estudios. Recuerda que en algún momento se acercó a hablar con su familia y aunque su esposo se mostró comprensivo con ella, T. hace énfasis en lo que le comentó su hija mayor:

« [...] se me quedó viendo y me dijo “pues sí ya se ve que ya no vamos a ir al cine, ni al teatro, no vamos a ir a ningún lado, pues sí todo por tu escuela”».

Esto último fue algo que sorprendió a la propia T., pues ella pensaba que con su familia nuclear no tendría los problemas que había tenido con la otra. Sin embargo, comenta que logró llegar a algunos acuerdos con ella para que no resintiera tanto el cambio, por ejemplo comenta que: «[...] estreno de cine que salía ahí estábamos y pues ahorita ya no es posible por mis tiempos, entonces lo que hacemos es comprar la película para llegar a verla a la casa y ellas la ven y yo estudio; también en otro caso nos ponemos a jugar, no sé, un juego de mesa, damas chinas o equis juego que saquen y ya cuando se duermen ya puedo estudiar y así estamos».

En síntesis puede apreciarse que en el caso de T. los estudios le trajeron por necesidad modificar su manera de distribuir sus tiempos, pero ello tuvo no sólo efectos para sí misma sino para algunos miembros tanto de la familia nuclear como de la extensa. No obstante, frente a estas inconformidades o reclamos T. supo manejar la situación, intentando negociar tiempos que dedicaba a cada parte. Y ello le ha dado buenos resultados.

3.2.2.4 Percepción como estudiante

Ahora pasando a indagar el tránsito más personal por los estudios, se le preguntó cómo ha sido toda su experiencia al volver a estudiar, considerando obviamente todo el tiempo que lleva cursado que es como ella comenta ya casi año y medio. T. comienza a contar que en un principio le costó trabajo pensarse como estudiante de licenciatura, pues explica que ella lo tomaba como otro curso más a los que estaba acostumbrada a asistir, pero no fue hasta que recientemente haciendo una encuesta en donde le preguntaban si estudiaba en la actualidad, que ella hizo consciente el hecho de que cursaba una licenciatura.

Esto último indica que la asistencia a clases no resulta ser una novedad para T., incluso al respecto comenta que «[...] me gusta mucho esta dinámica de ir a clases, aprender y saber más..., es que no es lo mismo que por ejemplo, ustedes [los profesores] recomienden lecturas que hacer, hay que aprovechar a la gente que ya ha pasado por ahí, porque si yo voy a la librería y veo tal libro digo “ay quiero leer este libro”, pero no es que sea bueno a lo mejor, pero con los que ustedes recomiendan ya voy más a la segura». Y

continuando con lo relativo a la dinámica escolar T. también dice « [...] me encanta esta parte de leer. ¿Sabe qué?, ahora leo porque necesito leer y a fuerza me tengo que sentar a leer, entonces me gusta mucho esta parte, me gusta también esto de a veces tener que desvelarme, me gusta la dinámica en el salón con las compañeras, conocerlas créame que sí me da otra perspectiva de las cosas, de mi vida, porque yo antes sólo estaba con mi familia, mis hijas y mis niños [del kínder]». De esto saltan a la vista dos ámbitos en la experiencia escolar de T., su empatía con y simpatía por otros y su gusto por la dinámica escolar.

Para desarrollar aún más el primer punto, se le cuestionó cómo consideraba que era su forma de socializar y desenvolverse en el salón de clases. Al respecto T. platica que le gusta mucho las relaciones que ha hecho en la Universidad con la mayoría de las compañeras del grupo de la licenciatura en donde ha estado y el cual se ha mantenido casi constante desde que la inició, compuesto aproximadamente por 18 personas. Indagando sobre cómo es que surge un grupo tan cohesionado relata que todo fue por los constantes retardos de una profesora durante su primer cuatrimestre. De esto T. recuerda que lo que ella hizo fue: «[...] me paré y les dije a las chicas “¿saben qué chicas?, yo creo que nosotras tenemos muchas cosas mejores que venir a perder el tiempo y entonces, ¿cómo ven? Yo tengo un cañón y unas bocinas si quieren lo traigo y podemos empezar a ver algo de contenidos del programa” y después E. me dijo “sí vamos a hacerlo” y ya de ahí empezamos todas a enriquecer lo que ya íbamos como planeando». En este mismo sentido T. también trae a colación que otras chicas después de las clases de la licenciatura se quedaban para que quien quisiera tomara con ellas clases de inglés o de lectura braile.

T. también refiere que el propio grupo ha sido sensible en ocasiones a las necesidades de otras en cuestiones tanto académicas como a veces personales o económicas. Sobre esto último cuenta una anécdota: en una ocasión una de sus compañeras no tenía dinero para inscribirse al siguiente curso por lo que les previno que, cuando menos en ese cuatrimestre suspendería los estudios y, por ende, tendría que abandonar el grupo; esa noticia no fue grata para las compañeras por lo que todas se organizaron para hacer una cooperación y así juntar el dinero necesario para la inscripción. Por tanto, entre todas las compañeras que integran el grupo procuran frente a una problemática de un miembro darle alguna solución en colectivo.

Ahora, particularmente con el caso de T., se intuye que si bien convive con varias compañeras del grupo, debe sentir mayor identificación sólo con unas cuantas, siendo ellas con las que más interactúa; por ello para comprobarlo se le preguntó si de aquel grupo había alguna o algunas personas con las que simpatizara más y hubiese, por tanto, forjado una amistad. T. señala que han sido dos compañeras con quienes ha establecido lazos fuertes de amistad y aunque con una ya no ha coincidido últimamente en las clases sigue habiendo contacto en cuanto hay posibilidad. De su otra amistad comenta que se han mantenido juntas a lo largo de la licenciatura lo que ha estrechado mucho su relación. También comenta que esta dinámica es completamente diferente a las amistades que había formado durante el periodo en el que no estudio, puesto que éstas eran, a su vez, las mamás de las amigas de sus hijas.

Así, hasta lo aquí descrito se aprecia que el grupo, T. lo disfruta no sólo porque es un espacio donde ella puede «echar relajo» o convivir con otras compañeras sino también porque se han organizado con fines académicos y solidarios para ayudarse mutuamente en su formación profesional. Además de aquí han surgido amistades con las cuales ha compartido la experiencia de los estudios y también las problemáticas cotidianas que puede enfrentar. Finalmente, también salta a la vista el que ella haya sido la que animó a que se organizaran entre ellas mismas para así poder aprovechar el tiempo de clases, en particular de aquellas en las que el profesor o profesora llegaba con retardo, pero sobre este punto se volverá más adelante con mayor detalle.

Por ahora resulta pertinente pasar a indagar el segundo aspecto señalado líneas arriba en relación al gusto detectado por la vida escolar. De ahí que se le interrogase en principio que si ella opinaba que este disfrute por lo académico y el estudio había estado siempre presente en ella, a lo que T. comenta que « [...] no, en primaria no lo recuerdo, secundaria no lo creo, bachillerato tampoco lo creo. Como que todo eso fue nada más como que por... pues la inercia te va llevando así», pero además T. reflexiona respecto a esa manera anterior de cursar los estudios ya que comenta « [...] es que ¿sí se da cuenta?, decidí ir al bachilleres porque iba mi amiga, decidí ir a contaduría porque iba mi marido, entonces como que nada más era ir pasándolo, ir pasándolo, ir pasándolo, pero hasta ahí nada de disfrutar [...] actualmente ya no es sólo por pasar la materia». De esto se puede

intuir que el gusto por la escuela ha germinado en este tiempo de la licenciatura, además de que es acompañado por un sentimiento de control sobre el curso de sus estudios, pues ya no vive experiencias inerciales, en donde se dejase influir por alguien más en su conducta, por el contrario la propia T. es la que decide y asume la dirección de su conducta en lo escolar.

Ahora bien, aunque existe este gusto por la escuela, se indagó sobre la posible facilidad o no que juzgaba tener para cumplir con los deberes escolares; por ello, se le preguntó cómo estimaba que eran sus habilidades de lectura y escritura. Respecto a la lectura T. comenta que si bien no hacía lecturas tan «pesadas» o profundas en el tiempo que no estudió, sí se dedicaba cuando menos a leer algunas revistas de divulgación científica o histórica, algunos cuentos para sus hijas o a consultar algunos libros que tuvieran algo que ver con el desarrollo de sus hijas o con su trabajo en el kínder. Esto en su opinión le ayudó a que en la actualidad no le costase tanto enfrentarse y comprender las lecturas de la licenciatura. Además, T. añade que ha desarrollado una estrategia de estudio para comprender algunos textos. T. describe que ésta consiste en contestar un cuestionario que está dividido para contestarlo en distintos momentos: antes y después de la lectura. Respondido éste, comenta que da una releída rápida al texto y comienza la elaboración de un esquema. T. comenta que se siente satisfecha de esta estrategia y considera que le ha dado buenos resultados.

Sin embargo, en el ámbito de la escritura refiere que en pocas ocasiones la ha practicado y cuando lo ha hecho, no ha sido por una cuestión de gusto como por ejemplo que de niña o adolescente llevase un diario, sino más bien por algo laboral, ya que en el kínder se amerita escribir planes, bitácoras y otras cosas. Por ello, aunque reconoce escribir en su cuestionario, señala que eso no es lo mismo, pues comenta que los textos que se le piden en las clases son diferentes: ensayos, narraciones, resúmenes, síntesis y comentarios, entre otros más. Para esto, T. admite no sentirse aún preparada pues es algo que aún se le dificulta e incluso menciona que le da miedo plasmar sus pensamientos, pues siente que pueden no ser claros o coherentes o incluso correctos. De esta manera, con todo lo anterior, se aprecia que T. manifiesta no tener muchas complicaciones con la comprensión lectora, tanto así que ha desarrollado estrategias que le permiten entender satisfactoriamente un texto, pero, este éxito con la lectura no ha sido el mismo con la cuestión de la escritura.

Habiendo ya investigado la opinión de T. respecto a su pericia en la lectoescritura, se continuó indagando otras fortalezas en ella. Por ello se le pidió que hiciera explícitas qué otras destrezas o aptitudes podía identificar en ella como estudiante. En un principio T. reconoce que le cuesta trabajo identificarlas por sí misma, llegando sólo a señalar su compromiso para la entrega de trabajos en tiempo y forma; no obstante al irle inquiriendo fueron surgiendo poco a poco dichas habilidades. Así, T. pudo determinar que como estudiante tenía una buena organización y sistematicidad para la realización de las tareas en particular aquellas que le demandaban una mayor atención, tal y como se apreció en las estrategias utilizadas en la parte ya comentada de la lectura; de igual manera distingue tener la capacidad de solucionar problemas que demandan una toma de decisión –en ocasiones inmediata– y con resultados satisfactorios, ya que por ejemplo frente a la problemática de los retardos de la maestra en su primer día de clases, ella sugirió que se organizaran para avanzar en el temario, dado que había que aprovechar el tiempo «muerto» que se presentaba.

De igual manera, T. se considera una estudiante que presta atención y que es centrada y reflexiva, pues comenta que participa en la clase cuando se pierde durante la argumentación o bien cuando no está de acuerdo con lo expuesto, pero asimismo declara que antes de intervenir, formulando una pregunta o comentario, intenta «pensarla en su cabeza» para darle coherencia y que llegue al punto en cuestión. Finalmente, cabe destacar que T. aprecia la seguridad con la que expresa sus pensamientos en medio de la clase no importando quién esté al frente, pues menciona que el hecho de que haya profesores que adoptan una actitud burlona o enfadada no le cohíbe o le intimida para intervenir en la clase y manifestar sus dudas o incluso, a veces, una opinión contraria a la expuesta por el docente.

Resumiendo lo ya expuesto, se observa que T. se muestra como alguien a quien en un inicio el retorno a una trayectoria escolar no le resultó una experiencia novedosa en cuanto al proceso de aprendizaje; sin embargo, conforme transcurrió el tiempo fue descubriendo otras experiencias como la socialización y una dinámica escolar, la cual rebasaba el mero hecho de aprender contenidos. En este sentido la Universidad, se presentó como una oportunidad de conducirse por la vida de manera diferente, pues, por una parte,

ha podido formar vínculos de amistad diferentes a los que había establecido en los últimos tiempos y, por otra parte, se ha enfrentado a que ir a la escuela no sólo es sentarse en el salón de clases y aprender, sino que también es participar durante las sesiones, preparar lecturas con antelación, redactar sus propias opiniones de forma clara y coherente, entre otras actividades más. Por ello, se percibe que T. aunque había estado antes de ingresar a los estudios superiores en cursos de formación, es hasta aquí en donde ha potenciado algunas de sus habilidades, beneficiándole ello para que apruebe exitosamente cuatrimestre tras cuatrimestre.

De esta manera, cabría concluir este apartado del retorno a los estudios, así como el caso presentado, apuntando que T. es una estudiante quien a pesar de haber interrumpido por un tiempo su trayectoria escolar y después, continuar formándose con cursos y diplomados por motivos laborales, no se consume por lo que ha pasado ni se da por vencida ante lo novedoso, pues afronta el proceso de escolarización de la mejor manera para ella, a tal grado que después de nueve cuatrimestres ha concluido sus créditos. Por ello, las metas que ahora se abren para ella son titularse lo más pronto posible de la licenciatura y posicionarse en un mejor empleo. Ella confía en poder hacer lo primero pues lleva ya algunos meses trabajando en su proyecto de fin de grado y sobre lo segundo, aunque sabe que no está en sus manos lograrlo del todo, mantiene una actitud optimista de poder conseguirlo.

3.2.3 Caso de F.

F. es una mujer de 39 años. Actualmente estudia el 5° cuatrimestre de 9 en total de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional –UPN–. En una primera impresión se aprecia que es alguien seria, reflexiva y reservada. Llama la atención el ceño fruncido que le acompaña en todo momento, siendo señal de alguien que suele recogerse a menudo en sus meditaciones, pero también de que la preocupación es algo común en su vivir; su mirada es apacible y firme, mas no le abandona una expresión de nostalgia. Respecto a su manera de expresarse puede mencionarse que la entonación de su voz refleja serenidad o pasividad, aunque en los momentos necesarios realiza las inflexiones pertinentes, sobre todo para expresar alguna emoción o actitud en particular como alegría, tristeza, molestia o alguna queja. De igual forma destaca que en lo relativo a

la comunicación no verbal, ésta se basa sólo en sus gestos faciales, pues son los únicos que acompañan la narración de algunas anécdotas, siempre que es necesario denotar alguna emoción, mientras que sus manos y brazos, por ejemplo, permanecen quietos, recogidos hacia su cuerpo o apoyados sobre el escritorio en una actitud relajada durante la mayor parte de la entrevista.

3.2.3.1 Presentación y autopercepción de F.

Al pedirle a F. que ella misma se presentase describiendo las características que como persona reconocía tener, ella en un principio tuvo pocas dificultades en comentarlas, aunque no destacó muchas. Sólo comentó que era una persona puntual, honrada, respetuosa y cumplida. Así, como se considerase que eran pocas las cualidades con las que ella se presentaba, se le pidió que ampliase su descripción sumando más características de su persona a las que ya había mencionado. Frente a esto se apreció que F. comenzó a tener complicaciones, ya que después de pensarlo un poco comentó que no tenía ninguna más que añadir; por ello, se juzgó conveniente cambiar la pregunta por una que no pidiese directamente una descripción suya, sino que más bien demandara aquellos logros que le resultasen los más importantes dentro de su historia personal, suponiendo que a partir de ellos se podrían derivar algunos rasgos más para así presentar una reseña más detallada de la propia F.

De esta forma, de los logros que F. destacó, se infirieron algunos atributos positivos de la personalidad de F. como fueron la empatía, la tenacidad, el cariño, la responsabilidad respecto a su trabajo y la sencillez, en relación a que no le gusta presumir lo que sabe o lo que tiene. No obstante estos rasgos ofrecidos, cabe hacer la observación de que conforme la entrevista fue avanzando y se pasaron a indagar otros aspectos de la trayectoria escolar de F., ella misma resaltó a la par unos pocos rasgos de sí que para ella eran negativos. Así, F. también se identificó como una persona sensible, pero con tendencia hacia el llanto – «chillona» como ella misma se califica–, así como alguien tímida y callada, cosa que reconoce que se le ha ido «quitando».

Ahora bien, F. destaca entre sus principales logros su desempeño como docente. F. narra que en el kínder donde laboró por primera vez como educadora se le asignó un grupo de alumnos. Cuenta que a pesar de su nula formación en la cuestión preescolar, ella logró

consolidar un grupo muy unido, algo que en su opinión se debió a la faceta humana que demostró con los niños, ya que: « [...] luego jugaba con ellos, como si yo fuera otra niña ahí en el salón [...]. A veces en el libro de “Mi álbum” venían un pintor, un policía o algo así y yo les empezaba a hablar diferente, hacía voces o cosas por el estilo y a ellos les encantaba. [...] uno o dos días a la semana, llegaba y les decía que era el día del abrazo, que todos nos saludábamos con un abrazo. Hacía muchas dinámicas de por ejemplo interacción, que escribieran una carta en donde decían porque querían a alguien más, pero ellos no sabían a quién iba a estar dirigida; otra era en parejas y pues fulanito, por ejemplo, actuaba como cuando fulanita hacía algo que no nos gustaba o nos lastimaba y cosas así». Así se aprecia que entre las cualidades que F. posee se encuentran la empatía y el cariño, lo que le permitía despertar la alegría en los niños y promover conductas de compañerismo y fraternidad.

De esta manera, F. comenta con alegría que disfrutó mucho esa experiencia con los niños, la cual se extendió durante dos años; no obstante, concluido ese tiempo, ya no hubo oportunidad de continuar siendo profesora frente a grupo en aquella escuela porque fue despedida. F. narra que esto se debió a que la directora tomó una decisión que favorecía la contratación de un familiar suyo, en detrimento de su recontractación. No obstante, esta situación fungió como reafirmante de sí misma, pues ella, a pesar de haber sido despedida, sabía que no había sido por un mal desempeño y por ello no tenía culpa alguna respecto a cómo había realizado su trabajo; por el contrario, se reconocía como una persona responsable y dedicada a él, ya que no había recibido queja alguna de los padres y además había conseguido que los niños convivieran en armonía y empezaran poco a poco a leer y a escribir.

El segundo logro que F. refiere tiene que ver con su decisión de retomar sus estudios y aunque más adelante se detalla esta experiencia, cabe mencionar que para F. ésta ha sido muy significativa debido a los cambios que en su vida han empezado a tener lugar. Sobre las características personales de F. que se desprenden de este acontecimiento se tienen aquellas que la identifican como una persona con iniciativa, esperanza y sencillez. Esto es así porque F. comenta que jamás había creído tener la fuerza de voluntad para volver a presentar un examen de admisión, después de haber interrumpido los estudios

superiores. No obstante al presentársele la oportunidad, ella se atrevió a hacerlo, obteniendo un resultado satisfactorio. Además cabe añadir que se percibe que esta iniciativa estuvo acompañada de esperanza, pues aunque en un momento de su vida se había dicho a sí misma que « [...] jamás en la vida volvería a pisar una escuela», ello no bastó para hacerla desistir y, por el contrario, mantuvo la esperanza en su capacidad para afrontar exitosamente el examen y acceder así a la universidad. Finalmente respecto a la sencillez, F. misma la destaca al comentar que le desagrada el hecho de « [...] andar por la vida presumiendo», porque como señala tanto la noticia de su acceso a la Universidad como las calificaciones que ha sacado y que en su opinión no son tan malas, sólo ha llegado a comentarlas con la gente cercana a ella.

Por último, F. menciona sentirse muy orgullosa del hecho de que pudo plantarle cara a la depresión, un trastorno que empezó a experimentar aproximadamente hace 6 años y del cual recuerda haber empezado a salir adelante hace 3 años. De cuando experimentaba las crisis más duras F. comenta: « [...] yo me dije “no, yo me voy a morir, yo nunca me voy a recuperar”, y pues en esos momentos uno piensa que jamás, jamás va a pasar que ahí te vas a quedar ¡y pues no fue así! No recuerdo cómo comencé a levantarme, la verdad es que no me acuerdo, pero digo, de eso también creo que es un logro grande, el haber podido salir». Frente a esto F. comenta que actualmente « [...] uno empieza a tener otra visión de las cosas», pues « [...] yo creo que ya pasé la peor parte que pude haber pasado, entonces ahora siento que puedo salir adelante, [...] que soy capaz de lograr muchas cosas, si me lo propongo en serio. Y que sí me ha costado trabajo la escuela, retomar, pero pues ya estoy hasta aquí, casi a la mitad, es porque pues tengo la capacidad para lograrlo». Así de esto se aprecia que F. piensa que la depresión le llevó a ser una persona más madura en relación con los proyectos de su vida y a su propia capacidad; de igual manera, se percibe que F. es una persona que ha empezado a confiar en su potencialidad, particularmente en lo referente a la escuela, pues aunque tiene presente la dificultad que le ha representado, se nota la convicción que tiene respecto a alcanzar exitosamente su título de la licenciatura.

En síntesis, por lo expuesto se puede decir de F. que es una persona que aunque padeció un trastorno tal como la depresión, no se ha dejado arrastrar por él ni ha optado por la vereda del autoaniquilamiento, sino que por el contrario se ha mantenido por el camino

de la autopreservación. Asimismo, esto ha sido para la propia F. una experiencia que le ha permitido tener una concepción diferente de sí misma y de su propia vida, pues ha tenido la oportunidad de descubrir ciertas potencialidades y características que jamás había imaginado poseer. Respecto a los logros que comentó F., cabe decir que resulta interesante el hecho de que éstos se localicen en los años recientes, pues como se detalla más adelante, es durante esta época próxima en el tiempo como empezó a «despertar a la vida». Finalmente, hay que añadir que estas características positivas –cariño, empatía, sencillez– que logran percibirse en F. son el reflejo justamente de su incipiente despertar después de haber pasado aquel trastorno que la acosó profundamente.

3.2.3.2 Trayectoria escolar y de vida

Pasando ahora a la descripción de su trayectoria académica, cabe decir que desde un inicio se le inquirió que platicase cómo había sido su trayectoria como estudiante. Al respecto F. platica que en su opinión fue una estudiante normal, pues comenzó sus estudios desde kínder a los tres años de edad, cursando los niveles posteriores sin interrupción. F. comenta que el preescolar y la primaria los cursó bajo el marco de la educación pública, pero lo que fue la secundaria y la preparatoria se cambió a la educación privada, continuando esos niveles en una escuela de monjas. Sobre esto cabe decir que en parte por influencia de una amiga y en parte por un deseo propio, le pidió a su padre le diera la oportunidad de realizar los exámenes de admisión a esa escuela, a lo cual éste accedió y F. terminó aprobándolos exitosamente y entrando a dicha escuela.

F. narra que ésos fueron los tiempos más felices que pasó de su trayectoria escolar, pues le agradaba la forma en cómo los maestros daban sus clases, procurando aclarar la mayor cantidad de dudas y explicando los temas de una manera clara y precisa. También comenta que: «[...] me gustaba porque [las monjas] eran estrictas, o sea lo que se decía se cumplía y no había vuelta de hoja [...]. También me gustó mucho esa etapa porque pues yo estaba en el grupo de danza [de la escuela]». F. narra que esta actividad, que comenzó desde el primer año de la secundaria y se extendió hasta salir de la preparatoria, le ha resultado significativa, porque para ella era un espacio de libertad, ya que al no dejarla salir sus papás a algún otro lado o con algunas compañeras, entonces F. vivía aquella práctica como algo que le permitía disponer de su propio tiempo y distraerse de su cotidianidad.

Ahora bien, por ser una escuela religiosa en la que el modelo establecía que los estudiantes debían ser de un mismo sexo y asumir que la danza, que F. practicaba, tenía que ser en pareja, se le preguntó que de participar muchachos en el grupo, de dónde venían. F. explica que el profesor de danza, también daba clases en otra secundaria cercana, por lo que para los ensayos se reunían las chicas de la escuela de monjas y los chicos de la otra secundaria. No obstante, F. aclara que ella no socializaba mucho con aquellos chicos debido a que era bastante callada y reservada. De hecho, salta a la luz que en general su sociabilidad en la secundaria era poca, pues ella comenta que aunque recuerda llevarse bien con la mayoría de sus compañeras, menciona que sólo tenía una amiga: «M. J. Andábamos para todos lados juntas hasta nos decían, gente que de repente llegaba nueva o que no nos conocía, que si éramos hermanas, pero pues no».

Al cuestionarle por lo que había sucedido después de sus estudios medios superiores, F. evoca una anécdota que aún le causa, en sus propias palabras, «mucho vergüenza y frustración». F. comienza contando que había hecho su examen para la UNAM y había sido aceptada en la carrera de pedagogía, pues ella deseaba dedicarse a la educación especial con niños; relata que fue todo un orgullo para la escuela donde había estudiado el hecho de que ingresase a la UNAM, pues ella junto con otras dos compañeras lo habían conseguido de todas las compañeras que habían hecho el examen de admisión – aproximadamente en su propia estimación unas 150–. No obstante, continúa F. que ignora saber la razón de que se le pasase la fecha de la inscripción; sobre esto narra: «Yo revisé los papeles y ya había pasado una semana. Entonces hicimos todo lo posible por recuperar mi lugar pero pues ya..., ya no se pudo». F. recuerda entonces haberse sentido anímicamente terrible por lo sucedido y con un profundo sentimiento de culpabilidad que le llevaba a reprocharse constantemente su error; también refiere que en casa se vivieron tiempos tensos empezando por el hecho de que su padre le retiró la palabra por lo que había sucedido.

Así, ésta fue la primera interrupción que experimentó F. en su trayectoria escolar. No obstante, cabe comentar tres sucesos de esta etapa que son significativos para F. En principio, cabe destacar que durante este periodo F. tuvo que entrar a trabajar como cajera en un supermercado, pues comenta que no deseaba permanecer todo el tiempo en su casa, sin nada qué hacer. El segundo evento guarda relación con el nivel afectivo, pues F. narra

que en este tiempo ella empezó a sentir aún mayor interés por ir a fiestas a divertirse, así como cierta atracción por los chicos que en ellas encontraba. Y aunque sus papás no le dejaban ir sola a fiestas, F. platica que existía una posibilidad para ir a alguna y era si ella acompañaba a su hermano o más bien si ella era acompañada por su hermano. F. recuerda que, en una de las pocas fiestas a la que tuvo oportunidad de asistir conoció a quien posteriormente sería el padre de sus hijos, aunque refiere que en un inicio él no le hacía caso, sino que fue hasta tiempo después y en otros contextos que empezaron a salir como novios.

Finalmente el tercer evento de este año en suspensión de estudios fue justamente el volver a poner atención en la cuestión escolar al considerar realizar de nuevo su examen de admisión a la educación superior. En esta ocasión F. cuenta que aplicó para tres universidades: de nuevo la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional y, finalmente, para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Platica que fue admitida en las dos últimas instituciones, pero ella se inclinó por la UPN, debido a que los horarios que se manejaban en la Escuela de Maestros, no se empataban con los suyos del trabajo en el supermercado.

Ahora bien, estos eventos resultan relevantes dentro de la historia escolar y personal de F., dado que están vinculados entre sí muy estrechamente. Este grado de interrelación pudo apreciarse a partir de que se le cuestionara la razón de por qué tenía que seguir trabajando una vez que estudiase, si se tenía la impresión de que los padres apoyaban en lo referente a lo escolar. F. comenta que todo fue por conocer al futuro padre de sus hijos y ser su novia; recuerda que él no era querido por ninguno de sus padres, de modo que el papá de F. para expresar su rechazo, le retiró el apoyo económico a ella. Pero además, cuando decidió retomar los estudios superiores, como continuase siendo su novia, F. platica que su padre le marcó una disyuntiva: « [...] me dijo que o lo dejaba y me apoyaba [económicamente en mis estudios], o seguía igual [saliendo con él] y yo me pagaba la escuela».

F. explica que aunque ella deseaba estudiar más bien en la Nacional de Maestros, ello hubiera implicado dejar a su novio para que su papá le apoyase en los gastos como estudiante, pues de lo contrario, no podría procurarse sus recursos, dado que por el

desajuste en los horarios sería difícil que siguiera trabajando, mientras estudiaba; siendo esto así, F. prefirió continuar saliendo con él, por lo que su papá no la respaldó económicamente y tuvo que abandonar la idea de estudiar en la Nacional y escoger pedagogía en la UPN, para que pudiera empatar los estudios y el trabajo.

Así pues, se le cuestionó sobre cómo había sido la experiencia después de su año interrumpido de regresar a los estudios, en particular a la Universidad y de esto F. narra que: «Tenía mucho miedo, porque sentía que en ese año que perdí, pues se me había ido todo [el conocimiento]; me sentía muy insegura, sentía que si participaba no iban a ser participaciones buenas y que [por ello] el profesor me iba a regañar; la verdad es que el primer semestre creo que lo pasé con siete, fue muy bajo y pues le enseñé la calificación a mi papá y me regañó». Al respecto, también cabe mencionar que este bajo desempeño en el primer cuatrimestre F. no sólo lo atribuye a la inseguridad al retornar a los estudios, sino que también considera que fue un efecto de lo complicado que le resultaba combinar el trabajo con el estudio para poder cubrir sus gastos, pues como ella misma dice: «[...] yo me pensé: “si me ayudaras [papá], todo mi tiempo se lo dedicaría al estudio”».

Continuando su narración F. platica que el segundo semestre de su carrera lo inició pero ya no lo concluyó debido a que quedó embarazada. Este evento comenta que lo mantuvo en los inicios oculto de sus padres por el temor que le inspiraban y además porque sentía cierta culpabilidad. Sin embargo, F. narra que no pudo guardar por mucho tiempo el secreto pues, por una parte, su mamá se había enterado a través de otra persona que ella ya no asistía a las clases en la Universidad, por lo que empezó a sospechar y, por otra, porque su conducta se había visto trastornada, ya que no comía mucho, pero dormía bastante. Así, resultó necesario que F. se lo dijese todo a su mamá, a lo cual ella le contestó que lo conveniente era que se fuese de casa, puesto que habría problemas con su padre y ella no quería eso. F. declara que frente a ello, se resistió a la idea de irse, sin embargo, recuerda que el ambiente en casa se tornó muy incómodo y tenso, pues, en principio, nadie le dirigía la palabra y tiempo después sólo su mamá, pero cuando le llegaba a hablar, se dirigía hacia ella con insultos y de manera muy violenta.

Así, por lo niveles de malestar que la propia F. experimentaba constantemente, decidió un día de mayo cuando su madre no estaba en casa irse de ahí. Sobre esta

experiencia F. comenta que le llamó por teléfono a su pareja y le pidió que fuera por ella para que se la llevara. Ella recuerda que para ese entonces ya habían visto algunos lugares donde podían rentar y vivir, por lo que regresar a su casa no se planteaba más como una opción. Y si bien la decisión de salir de casa la había tomado de manera abrupta, rompiéndose de la misma forma la relación y la comunicación con sus padres, F. menciona que esto no se mantuvo así por mucho tiempo, sino que durante todo el periodo del embarazo, fue teniendo poco a poco contacto con ellos –principalmente con su madre–, reconstruyéndose gradualmente también la relación, hasta que un día regresó a casa de sus padres, poco tiempo antes de que diera a luz y se pidieran perdón mutuamente. Además, de esta época también, cabe mencionar que F. no sobrellevó su embarazo completamente sola, sino que su suegra tuvo un papel importante, reconociéndole el apoyo fundamental que resultó ser para la propia F., pues « [...] me cuidaba como si fuera su propia hija».

Obviamente debido a la serie de problemáticas por la que atravesaba F., el proyecto escolar para nada pintaba dentro de sus prioridades, ni siquiera para considerar una baja temporal de los estudios superiores. No obstante, ella comenta que una vez superadas las adversidades por las que había pasado, surgió una cierta añoranza por los estudios que había interrumpido, pero eso, en su opinión, sólo quedaba como una lejana ilusión pues: « [...] en el momento en el que me fui con él [el padre de sus hijos], ya lo di todo por perdido, dije “jamás en la vida voy a volver a pisar una escuela”».

Y esa forma de pensar que negaba una nueva oportunidad respecto a los estudios se mantuvo por un tiempo prolongado, aproximadamente durante 20 años, pues en ese tiempo no se dedicó a ninguna actividad escolar o académica. Por ello, se indagaron limitadamente cuáles habían sido las actividades a las que se había dedicado durante esta etapa. Sobre ello, F. platica que de los 20 años una parte la consagró a la maternidad y a la vida de ama de casa y la otra al ámbito laboral. En relación al primer aspecto, F. narra que por 6 años se dedicó de lleno a sus 2 hijos –después de la primogénita, nació un varón; entre ellos hay cerca de un año de diferencia– y, por ende, también a la vida de ama de casa. No obstante, algo que llama la atención en el relato de F. es que aunque se había reestablecido una cierta relación entre ella y sus padres, comenta que su mamá se negó a ayudarle en el cuidado de sus hijos, para que ella pudiera irse a trabajar y apoyar así a la economía familiar; de hecho,

F. recuerda que su madre le sugirió que mejor los metiera a una guardería, cosa que F. no aceptó. Así, aunque no se menciona explícitamente, se intuye que la relación reestablecida de F. con sus padres resultó ser distante.

Sin embargo, F. no permaneció por completo sola, pues frente a una nueva problemática, ahora relativa al cuidado de los hijos, de nueva cuenta salió a relucir una figura de apoyo para la propia F. Ella comienza este relato situándose en la época en la que su hija mayor empezó a estudiar la primaria. Para ese tiempo, F. también decidió que ya era hora de que trabajase, pero encaraba la dificultad de quién podría recoger a su hija, siendo que por su jornada laboral a ella misma se le complicaría hacerlo; y es en este punto, donde interviene la figura de apoyo, encarnada en su tío. F. explica que después del nacimiento de su hija mayor, S., ella y su pareja se mudaron a casa de su tío, por oferta de él mismo. Por ello, F tenía un contacto bastante cercano con él, de manera que sin complicaciones, pudo encargarse de recoger a su hija cuando salía de la primaria para que así ella no tuviese la preocupación encima.

Al respecto F. platica: «E. [su hijo menor] iba en la mañana al kínder, S. iba en la tarde a la primaria y yo en la tarde a trabajar. Yo podía llevar y recoger al menor de la guardería. Lo que sí, siempre andaba corriendo; porque ya en la tarde iba a dejar a S. a la primaria que entraba a las 2 y como yo entraba a las 3 a trabajar, pues de ahí me iba para allá. Y aunque yo salía hasta las 10 de la noche, mi tío me hacía favor de recogerla, porque pues ella salía a las 6 y media y yo llegaba hasta las 11 de la noche». Además, como no apareciese en toda su anécdota la figura del padre de sus hijos, se le inquirió la razón de ello, a lo que F. contestó que en aquellos tiempos él trabajaba como obrero en una fábrica, pero que por ser los turnos cambiables era intermitente la atención que le podía brindar a sus hijos.

Ahora bien, al pasar a indagar rápidamente el ámbito laboral, F. narra una historia discontinua, pues refiere diversos trabajos en los que se desempeñó, alternados varios de ellos con periodos de inactividad, durante los que regresaba a su rol completo de ama de casa; F. señala que parte de su transitar por diferentes empleos se debió a que permanecía poco tiempo en ellos. No obstante, en un par de ocasiones esto fue porque ella vivió experiencias desagradables, pues manifiesta que sufrió de acoso laboral por parte de sus

jefes al poco tiempo de haber entrado a trabajar, razón suficiente para que terminase renunciando. Pero además, F. atribuye otro par de motivantes que la orillaron a renunciar: el primero que apunta es relativo al temor que experimentaba por las posibles represalias que sus jefes tomaran con ella ante su negativa de seguirles el juego y el segundo, era concerniente al modo en el que el ambiente de trabajo se tornaba, pues éste se volvía bastante incómodo, ya no sólo por los hostigamientos, sino también por los rumores que empezaban a correr en torno a su propia persona. Así, por estas causas F. dejó este par de empleos. Sobre los otros sólo cabría apuntar que F. duraba poco en ellos, porque como ella cuenta o eran trabajos por temporada o porque se le presentó la necesidad de cambiar su residencia.

Sin embargo, algo que llama la atención de la mayor parte de su historia laboral es que ninguno de sus trabajos guardaba relación con lo educativo, es decir, la mayoría de empleos que había narrado no tenían nada que ver con la educación, pero como se tiene noticia de que un requisito para ingresar a estudiar la Licenciatura en Preescolar en la UPN es que se pueda demostrar con una constancia que se trabaja en un kínder o preescolar, entonces se le inquirió si en fechas recientes había entrado a trabajar en alguno. Sobre ello, F. contestó que en efecto, los últimos dos empleos que ha tenido han sido dentro del ámbito educativo y de hecho fue en el primero donde se enteró de la convocatoria para ingresar a los estudios superiores.

De esta manera se estimó conveniente indagar la parte previa a su entrada a la Universidad. Por ello se le preguntó cómo fue que había llegado a este primer trabajo. F. platica que por aquellos tiempos sucedieron casi a la vez varias cosas relevantes en su vida. En principio, F. se remonta a la separación que tuvo con el padre de sus hijos, debido a que las cosas entre ellos ya no estaban, en sus propios términos, bien. Recuerda que poco antes de la separación, ella cursaba por un periodo de depresión moderada, algo que ella cree degradó en buena medida su relación, pues él no fungió como figura de apoyo para ella y, en cambio, la violentaba. Pues como ella comenta: « [...] cuando me daban las crisis así, pero bastante fuertes, él me decía “¡ah, ya cállate!, ¿ya vas a empezar?” y a mí me daba vergüenza, me sentía culpable y además pésima de que me vieran así». Pero toda esta brusquedad concluyó en el momento en que se dio la separación.

Un segundo evento importante de esta etapa fue el hecho de que regresara a vivir cerca de su familia, particularmente, con su tío, aprovechando el hecho de la separación y de que sus hijos pasaban a la educación superior. F. relata que como ellos deseaban realizar sus estudios en escuelas que se encontraban al sur de la ciudad de México, ella vio en esto una oportunidad para salir de aquella relación que, en su propia opinión, le hacía daño. Así pues como se aprecia F. se mudó con la figura que en otro tiempo resultó valiosa para ella por el apoyo que le brindó, cambiando de esta manera de un contexto agresivo a uno más bien acogedor y benéfico.

Finalmente, el tercer evento guarda relación justamente con su acceso al kínder. F. cuenta que una vez instalada con su tío, al sur de la ciudad, ella empezó a buscar trabajo principalmente como vendedora o cajera; no obstante, la hermana de F. al enterarse de su situación le comentó que en el kínder, donde ella estaba, había la posibilidad de que entrase a trabajar como maestra. En principio, F. se mostró sorprendida de que se lo comentase y la considerase como solicitante de dicho puesto, pues ella no tenía ninguna experiencia en aquel ámbito. No obstante, se mostró interesada por el empleo y fue a entrevistarse con la directora del lugar. La directora, a su vez, se mostró interesada por ella y le dijo que la pondría a prueba una semana con el grupo de preescolar II, pero pasada esa semana de prueba la directora la contrató para que terminara el curso con los niños.

F. cuenta que ésa fue la mejor experiencia que había tenido en mucho tiempo tanto laboral como personalmente hablando, pues en su opinión comenta que: «La verdad es que, creo que realicé un buen trabajo y [usted] es al primero que se lo digo, [...]. Me alegré cuando vi que los niños ya empezaron a formar palabras, a hacer esto, a hacer lo otro solitos; además los papás estaban contentos con mi trabajo, pues como que todo eso me fue levantando. O sea, aunque yo no podía creer que por mí, en parte, los niños comenzaran a leer, pues a mí me hacía sentir bien y veía que no lo hacía tan mal. También creo formé un grupo muy unido. Todos se ayudaban, todos se preocupaban. Cuando faltaba uno, alguien de los niños preguntaba, “y ¿por qué no vino?”, y al otro día que llegaba, todos lo abrazaban y pues yo le decía “ellos preguntaron que ¿por qué no viniste ayer?”». Por lo anterior es de apreciar el hecho de que F. se sentía complacida con el trabajo que estaba realizando con los niños; además, algo que salta a la vista es que comenta, que en aquel

entonces, ella no había logrado superar del todo la depresión que cursaba. No obstante, como ella misma relata, y se aprecia por los acontecimientos de su propia historia, los síntomas que acompañaban a ese trastorno habían aminorado y, por el contrario, comenzaba a sentirse anímicamente mejor, más cuando veía efectos positivos en los otros como era el que fomentase en los niños algunas conductas o que viera lo contentos que los padres de esos niños se encontraban con su trabajo.

Así, en síntesis, se aprecia que estos sucesos se enmarcan en una periodo de transformación de la propia F., pues a la par que se cerraron algunas etapas como fueron el estar en una relación de pareja durante aproximadamente 18 años o el ya no emplearse en trabajos que tuvieran como característica principal la compra-venta de productos, también se abrieron otros como fueron el trabajar como educadora en un preescolar y el iniciar proyectos de vida, que ya no implicaran una dinámica en pareja sino más bien un aspecto individual como fue el retomar los estudios superiores.

3.2.3.3 Retorno a los estudios superiores

De esta manera entrando en materia respecto a lo que implicó toda la experiencia de recuperar su trayectoria escolar, F. recuerda que aplicó para la convocatoria del examen de admisión durante su segundo año de que había ingresado como educadora en aquel kínder, pues en el anterior ésta ya había pasado. F. narra que se enteró de ella por su directora y esta le sugirió que lo presentase, pero la propia F. estaba indecisa en si debía realizarlo pues tenía sentimientos encontrados. Al respecto comenta: «Yo pensaba: “pero ya estoy muy vieja para entrar a la escuela, me voy a encontrar pura jovencita y yo ahí casi con el bastón”. [...] [Pero a la par] yo quería estar en la escuela, yo quería estudiar, yo quería sentirme universitaria. Entonces, ya fue más que nada por eso que lo presenté, por satisfacción personal, por la espinita que tenía. Porque dije “pues es lo sábados, mis hijos ya están grandes y sí, igual y sí [me conviene y me quedó]”».

Además también platica que cuando compartió la noticia con su familia más cercana recibió el apoyo de la mayoría de ellos como fueron sus hijos y su padre. Sin embargo, respecto a su madre, la propia F. relata que: « [...] mi mamá creo que sí me hizo el comentario de “¡ay!, ¿a estas alturas vas a estudiar?”, pero dije “pues no le hago caso es lo que yo quiero” [...] aunque reconozco que sí me dolió, yo me dije “ay ma, en lugar de que

me digas ¡qué bien!, o que me apoyes, no sé, como mis hijos, haces todo lo contrario” pero bueno». En este sentido vuelve a apreciarse la distancia que hay entre F. y su madre, aunque hay que aclarar que por lo que se percibe hasta este punto este alejamiento lo fomenta la madre de F., pues aunque ésta se acerca y le pide ayuda o le comparte noticias agradables, las respuestas de su madre no son del mismo estilo sino que por el contrario suelen ser hostiles o de desaliento.

Por otra parte como se intentase comprender la posible razón de que su madre le haya hecho ese comentario, fue necesario indagar un poco más en los estudios de los padres de F., de manera que se le cuestionó por este aspecto; F. contestó que su padre había alcanzado la carrera comercial, mientras que su madre no tenía ningún grado de estudios, puesto que ella venía de un rancho de Zacatecas en donde no había escuelas. En este sentido, la propia historia escolar de la madre podría explicar, aunque con cautela y de forma limitada, la razón de que ella no estimase como algo valioso a la escuela, considerando así de poco beneficio el que F. los retomase de mayor. Algo por supuesto contrario a lo que piensa su padre o sus hijos, quiénes sí tejieron alguna historia escolar.

Continuando ahora con la preparación para el examen, F. no relata mucho. Cuenta solamente que su hermana le sugirió que estudiase el PEP –Programa de Educación Preescolar–, cosa que le sirvió de poco pues en sus propias palabras «no venía de él» y había sido en lo que más se había concentrado por estudiar, tratando con menor atención otros temas. Así, una vez que presentó el examen, ella cuenta que se sintió muy desconfiada de ser aceptada en la universidad, ya que en el examen se había enfrentado a preguntas de carácter completamente distinto a lo que había repasado. De esta forma, F. narra que pensó: « [...] ¡yo tenía 20 años que no educaba a mi cerebro!, no leía, no, nada. Yo dije “no voy a quedar”, porque pues 20 años, son muchos años ¿no?». No obstante esa preocupación, la alegría la embargó cuando supo que había sido admitida para que cursase en la UPN los estudios superiores. Este hecho llama por supuesto la atención, dado que, si se concede que no preparó en demasía el examen, el que lo hubiese pasado y fuese admitida, demuestra que aunque habían transcurrido varios años, su aprendizaje y su memoria habían sido lo bastante buenos para poder exitosamente encarar un examen de admisión.

Ahora bien, al cuestionarle sobre cómo había sido propiamente su experiencia de retomar los estudios F. comenta que ésta en su conjunto ha sido muy gratificante y agradable para ella, pues: « [...] cada sábado que suena la alarma y me levanto, lo hago con todas las ganas, con toda la energía del mundo, a comparación de otros días de la semana, [...] me siento feliz, la escuela me ha ayudado muchísimo, porque no tiene idea de lo mal que estaba [por la depresión]. Yo en la escuela me siento importante, me siento..., siento que existo, que la gente me ve ¿sí me entiende?». De esta manera se aprecia el lugar preponderante que ha pasado a ocupar la universidad en la vida de F.; asimismo como se apreciase un cierto gusto por los estudios se le preguntó que si ella recordaba que éste goce estuviera presente en sus otras épocas como estudiante, a lo que F. comenta que en efecto, lo recuerda, pues a ella de siempre le había gustado estudiar, sólo que por los eventos que había atravesado en su vida de joven y parte de la adulta esa posibilidad se había visto truncada.

No obstante, a pesar del optimismo y gusto que F. manifiesta por asistir nuevamente a clases y enfrentarse con la dinámica estudiantil, también reconoce que le cuesta trabajo entender algunos de los temas que se exponen en las clases. Ella atribuye que sus problemas de concentración, retención y comprensión son los resabios de la depresión que había padecido, aunado también con el tiempo que dejó de «educar a su cerebro». F. comenta que en ocasiones las lecturas le han parecido bastante complicadas de entender y, por ende, para memorizar la información ahí expuesta.

Frente a esta complicación se le preguntó sobre lo que acostumbraba hacer para aclarar las dudas que le surgían. En principio, ella misma comenta que en ocasiones ha tenido cierto deseo de formular sus dudas durante las clases para aclararlas, pero se detiene, ya que hay cierto temor de hacerlo pues: « [...] a veces digo “no, vas a decir puras tonterías que no tienen nada que ver con lo que se está hablando”, y no, termino por no participar». Pero aunque esta participación no se da durante las clases, F. para despejar sus dudas sobre ciertos temas a veces recurre a su hermana menor, pues ella también estudia la misma licenciatura, sólo que va más avanzada en los cuatrimestres. Asimismo, F. recuerda que también procura apoyarse en otras dos compañeras con las que se ha identificado y a quienes reconoce como estudiantes inteligentes. Finalmente, y de forma muy esporádica,

suele acercarse a los profesores que más confianza le inspiran para preguntarles sobre fuentes en donde puede consultar cierta información o bien para intentar aclarar alguna duda.

A partir de que mencionase la identificación que tenía con algunas compañeras, también se indagó cómo era el aspecto de su socialización en la universidad. Al respecto F. platica que: « [...] aquí me he encontrado con personas con las que me llevo muy bien, a las que aprecio y con quienes jamás en la vida pensé que pudieran hablarme a mí, porque pues... me refiero a su conocimiento, yo las veo que saben mucho de la vida y pues yo no tanto, y además me hablan bien, no me ven mal, no me ven menos y eso me hace sentir bien. [...] Por ejemplo, G. ella es directora de una escuela. Sabe mucho, cuando discutimos lecturas, lo noto. Y lo que admiro de ella es que siendo directora y sabiendo cosas, es una persona muy sencilla que a todas nos trata por igual, como otras compañeras más, [...] no cambia con ninguna de nosotras». De lo anterior se aprecia que esta experiencia de convivencia en la Universidad para F. ha sido significativa, pues le ha permitido conocer personas que le han ayudado indirectamente a reconocerse, tomando así mayor seguridad y confianza sobre su persona y también en el papel de estudiante. Esto resulta relevante, pues como ella misma menciona, durante aquellos 20 años, hubo distintos momentos en los que se sintió profundamente sola y sin muchos amigos a quienes pudiera recurrir para platicar por lo que estaba pasando.

En este mismo orden de exposición, cabe comentar que también se indagó la cuestión de la formación de amistades en la universidad. Por ello, se le inquirió a F. que platicase si había llegado a establecer alguna amistad cercana. Y contrario a lo esperado, F. negó haber establecido aún, una tan próxima, aunque reconoce haberse sentido a gusto con el ambiente formado en el grupo que le tocó cuando inició la carrera, pues de una u otra manera éste resultaba acogedor y por lo mismo se ha intentado mantener junto. Además, llama la atención que de este grupo F. identifique a dos compañeras que aunque no las mire propiamente como amigas cercanas, sí sienta que hay una cierta estima entre ellas ya que: « [...], siento y me gusta, que me aprecian, que hay como un cariño ahí, porque no sé, me buscan mucho y sí me gusta, me hace sentir bien». Otras personas que también son

allegadas a ella son justamente aquéllas que se mencionaron unas cuantas líneas arriba que son con quiénes F. acostumbra comentar algunas lecturas o realizar trabajos en equipo.

Finalmente resulta relevante apuntar que la propia F. dice que varias de sus compañeras le han comentado en fechas recientes que se ha vuelto un poco más abierta en su conversación y en su forma de interactuar con ellas. Esto podría explicar justamente por qué F. hasta ahora no había establecido alguna amistad próxima: en el inicio de la carrera ella denotaba una actitud reservada y muy posiblemente no gustaba mucho de charlar ampliamente, ya que o bien respondía brevemente o simplemente permanecía callada; no obstante, con lo que ahora apuntan sus compañeras y de lo que se ha expuesto hasta el momento sobre la reconstrucción de su propia confianza existe la posibilidad de que F. construya en esta etapa una amistad más entrañable con alguna o algunas de sus compañeras.

En resumen, se puede apreciar que la Universidad, por lo que implica –estudio y socialización–, ha adquirido un papel relevante en la vida de F., pues ha comenzado a llevar una dinámica distinta a la que más o menos de manera consistente había llevado durante 20 años. Ahora F. ha recuperado tanto la actividad del estudio que disfrutaba en su niñez y adolescencia así como gradualmente la confianza en sí misma como persona y estudiante, la cual se había visto lastimada en parte por la depresión que había experimentado años atrás. De esta forma se opina que gracias al restablecimiento de estos ámbitos pueden comenzar a inaugurarse a su vez vías potenciales para trayectorias futuras tanto en lo personal como en lo escolar e incluso en lo laboral, aunque cabe advertir que no todo es optimismo en su retorno a los estudios, pues en el momento presente como ella misma reconoce existen algunas dificultades pedagógicas que procura sortear con el apoyo de otras personas.

3.2.3.4 Percepción como estudiante

Ahora bien, como el hecho de centrarse en lo deficiente o bien en lo negativo de un problema, no termina por dar una solución satisfactoria al mismo, entonces se juzgó conveniente inquirirle por cuáles aptitudes o fortalezas identificaba tener como estudiante para superar el reto que le planteaban sus estudios. En un inicio F. confesó tener dificultades para identificar alguna de estas características, por ello la entrevista se tornó un

tanto directiva para que revelase algunas de estas cualidades. De este modo resultó que F. declaró ser una estudiante autónoma, responsable, organizada, con un potencial aún sin aprovechar y con esperanzas respecto a su futuro escolar. Además señala que durante las clases o las lecturas hace un esfuerzo importante para prestar atención e intentar comprender el tema que se está tratando. Finalmente, hay que destacar que ella admite estar empezando a desarrollar una mejor comprensión lectora, así como cierta iniciativa y asertividad. Esto último resulta relevante pues se podrían interpretar ambas cualidades como señales de la consolidación de la confianza en ella misma.

Respecto a su autonomía y responsabilidad, F. platica que hace todo lo posible para cumplir en tiempo y forma con la entrega de tareas y trabajos; además, cuando llega a hacerlos en equipo indica que ella procura cumplir con lo que le corresponde, sin tener necesidad de que alguien más le diga qué es lo que debe hacer. Asimismo, es de apreciar que le enorgullece ser también autónoma en el ámbito económico, pues cuenta que ella, sin la ayuda financiera de nadie más y por su propio esfuerzo, ha logrado cubrir sus propios gastos de estudiante como son su propia inscripción al cuatrimestre o bien los materiales que requiere desde libros y fotocopias hasta incluso un equipo de cómputo.

Por otra parte, sobre su organización, F. hace referencia fundamentalmente a la cuestión temporal. Ella comenta que procura en la medida de lo posible estructurar las actividades, principalmente las caseras, en función de lo escolar para así tener el tiempo suficiente que le permita cumplir con sus tareas o lecturas; además algo que añade F. es que cuando le falla o se le dificulta esta parte de la organización de sus tiempos recibe apoyo de sus hijos, pues: « [...] por ejemplo, cuando ya se me hizo tarde y me quedo haciendo tarea, pero ellos [sus hijos] quieren ya cenar, pues me la preparan y la sirven».

En relación con el potencial y sus esperanzas futuras como estudiante, se puede decir que F. se piensa como una persona proyectada o que no se consume en el presente, ya que ella misma admite que lo que es no es todo lo que puede llegar a ser. Señala que ella puede dar de sí aún más de lo que ya ha hecho, pues: « [...] siento que no estoy dando todo como debe de ser, [...]. Pero confío en que soy capaz de lograr muchas cosas, si me lo propongo en serio. Y que sí, es cierto, que me ha costado trabajo la escuela, retomarla, pero pues ya estoy hasta aquí, un poco más allá de la mitad, [y eso] es porque tengo la capacidad

para lograrlo y pues sí, lo estoy consiguiendo». Así, el reconocimiento de este potencial puede también considerarse como un indicador más de aquella confianza que ha ido recuperando y que ya líneas arriba se ha comentado.

Relativo a la esperanza, F. comenta que ésta se ha ido construyendo gradualmente en ella. Narra que cuando inició la licenciatura tenía cierta convicción sobre su capacidad para terminarla, pero también había algo de inseguridad. De esta manera con el transcurso de los cuatrimestres, aquélla se ha ido fortaleciendo y ésta, disminuyendo, permitiéndole concebir actualmente que hay una buena probabilidad de que la culmine exitosamente. Además, al seguir indagando sobre sus deseos a futuro, ella añade que sus ilusiones ahora que ha vuelto a lo escolar, no se terminan una vez obtenido el título de la licenciatura, sino confiesa que ha imaginado con seguir estudiando estudios de posgrado: « [...] yo le comenté a mi hermana “ay hija, ¿te imaginas cuando termine que pueda hacer una maestría?” [...] sí me gustaría seguir estudiando» y aunque aún no es muy claro aún el ámbito específico en el que desearía continuar sus estudios, F. declara que le gustaría seguir por la dimensión de lo sociopedagógico.

Por último, de las cualidades que F. menciona empezar a descubrir y/o a desarrollar en sí misma como son la iniciativa, la asertividad o la habilidad lectora, cabe decir que son apreciadas como un reto propio, pues aunque sabe las ventajas que ellas le acarrearán, aún le cuesta trabajo apropiárselas del todo. Es probable que esta dificultad sea debido a que ellas le llevarían a asumirse y a ser una estudiante distinta a la que solía ser en aquellos tiempos pasados, algo que en principio resulta difícil. Por ejemplo, F. narra el caso de cuando tuvo que reclamar una calificación errónea de una materia. Ella recuerda que durante un tiempo estuvo dándole vueltas al asunto pues se decía que: « [...] “no, pues no la voy a reclamar, igual y está ahí porque sí me la merezco ¿no?”», mas confiesa que después cayó en la cuenta de que ésa no era la calificación que se había ganado y pensó, además, que lo que sus compañeras harían en su caso sería ir a reclamar, por lo que decidió ir a buscar a la profesora y exponerle su situación para que se aclarara. F. comenta que si bien consiguió su objetivo y su calificación fue corregida, durante su empresa se sintió incómoda, con vergüenza, por lo que estaba haciendo, como si estuviera mal el hecho de reclamar lo que era justo.

De esto se podría suponer que este malestar que experimenta es porque hace algo a lo que ella no está acostumbrada, en este caso, emprender una acción y exigir su derecho a una calificación justa, conduciéndole así a ser alguien que, según ella cree, no suele ser. Pues de haber sido la anterior estudiante lo más probable que habría ocurrido, como se deja entrever por su comentario, sería que dejase así tal cual el error, aunque no fuera lo justo; no obstante, para los tiempos actuales como tuviese en cuenta que no era lo correcto y además trajese a su memoria la conducta de otras compañeras suyas, entonces terminó por ejecutar su demanda. Por tanto, el hecho de que empiece a fomentar gradualmente otras características en su persona dentro del contexto escolar es un indicador también de la coyuntura y el significado que el retorno a los estudios ha representado en su historia tanto personal como de estudiante.

Al pasar a indagar en qué medida F. considera que ha desarrollado su habilidad lectora, ella declara que aún le falta mucho para hablar de una pericia absoluta. Sin embargo, afirma que le lectura por ser una actividad ardua y de la que depende en buena medida su éxito escolar se ha esforzado por desarrollar de la mejor manera la comprensión lectora. Además menciona que esto lo ha procurado apuntalar, aunque con alguna dificultad, a partir de tareas, en las que se demanda la entrega de un mapa conceptual que presente ordenadamente la información contenida en la lectura. De esta manera gradualmente su comprensión lectora ha ido mejorando de tal manera que es consciente que en comparación con aquella estudiante que recién entró a la licenciatura y que tenía cerca de 20 años de no cultivar la lectura, en la actualidad tiene mucha mayor pericia en ello.

En resumen, se aprecia que F. en tanto estudiante ha tenido algunas complicaciones al volver a estar bajo una dinámica escolar; sin embargo, frente a éstas ella no ha cejado en los estudios, sino que ha buscado la manera tanto por sí misma como apoyándose en otros de franquear exitosamente las problemáticas. Una posible explicación de este esfuerzo que realiza es que como la dinámica escolar es una de las actividades que le dan sentido a su vida, entonces buena parte de sus conductas se orientan en preservar justamente esa oportunidad; además, si la Universidad es un espacio en donde se siente a gusto, resulta sensato que luche por mantener aquello que disfruta. De igual forma este esfuerzo ha tenido beneficios en la propia F., ya que le ha llevado a empezar a desplegar otras cualidades de sí

como la iniciativa y la asertividad. Esto mismo da cuenta de aquellas potencialidades que F. confía tener en sí, pero que aún no se han desplegado del todo.

3.2.4 Caso de A.

A. tiene 34 años. Actualmente ha concluido los créditos de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN y se encuentra realizando su trabajo de fin de grado para obtener su título. La primera impresión que da A. es de una mujer joven, segura, alegre y entusiasta. Resalta su mirada, la cual refleja animosidad y curiosidad por las cosas, aunque de vez en cuando ésta se torna un poco taciturna, principalmente frente a preguntas sobre cuestiones que parece ser le causan pena o angustia; no obstante, estas últimas expresiones no se mantienen durante mucho tiempo y de inmediato recobra su expresión vivaz. De igual manera, su forma de hablar denota resolución e ímpetu, pues su tono de voz es firme y se aprecia un rico vocabulario, utilizando muy pocas muletillas. Por supuesto, A. hace las inflexiones convenientes cuando se trata de reflejar su estado de ánimo ante alguna anécdota que relata.

3.2.4.1 Presentación y autopercepción de A.

Indagando con mayor profundidad cuál era la percepción que A. tenía de sí misma, llama en principio la atención que no tuviese dificultad alguna para expresarlo. A. sin muchas interrupciones en su narración se califica positivamente de diferentes maneras, dice ser una persona empática, sencilla, alegre, con esperanzas, de una personalidad fuerte o resistente, tenaz, persistente, crítica, tolerante, curiosa, ambiciosa, aunque un poco tímida, particularmente en algunos contextos, por ejemplo en su trabajo. Sobre esto último A. comenta que: «Creo que me falta..., a pesar de que estoy preparada y he pasado por muchos cursos y todo eso, tener un poco más no sé si sea seguridad en mi trabajo; a veces esto me molesta mucho porque yo opino algunas cosas y mi directora dice “ah bueno... sí” como dándome el avión y pues va mi otra compañera y ella le dice algo y dice “ah sí eso está bien”, entonces eso me molesta. [...] pero lo curioso es que no me pasa en todos los momentos nada más así como cuando quiero dar..., dar un punto de vista o que quiero que algo se haga, porque yo creo que eso está bien y me cuesta trabajo defender mi opinión».

No obstante, a pesar de este inconveniente, en términos generales A. mantiene una percepción optimista y positiva de ella misma. Así, al pedirle que desarrollara más cada una de las cualidades que me había mencionado, no tuvo problemas en hacerlo; sin embargo, cabe mencionar que antes de que comenzara su descripción pormenorizada, ella misma aclaró que no siempre se había asumido como una persona con las características positivas que había ya mencionado y opina que si se le hubiera hecho la entrevista años antes, cuando inició la universidad, sus respuestas habrían sido muy distintas, costándole entonces más trabajo hacer una descripción de quién era. Así, con este comentario salta a la luz que A. le confiere a la Universidad un papel de cambio en su dinámica de vida y en la mejora de algunas características de su propia persona como son su autoconcepto y su autoconfianza, pero esta influencia de la Universidad sobre la transformación de su persona se explica con mayor detalle líneas más abajo; por ahora, la exposición se concentra en las cualidades actuales con las que se identifica como persona.

Así, en principio de cuentas, se destaca que A. se asume como una persona alegre. En su opinión, ésta es una de las características que más resalta de su forma de ser. Ella recuerda que desde siempre ha procurado tener una cara sonriente, una actitud enérgica y sentimientos animados o joviales, incluso en las circunstancias más difíciles. Además, añade que ha procurado manifestar su alegría de diversas maneras; por ejemplo una de ellas es que le gusta mucho utilizar ropa muy folclórica, la cual además de tener una gran gama de colores, suele ser de tonos muy llamativos. A. dice que de esta manera además de manifestar su estado de ánimo a través de su vestimenta, el hecho de portar este tipo de ropa le hace sentirse orgullosa de sus tradiciones y de sus orígenes, ya que ella nació y creció en la delegación Xochimilco, uno de los pocos lugares en la capital que aún mantiene cierto folclor del México antiguo.

Otra manera que A. tiene de expresar su alegría es a través del baile; comenta que siempre que tiene la oportunidad práctica esta actividad y además añade que la ha intentado implementar en su salón de clases, dedicándole siempre un tiempo a que los niños bailen; sin embargo, reconoce que no en todas las veces ha tenido éxito, pues aunque los incita a moverse, hay ocasiones en las que los niños se encuentran apáticos y no desean hacerlo. Por último, A. se considera una persona con un buen sentido del humor y que puede «echar

relajo» de todo tipo, aunque aclara que no lo hace con cualquier persona, sino sólo con quien ya tiene una relación de confianza, mientras que suele ser alguien reservada con desconocidos o con gente a quien ha tratado poco.

Posteriormente, continuando con la descripción de A. se le cuestionó por los valores que en su opinión practicaba más. Sobre esto, ella comenta que suele ser una persona respetuosa, puntual, autónoma, solidaria y empática. Esto en su opinión le ha granjeado beneficios, pues ha podido tener una buena convivencia con quienes trata, por ejemplo: los papás de sus alumnos, sus compañeras de escuela y sus alumnos. Además una cualidad considerada también como valor que ella misma destaca es la de la exigencia consigo misma y con los demás. Para A. resulta importante esta cuestión, debido a que gracias a este impulso que se da, ha conseguido superar algunas dificultades a nivel personal y también en lo académico. Ella comenta que en algún momento durante sus estudios de la universidad pensó en «tirar la toalla», ya que tenía mucho estrés encima, pero después reflexionó sobre hasta dónde había llegado, lo que había tenido que sacrificar y más que nada las oportunidades que se abrirían una vez terminados los estudios, por lo que se impulsó a esforzarse aún más en la cuestión escolar y no dejarse vencer tan fácilmente.

Sobre esta característica de la exigencia y la tenacidad, ella misma comenta que « [...] a pesar de todas las dificultades que he tenido, llámese familiares o económicas, he procurado luchar por mantener la oportunidad de aprender [...] porque es doloroso saber que no lo hiciste en tiempo y forma [en referencia a los estudios], porque así te lo marca la cultura; a veces, sí me hacía sentir mal saber que yo ahorita podría haber tenido un trabajo a lo mejor más..., donde pudiera ganar más dinero; en otras ocasiones, por la presión ya quería tirar la toalla, pero después... justo eso... me impulsaba a querer seguir aprendiendo, a mantenerme aquí en la Universidad, ¡ya había llegado hasta aquí!. [...] Y pues ahorita sí volteo y me digo “¡wow!, ya pude ya terminé, estoy a nada”». De esta manera, puede apreciarse que A. se contrapuso tanto a adversidades como a arrepentimientos, que aunque le indujeron algún malestar, no se dejó consumir del todo por ellos. Por una parte, A. no permitió que su pasado la determinase, pues aunque reconoció que existió una interrupción de sus estudios en el pasado, eso no implicó que debiese repetirlo. Además, de tal manera asumía esa “no-determinación” que concluyó en tiempo y forma los créditos de la

Universidad. Asimismo, estas incomodidades, lejos de actuar como lastres o factores devastadores, condujeron a A. de forma que fueran motivantes para ella, asumiendo una actitud de ímpetu por estudiar, manteniendo así, esa exigencia que comenta sobre sí y conduciéndole todo ello a que su licenciatura tuviera un buen término.

No obstante, la exigencia que A. menciona va más allá de sí misma, pues comenta que también suele tenerla con otras personas en especial aquellas que están a su cargo como sus hijos o sus alumnos. Según ella, esto lo hace así, porque confía en la capacidad y en las habilidades que ellos tienen, de ahí que acostumbre pedirles que se esfuercen un poco más. De igual manera, en el contexto escolar A. comenta que cuando tenía que organizarse para realizar trabajos en equipo, ella se asumía como la responsable del grupo. Esto debido a que en su experiencia si no había alguien que repartiese la forma de trabajo de sus compañeras, lo que usualmente se entregaba era algo apresurado, mal hecho y que recibía una baja calificación, por lo que al no satisfacerle esto ella tomaba la responsabilidad del equipo y demandaba a sus compañeras que cumplieren con lo que les correspondía; sin embargo, esto regularmente le acarrea problemas pues « [...] a veces siento que como que las otras personas no están en el mismo canal que tú y pues si les exigés que hagan bien lo que les toca, creo que llegan a sentir como de “ay ésta ya está molestando” o “¿qué te pasa tú quién eres para exigir?”, [...] de hecho en algún momento sí me lo llegaron a decir [sus compañeras] “ay pues ya dínos cuánto nos vas a pagar o qué” porque yo decía “no, este día tenemos que entregarlo y ya lo quiero” ¿no?, y así les mandaba mensajes de: “¿ya está?, ¿ya está?” porque o sea, sí me gusta que si me lo piden ese día, ese día tiene que estar, me gusta ser cumplida y bien hecha». Así, se aprecia que si bien la exigencia puede tener ciertas ventajas, también ha provocado algunos inconvenientes en la interacción con sus pares; por esto último, reconoce la necesidad de moderarse en lo que respecta a las maneras de solicitar el que sus compañeras hagan lo que les corresponde.

Ahora bien, durante la indagación de cómo A. se percibía salió a colación su rol como madre. Al respecto, A. comenta que se percibe como una madre que ofrece confianza y cariño, pero reconoce que también no los suelta fácilmente, ya que « [...] siento que soy muy rígida y como que los controlo [...] quiero saber dónde están, qué hacen, más que nada por su seguridad. Mi hija por ejemplo, no sale con amigas todavía y creo que ya sería el

momento, porque ya se va a la prepa, entonces cuando pase a la prepa como que va a ser así, la libertad de un día para otro». De esta manera puede apreciarse que A. advierte la necesidad de que ella como madre les dé su propio espacio a sus hijos, aunque en su opinión no resulta fácil por temor a lo que les pueda pasar.

Por otra parte, también se le preguntó si ella como estudiante universitaria se consideraba modelo de sus hijos, de manera que fuera un referente para ellos, a lo que A. con gran entusiasmo comentó: « ¡Sí, sí! ¡Por supuesto!. De hecho, ahorita que ya terminamos [las clases de la licenciatura] y nos tomamos la foto de generación, ellos estaban muy contentos, sin decírmelo, en sus caras lo reflejaban [...] también en la fiesta que hicimos estaban muy, pero muy felices. Me acuerdo que mi hija me dijo “cuando sea mi graduación de la universidad como la tuya, mamá, me voy a comprar un vestido así y así” y pues ya, yo siento que así se proyectó». De lo anterior, es de notar que A. comparte sus logros académicos con sus hijos y percibe que ellos comparten la alegría de sus logros. Además el comentario de su hija manifiesta que ella proyecta dentro de su proceso de escolarización el ingreso a los estudios superiores; no obstante, hay que tener en cuenta que si bien esto no es garantía de ingreso, al menos es un indicio que puede ser potencializado.

Al preguntarle a A. por lo que pensaba de este último comentario, ella comenta que la llena de alegría, tanto que sea reconocida por su hija, como que también tenga planes de acceder a la universidad, pues « [...] me sentiría orgullosa de que siguieran mi ejemplo, sería una manera de demostrar a todos los demás que se pueden lograr cosas y también, claro, de que tengan un buen nivel económico, mejor que el que yo tengo, desde que estén más jóvenes. Esa parte me interesa mucho y pues que sean de los primeros de mi familia que logren tener una carrera universitaria, además de mí». Sobre esta declaración puede explicarse la razón de que a A. le cause tanta alegría pensarse como modelo de sus hijos para sus estudios posteriores. Ella considera, por una parte, que los estudios avanzados facilitan la movilidad entre estratos socioeconómicos, pero, además, proyecta que sobresaldrían de su círculo familiar, porque serían de los pocos que han conseguido una carrera universitaria.

Continuando con la presentación de A., ella también destacó su papel como profesora de preescolar. La percepción que de ella tiene sobre este asunto es de una docente

dedicada, cariñosa, proactiva, responsable y eficaz. Esto en su opinión ha permitido que establezca una buena relación tanto con los padres como con sus alumnos, sintiéndose así satisfecha con su desempeño. Al respecto, A. comenta «[...] en este segundo año que estoy con los papás tengo la sensación de que vamos trabajando bien, estamos muy bien relacionados, ellos me comprenden; incluso, a veces, sin que yo les pida cosas, ellos me las mandan. [...] a mí me hace sentir muy afortunada [la relación que ha establecido] porque los niños han estado aprendiendo bastante. Además, los papás en alguna junta dijeron que sí les había gustado, que se sentían muy bien con que se les involucrara y pues como ahorita es la segunda parte de mi trabajo con ellos he visto que está mejorando la forma de trabajo, veo más avances». Así pues, se aprecia que A. logra establecer una buena relación con los padres de manera que esta colaboración tenga efectos positivos en los niños; además, esto no es algo que sea nuevo, sino que como lo destaca éste es el segundo año en el que ha venido trabajando así con los padres cosa que permite mejorar las maneras de trabajo.

Por último cabe resaltar una característica de A. que se notó durante toda la entrevista: el que fuese una persona con un discurso esperanzador. Por ello, se le preguntó directamente si ella se asumía como una persona con expectativas o anhelos positivos, a lo que respondió de forma afirmativa, añadiendo que suele ilusionarse y soñar despierta mucho. Al respecto A. comenta: «[...] Sí así todo el tiempo. [...] yo me llego a sentir pues muy bien al suponer que estoy viviendo el momento que imagino y es una forma de ver lo que puedo hacer en algún momento. [...] Por ejemplo ahorita estoy pensando en que me gustaría hacer como un taller para chavos allá en mi colonia porque hay como un lugarcito que alguien renta y dan aeróbics o zumba, entonces pusieron un anuncio de “te presto horas”, entonces cada vez que paso por ahí yo digo “yo quiero decirle que si me da chance de unas horas” y poner ahí un espacio como para hacer así un taller padre. Me gustaría devolver a mi comunidad algo a partir de todo lo que ahorita ya he aprendido, me encantaría hacer eso y cuando pienso en ello hasta empiezo sentir que me late rápido mi corazón». Sin embargo, a este respecto comenta que no ha dado el siguiente paso, por varias razones entre las que se cuentan la cuestión económica, las dificultades de los horarios y la planificación más clara de su proyecto, pero recalca que no “quita el dedo del renglón” y lo piensa como un proyecto practicable en un mediano plazo.

Así, de esto último es de apreciar que A. tiene una actitud optimista en lo que respecta a sus proyectos de mediano plazo, además de que también se nota su deseo por llevar a cabo actividades prosociales, las cuales permitirían que intervenga en su comunidad de manera que acompañase, según su propio comentario, a los jóvenes de su entorno. Esto resulta relevante en tanto que A. denota un deseo de altruismo, revelándose así la disposición que tiene para trabar y apoyar relaciones interpersonales, algo que ya se ha comprobado cuando relató la buena relación que ha establecido con los padres de sus alumnos.

En conclusión, de la indagación realizada a A. se vislumbra que actualmente se responsabiliza de diversos roles como son el de estudiante, madre y profesora de preescolar, pero, además, llama la atención que al papel de esposa o pareja no le conceda alguna presentación en particular, siendo que a lo largo de la entrevista y en distintas ocasiones llegó a mencionar a su cónyuge. En otro sentido, también se advirtió que A. se presenta como una mujer con diversas cualidades entre las que se encuentran su optimismo, esperanza, alegría, empatía y sociabilidad. Esto le ha conducido a desempeñar un buen trabajo en el preescolar donde labora y a cumplir algunas metas como fueron la culminación de sus estudios superiores. Además la esperanza y el optimismo le impulsan a mantener un compromiso e interés con el ámbito de enseñanza-aprendizaje, ya que confía en que a través de él pueda potenciar sus habilidades y las de los demás. Se intuye que esta confianza depositada en la vía educativa como forma de intervención es un indicio de la influencia que la educación tuvo sobre ella, abriéndole posibilidades para que pudiese pensar de otra manera su propia dinámica de existencia. Por tanto, como ella se experimentó una influencia positiva sobre su persona, entonces desea compartirla y fomentarla en los demás. De esta manera con el fin de comprender dicha influencia a continuación se presenta cómo ha sido su trayectoria escolar y las influencias recíprocas que ha habido entre ésta y la de vida, llegando a mostrar, finalmente, cómo el hecho de retornar a la universidad ha sido un evento que ha modificado de manera significativa, según ella misma, el curso de su vida.

3.2.4.2 Trayectoria escolar y de vida

Así pues, frente a la petición de que comentara cómo había sido su trayectoria académica, A. comenzó platicando que en su propia opinión desde preescolar hasta los inicios de la secundaria, había vivido en un «mundo de color de rosa», en donde no recuerda haberse percatado plenamente de los problemas que había a su alrededor y principalmente en su círculo familiar. Comenta que no fue sino hacia el final de la secundaria cuando empezó a darse cuenta de ello. A. relata que esto repercutió en buena medida en sus estudios pues narra que en la secundaria ella deseaba ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria, no. 1 que se ubica en la delegación Xochimilco. Sin embargo, a pesar de que se preparó para la presentación del examen de selección, no fue suficiente para acceder a la opción que ella deseaba y, por el contrario, fue asignada a un CETIS (Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios); así, A. señala que fue durante este periodo de transición cuando se presentó una primera interrupción de sus estudios.

A. atribuye a diversos factores su decisión de interrumpir sus estudios. Al respecto, menciona entre éstos la desilusión de no quedarse en su opción, el hecho de que fuera a estudiar en un CETIS y no en una preparatoria de la UNAM –esto debido al reconocimiento social que hay entre una y otra institución– y los problemas familiares que vivía en aquel entonces. Para A. el conjunto de estos eventos fueron centrales en su resolución de no continuar sus estudios en el CETIS ese año y esperarse al siguiente. Comenta que durante ese año se metió a un curso particular el cual le permitiese prepararse de mejor manera para así volver a presentar el examen de admisión.

La segunda ocasión que presentó el examen de admisión A. cuenta que tampoco se quedó en la opción que ella deseaba. A. considera que este evento fue un golpe más dentro de su historia de vida; no obstante, ella misma narra que: « [...] pues a pesar de que me dolió [no acceder a la ENP 1], dije “¡bueno ya no me voy a quedar otro año!, voy a continuar”. [...] y bueno esta vez ya me volví a quedar en un CETIS, pero este CETIS lo conocí por una amiga, porque ella me dijo que iba ahí y pues la vi con su ropita [uniforme] muy bonita y me dijo “es que en donde voy hay natación y hay muchas otras cosas”, entonces como que me interesó y pues la puse en mis opciones y me terminé quedando ahí».

De esta manera se le inquirió que narrase cómo había sido aquella experiencia de cursar sus estudios en un CETIS, pues aunque no fue su primera opción ni era una institución de la UNAM llama la atención que sintiese interés por él. Así, A. comenta que el hecho fue satisfactorio para ella, pues su escuela ofrecía la carrera técnica de Trabajo Social, una profesión con la que se sintió identificada. Al indagar por la razón a la que atribuía este gusto por esa carrera, A. trae a colación un recuerdo de su infancia el cual consiste en visitas a casas de pacientes de su madre, quien era enfermera. Narra que ella observaba cómo su mamá les atendía poniéndoles suero, curando algunas lesiones o platicando con ellos. Así, A. considera que el sentido del servicio y de ayudar a otros fue lo que hizo que se sintiese identificada con la carrera de Trabajo Social.

Sobre su travesía en la escuela, A. recuerda que las prácticas de campo le agradaban bastante, ya que ella las vivía como un reto ante las cuales no se amedrentaba; narra que desde el inicio de los estudios, sin saber mucho, mandaron a su grupo a levantar encuestas a colonias cercanas a la institución. Añade que mientras fue transcurriendo el tiempo y sus estudios, las actividades de sus prácticas ya no sólo consistieron en eso, sino también en organizar e implementar pláticas informativas así como estrategias y dinámicas de grupo. A. cuenta que tanto fue su gusto por esta carrera que incluso al haber concluido sus estudios medio superiores ella sentía que: « [...] me faltaba algo, o sea me gustó, pero yo quería algo más [...] más estudios, además como yo lo pensaba es que no es lo mismo decir “es que salí de un CETIS”, porque pues es así como que un carrera pero carrerilla, ¿no? y una Universidad pues es ¡una Universidad! Es distinta. Entonces bueno como te digo sí terminé, sin interrupciones, pero en esa época, pues me encontré..., me embaracé de mi primera hija a los 19 años; justo cuando terminé la prepa estaba embarazada».

Así, A. vive su segunda interrupción esta vez por una cuestión personal-familiar. A., como se describió líneas arriba, comenta que estaba muy entusiasmada y proyectaba demasiados planes, porque «tenía ganas de comerse al mundo». No obstante, A. comenta que « [...] cuando en realidad ya me enfrenté a lo que era la vida real, pues resulta que el papá de mi hija, pues no era responsable, sino todo lo contrario, andaba en la fiesta, nunca le cayó el 20 de la situación por la que estábamos pasando y pues no, no resultó lo que soñé; yo me metí a trabajar durante casi todo el embarazo, fue mi primer trabajo. Entré

como cajera, para nada de la rama de trabajo social y eso porque me iban a dar mi seguro y las prestaciones de ley y todo eso ¿no? [...] durante los 9 meses estuve digamos que bien».

Para A. todo el periodo del embarazo y los meses que siguieron al nacimiento de su hija resultaron ser de cambios muy abruptos. En principio, A. dejó el rol de estudiante, para pasar a ser el de trabajadora y posteriormente madre; en su opinión: «[...] en ese momento no me caía el 20 de cómo iba yo a hacerle, pues para hacerme cargo de esa responsabilidad, [...] pero cuando ya tuve a mi hija, dije “¡Ay no! ¡No me voy a separar de ella!” y pues ya no la pude dejar, ya no regresé a ningún trabajo y entonces pues así estuve un buen tiempo pues a expensas de que me mantuvieran [el padre de su hija]». A. también narra otro cambio en su vida, el cual consistió en que durante esta época resolvió salirse de casa, considerando que ésta decisión era una forma de responsabilizarse de su embarazo y porque además confiaba en el apoyo que podría recibir de su pareja de entonces. Ella narra que: «Yo me salí de mi casa para irme con el papá de mi hija, porque pensaba que me iba apoyar, y bueno ellos [los padres] pues me dijeron “adelante, es tu decisión”, no me retuvieron»; sin embargo, tiempo después A. regresó a casa de sus padres pues cayó en cuenta de la irresponsabilidad del padre de su hija y que por ello mismo no iba a llevar una buena relación con él.

Una vez de vuelta A. con sus papás comenta que ellos le apoyaron para que retomara lo que había quedado pendiente de sus estudios. Al respecto, A. esclarece que de sus estudios en el CETIS sólo había concluido las clases, aún le faltaba el servicio social; además explica que la modalidad de estudio por la que ella había optado sólo le concedía un título de carrera técnica, no un título de educación media superior. Así, aunque existía en la institución la opción de estudiar un año más para obtener el certificado de preparatoria, A. confiesa que la intención de continuar con los estudios, incluso superiores, no era tan fuerte como la de entrar a trabajar para empezar a tener sus propios ingresos y, así, ser más independiente económicamente, por lo que durante un periodo de tiempo el proyecto escolar no estuvo ni siquiera considerado en la historia personal de A.

Así como se apreciase esta tendencia de que su vida no siguió por el curso de los estudios durante el tiempo ulterior, sino que se dedicó a otras cosas se le inquirió por las actividades que desempeñó en este tiempo de interrupción de estudios. A. narra que su vida

en un principio estuvo dedicada al trabajo, pero tiempo después conoció a otra persona con quien comenzó una nueva relación de la cual nació un hijo más. De esta manera A. cuenta que durante casi 7 años ella estuvo alejada de toda cuestión de estudios para ella y dedicada, más bien a las actividades laborales y familiares. No obstante, algo que destaca la propia A. de su historia fue su cercanía a la escuela de sus hijos; al respecto señala que: «[...] cuando ella [su hija] entró al preescolar, pues yo era quien la acompañaba y siempre que entraba a su preescolar yo decía “cómo quisiera ser la maestra” y así como que sentía algo, aquí, muy fuerte ¿no? y para cuando los dos fueron a la primaria pues yo participaba allá, yendo a hacer actividades de cuenta cuentos, poner la ofrenda, organizar la kermes o así los convivios, incluso a veces..., es que de eso no me acuerdo si fue con mi hija o con mi hijo cuando iba en kínder, pero a veces su maestra me decía, “es que hoy no puedo venir ¿la puedo dejar?” y yo “claro”. Luego pues ya sus compañerito, creo que los de mi hijo, me decían “¿y cuándo va a venir otra vez?”, entonces, pues yo empezaba ahí a cantar y a hacer cosas, juegos, manualidades». Aunque comenta que llegó un momento en que tuvo que «soltar» a sus hijos, por lo que la participación en las actividades de la escuela también disminuyó.

Al cuestionarle por los motivos que ella tenía para que ya no acompañase tanto a sus hijos en la escuela ni se involucrase ya tanto en las actividades, A. respondió que esto fue en parte a que consideró que los niños ya estaban grandes por lo que no debía protegerlos en demasía, pero también porque coincidió con el hecho de que ella tuvo la oportunidad de estudiar la preparatoria abierta. Sobre este último punto A. cuenta que: «[...] un día fui por mi mandado y entonces vi en la pared un anuncio, donde decía que podías estudiar la prepa abierta, y entonces me llamó mucho la atención, pero lo que más me atrajo fue que te daban una beca. Para esa época, como que ya me había aburrido de estar siempre en la casa y ya también quería tener dinero, pero a la vez no los quería dejar [a los niños]. Sin embargo, cuando yo vi ese anuncio y pensar en la posibilidad que se abría fue como enfrentarme a algo “padre”, fue como dejar de hacer lo mismo, esta zona de confort y hacer otra cosa». De ahí que A. fuese casi de inmediato a informarse y a inscribirse al programa; cuenta, además, que no tuvo ningún problema para registrarse y empezar a cursar las materias.

De esta manera se le preguntó sobre cómo había sido su experiencia al retomar los estudios. Sobre esto, A. narra que fue una experiencia interesante, pero también complicada para ella, fundamentalmente por los tiempos que tenía que distribuir a lo largo de su día, pues no nada más tenía que cumplir con las actividades de estudiante, sino también era necesario que asumiera el rol de madre, esposa y ama de casa, por lo que atender las diversas dimensiones le condujeron a sentirse presionada y, por ello, a tener un desempeño bajo en los estudios. Sin embargo, para A. los estudios fueron tomando poco a poco un lugar prioritario dentro de su dinámica de vida, ya que como ella misma comenta: «Conforme uno va avanzando en las materias, pues empieza a aumentar el grado de dificultad para pasarlas, empieza a costar más trabajo entender los temas y pues el tiempo ya no empieza alcanzar. [...] Había veces en las que toda mi mañana se me iba ahí viendo videos de la escuela o haciendo tareas y pues igual 10 minutitos antes de que salieran mis hijos de la escuela, ¡fum! Subía la actividad, apagaba el equipo y vámonos y, pues, ya llegaba y otra vez a tomar el rol de mamá, a hacer tareas del hogar y todo esto. [...] pero ya estaba pensando en cómo hacer las tareas, porque para mí el estudio resultaba más importante que..., que trapear, ¿no? jaja, además de por sí no me gusta mucho ser ama de casa». De esta manera se aprecia que los estudios empiezan a colocar a A. en una forma diferente de vivir sus días, los cuales, antes de que fuese estudiante, estaban dedicados tanto a ser madre como a las labores domésticas de su hogar, actividad esta última que no terminaba por gustar; esto explicaría la relevancia y gusto de A. por los estudios: éstos le ofrecen una oportunidad de dedicarse a una actividad distinta.

Algo que A. destacó durante este relato de los estudios en línea y que llamó la atención fue que no había platicado nada con nadie, es decir, A. no había compartido ni su intención de estudiar ni la noticia de que ya lo estaba haciendo con su familia. Por supuesto, se examinó los motivos de esta reserva y A. comentó que se debió principalmente a que su pareja no tenía muchos estudios, por lo que para evitar algún conflicto con él decidió mantenerlo en secreto. Y si bien logró disimular el rol de estudiante durante año y medio, empezó a tener algunos conflictos con su esposo debido a que a veces éste llegaba a casa y no la encontraba, por lo que empezó a indagar qué hacía A. en ese tiempo; así ella se vio en la necesidad de manifestarle que estudiaba la preparatoria en línea y aunque recibió palabras de aliento y felicitación, ella opina que la noticia no le fue agradable a su esposo.

De esta manera, se le preguntó si a lo largo de la carrera habían surgido disgustos de nuevo con él a raíz de que estudiase, frente a lo cual A. reconoció que hubo algunas diferencias debido a la organización de sus tiempos; sin embargo, se siente satisfecha de que haya podido mediar los conflictos y así concluir las clases de la Universidad sin haber sufrido alguna separación.

Pero regresando a la época de sus estudios superiores, A. señala que fueron 3 años los que le tomó concluir sus estudios de educación media superior. Además en este periodo A. decidió buscar un empleo para apoyar en la economía familiar, por lo que empezó a buscar trabajo en escuelas preescolares, debido a que sabía por la experiencia con sus hijos y la participación en las escuelas que desempeñarse en ese ámbito le agradaba. Y si bien, A. reconoce que no duraba mucho en las escuelas donde trabajaba debido a que no se sentía preparada, su búsqueda le llevó a una instancia de gobierno en donde pudo iniciar una suerte de cursos de capacitación como asistente educativo. A. aclara que « [...] no era así un curso en sí, sino que la instancia gubernamental buscaba haz de cuenta una escuela, ¿no? y decía mando a tres personas; para esto ya tienes un perfil y como el mío era el de trabajo social por eso supongo que me metían. Y ahí sí lo que te tocara, te daban el grupo, a veces te ponían a limpiar, a trapear, lo que fuera y pues sí te pagaban pero pues era bien poquito, era nada más así como un apoyo, algo simbólico, pero me convenía mucho por el horario y la experiencia». Así de esta forma, A. empezó a tener un acercamiento a la cuestión educativa desde el ámbito laboral, aunque no de forma permanente, sino más bien ocasional pues la participación en estos espacios duraba cortos periodos de tiempo, de unos cuantos meses.

En síntesis, hasta lo aquí expuesto es de apreciarse dentro de la historia de A. que después de pasar aproximadamente 7 años dedicándose al rol de ama de casa y madre, así como de forma esporádica al ámbito laboral, su vida empieza a transformarse dirigiéndose por otros derroteros gracias a la cuestión educativa. Es en este periodo en donde ya no nada más tiene un rol de madre y ama de casa, sino también adopta el de estudiante y hacia el final de los estudios medio superiores también comienza a trabajar dentro de espacios escolares, siendo justo en uno de éstos centros en donde se presenta la oportunidad de acceder a la educación superior.

Ahora bien, pasando a indagar más sobre esta etapa de la Universidad se le exhortó a que relatara cómo había sido el proceso de acceso a la UPN. Para esto, A. se remonta a la época en que concluyó sus estudios medio-superiores, mencionando que como ya tenía más tiempo libre empezó a interesarse de lleno por el ámbito laboral. Por ello, decidió continuar trabajando en los preescolares como lo venía haciendo en las últimas fechas. No obstante, recuerda que fue precisamente en la última escuela a la que había ingresado donde se enteró de la convocatoria para estudiar en la UPN; cuenta que una tarde la directora de dicho centro compartió con todas las compañeras la información, siendo ella y otra compañera las únicas que se animaron a postularse y seguir los trámites de ingreso.

En opinión de A., su decisión de ingresar a los estudios superiores fue porque sentía que ya venía «encarrerada», puesto que no hacía mucho tiempo que había concluido la preparatoria; sin embargo, comenta que una dificultad a la que se enfrentó fue la de no tener el certificado correspondiente, ya que sólo habían transcurrido un par de meses de que había terminado dichos estudios. De ahí que A., sin desanimarse en absoluto por la dificultad que enfrentaba y de manera inmediata, comenzase a gestionar los documentos necesarios para que se le permitiera continuar con el proceso de admisión a la UPN; además agrega a su relato que no sólo corrió con mucha suerte respecto a los papeles que logró conseguir, sino también sobre otros obstáculos que se le presentaron como fueron el realizar el pago en el banco y ganar una de las pocas vacantes que quedaban a la hora de ingresar al sistema para inscribirse y así tener la oportunidad de presentar el examen de admisión.

Sobre la cuestión de la preparación para el examen A. no comenta mucho, sólo recuerda que no tuvo que dedicarse a estudiar una gran cantidad de tiempo sino que como tenía «frescos» algunos conocimientos únicamente dio un repaso a lo que ella creyó más conveniente, aunque reconoce que siempre se la ha dificultado lo relativo a las matemáticas y a la física.

Por otra parte, como se tenía el antecedente de que para los estudios medio superiores no se compartió dicho hecho con su familia sino hasta mucho tiempo después, se le cuestionó a A. si había sucedido lo mismo en esta ocasión o, por el contrario, si había comunicado a su familia sus intenciones. Esta vez, A. comenta que sí notificó a su familia

de su decisión desde el inicio de todo el proceso de admisión, pero lo hizo inmediatamente sólo con su familia nuclear. Su familia extensa se fue enterando gradualmente de su intención, o incluso una vez admitida, de que estaba estudiando la Universidad. Y mientras la familia nuclear tomó de buena manera la noticia y recibió el apoyo de ellos, hubo ocasiones en las que algunos miembros de la familia extensa de A. dirigieron críticas poco agradables hacia su decisión de retornar a los estudios a su edad. Respecto a esto último A. confiesa que en un principio dichos comentarios le dolían, porque le hacían ver que parte de su pasado lo había desaprovechado; no obstante, comenta que con el pasar del tiempo y gracias a que iba avanzando satisfactoriamente en los estudios, esas críticas las empezó a tomar como alicientes para demostrar que sí podía con los estudios y que la edad no era una limitante.

Respecto a la dinámica con su familia nuclear durante sus estudios, A. opina que existió en un inicio el apoyo, dado que ya estaban acostumbrados a que ella estudiase; sin embargo, cuenta que con el transcurrir del tiempo surgieron algunas dificultades en la casa y principalmente con su marido, pues por el trabajo y la universidad fue menor el tiempo dedicado a las actividades domésticas, situación que no se había presentado de forma tan definitiva cuando estudiaba la preparatoria. Al respecto A. comenta: « [...] pues también tuve ahora que entrarle bien al trabajo y al estudio, ya de lleno y dejarlos [a sus hijos y a su esposo]. [...] y aunque me tuve que enfrentar con el que ellos [sus hijos] no respetasen algunos tiempos para que yo leyera, porque todo el tiempo estaban “mami, esto o el otro”, “oye ¿dónde está aquello?”, después nos fuimos acoplando. Yo veo [ahora] que mis niños se adaptaron mejor a la cuestión de: “La Universidad es mi espacio. Ustedes se quedan en la casa, ahí les dejo de desayunar y se calientan”, y lo digo porque me costó más trabajo con mi esposo, ¿no?, pues aquí él es el bebé de la casa y tal parece que hay que hacerle muchas más cosas que a mis hijos. Ellos yo creo que han estado uff a la altura con mi situación».

Sin embargo, A. comenta que a pesar de las problemáticas, la relación con su pareja se ha mantenido durante toda la época de sus estudios en parte porque ella ha negociado algunas cosas, pero también porque ella misma ha asumido una actitud responsable frente a su esposo y a sus estudios. Es decir, A. considera que al estudiar ella estaba sacrificando la

cercanía que tenía con su esposo y con sus hijos, puesto que era menor el tiempo que pasaba con ellos, pero justamente el hecho de pensar en su sacrificio la comprometió más con todos los miembros de su familia, pues: « [...] cuando me aceptaron, él [su esposo] me dijo “¡ah! ¡sí te aceptaron!” y como que yo lo noté alegre, pero al mismo tiempo yo sabía que era un compromiso muy grande el volver a estudiar. Me sentía responsable de hacerlo bien por ellos y por mí y pues entonces me dije “¡ay!” jaja “¡tengo que hacerlo lo mejor posible!”».

Finalmente respecto al apoyo y participación de su familia extensa durante sus estudios universitarios, cabe matizar la relación que A. mantenía con algunos miembros, pues si bien como se comentó antes, hubo quienes criticaron su decisión, asimismo, hubo quien le respaldó e incluso se hizo cargo de atender a sus hijos cuando ella tenía complicaciones por el tiempo. A. platica que en ocasiones algunas primas suyas, su suegra, su cuñada o incluso su madre le ayudaron con sus hijos, ya fuese que había que ir a juntas por parte de la escuela, cuidarlos en sus casas y darles de comer o bien sólo ir por ellos a la escuela.

Así pues se aprecia que el recorrido de los estudios superiores de A. no es solitario sino que se hace partícipe de la noticia tanto a la familia nuclear como a la extensa. Esto permite que A. ya no sólo sea percibida como ama de casa, madre o esposa, sino también como estudiante y si bien hay familiares que no están de acuerdo con dicho rol, también están los que le apoyan fundamentalmente en su rol de madre, cuando A. tiene alguna dificultad para estar con sus hijos. Por tanto, se infiere que esta etapa de la trayectoria escolar de A. fue completada satisfactoriamente no sólo por razones intrínsecas y particulares de A., sino también por el apoyo que recibió de factores extrínsecos tales como la familia.

3.2.4.3 Retorno a los estudios superiores

Ahora bien pasando a indagar cómo fue su experiencia de retornar a los estudios, se le pidió que relatase cómo había vivido sus primeros cuatrimestres en la Universidad. A. retrocede en su narración hasta los tiempos de la bienvenida y sus primeras clases. Ella recuerda que en aquellos momentos vivió sentimientos encontrados pues menciona que por una parte estaba angustiada porque su padre había sufrido un accidente y estaba en el hospital

bastante grave, pero al mismo tiempo se sentía entusiasmada por regresar después de muchos años a un salón de clases.

Continuando con su relato, A. realiza una comparación entre las etapas de la preparatoria y de la universidad. Comenta que ella vivió los estudios de la universidad con mucho mayor compromiso y esfuerzo, debido a que ya trabajaba como maestra de un preescolar y un aspecto influía en el otro. Al respecto, explica que, por una parte, si reprobaba alguna materia, atrasándose en algún cuatrimestre, en su trabajo la despedirían y, por otra, si era despedida como profesora del preescolar, entonces no podría volver a inscribirse el siguiente cuatrimestre, a menos que encontrara empleo en otro preescolar.

Además, A. comenta que la aproximación al conocimiento fue distinta. Buena parte de lo que aprendió en la preparatoria fue abstracto, mientras que lo que estudiaba en la universidad, tenía la oportunidad de llevarlo al terreno concreto y práctico. De esto último, ella misma platica que “[...] aunque en el primer año de universidad yo trabajé como asistente educativo, estando sólo como apoyo, tenía la oportunidad de ver y criticar qué y cómo actuaban las otras maestras y lo comparaba con lo que leía o aprendía aquí en la universidad, y pues yo siento que me servía [para aprender]. Ya cuando vas avanzando en la universidad, pues te dan tu grupo, entonces ya eres más responsable de ellos [los alumnos], de lo que les vas a enseñar y a la vez de lo que estás aprendiendo. Te comprometes más respecto a lo que estás aprendiendo en la universidad, para poder llevarlo a tu aula». Así pues se observa que A. valora el espacio de su trabajo en términos ventajosos, pues éste se ve como un contexto de práctica y de aprendizaje en donde puede consolidar los conocimientos planteados y discutidos en la Universidad, teniendo en su opinión una repercusión benéfica en su formación como educadora.

Por último, al menos en lo referente a las primeras fechas de sus estudios en la universidad, cabe mencionar que algo novedoso para A. fue el hecho de enfrentarse tanto a realizar lecturas como a producir textos, los cuales llegaban a ser más complicados que los que revisó o hizo cuando estudió la preparatoria en línea. De hecho, menciona no recordar haberse enfrentado en demasía a esta cuestión de la lectoescritura. Por ello, esta circunstancia significó para A. un nuevo reto, el cual le ha costado trabajo, pues incluso hasta la fecha, después de haber concluido todos los créditos de la licenciatura, confiesa que

éstas no son actividades en las que se sienta experta o que le resulten sencillas de ejecutarlas, aunque, eso sí, reconoce que ha desarrollado más sus habilidades en comparación a cuando ingresó a la universidad.

A. continua su relato mencionando que conforme pasaron los cuatrimestres ella se fue involucrando cada vez más en las actividades que se proponían en la universidad, llegando a ir a la Unidad 097 de la UPN incluso entre semana para tomar algún curso o seminario. Ella misma narra al respecto que «[...] pues siempre que haya oportunidades de aprender más cosas en cursos y seminarios y todo esto, yo sí los tomo, porque me gusta, porque ahorita es mi tiempo; no sé si después lo sea, pero ahorita nadie me lo va a quitar y yo ya lo decidí. Es como esa parte de quererte a ti misma de esa manera, el darme algo que realmente me satisface».

Por otra parte, un evento muy significativo para A. que tuvo lugar hacia el tramo final de sus estudios de licenciatura fue su participación en un programa de la universidad llamado “Programa de Acompañamiento”. Éste, de acuerdo con A., era un programa en el que alumnas de cuatrimestres más avanzados de la carrera –o incluso estudiantes de maestría– acompañaban o asistían a alumnas de recién ingreso o bien de cuatrimestres intermedios con el fin de que se apoyasen mutuamente, aunque cabe puntualizar que usualmente el acompañante ayudaba más al acompañado. A. comenta que si bien ella inició su participación como acompañada, con el pasar del tiempo ella también se convirtió en acompañante, pues se percató de que en ese contexto no sólo ella recibía cierto apoyo, sino que ella también podía brindar alguna ayuda, retribuyendo de alguna manera lo que ella recibía.

Así, esta experiencia, para ella, resultó muy importante y gratificante debido a que se sintió parte de un grupo y pudo ser solidaria con otras compañeras, apoyándolas en lo que estaba a su alcance. Al respecto A. comenta: «[...] ella [la coordinadora del programa] armó un grupo de compañeras que nos volvimos acompañadas y al mismo tiempo acompañantes. En este grupo nos reuníamos para aclarar esas dudas que salían de las clases, principalmente íbamos apoyando en las dudas para que pues realmente hiciéramos un mejor análisis de las lecturas o presentáramos mejor los trabajos. Por otro lado, por ejemplo, había otras compañeras que tenían mayor experiencia a lo mejor en..., por

ejemplo, una era maestra de computación, entonces ella nos podía mandar material extra o nos resolvía dudas de la computadora o hacer como un grupo en donde estuviéramos así como en una comunicación constante con las compañeras. [...] pero además, no sólo lo utilizábamos para este análisis de todo lo que teníamos que..., o que no comprendíamos ¿no?, o sea de las dudas y eso, sino también otra parte era la personal, la emocional, era como estar ahí con ellas y estar hablando de exactamente los mismos sentimientos y emociones que uno siente como estudiante o madre, de esta parte de ser responsables en nuestro grupo, en nuestra casa, entonces era como sacar toda esa carga, esa carga emocional y pues saliendo de aquí sentirnos como renovadas y volver otra vez y así. Esa parte yo creo que ha sido muy, muy fuerte, nos ha dado..., bueno a mí me dio mucha fortaleza».

Además, A. comenta que las repercusiones de este grupo trascendieron incluso las fronteras del programa. Sobre esto, A. cuenta a manera de ejemplo dos situaciones: la primera guarda relación con la cuestión académica, pues platica que todas las acompañantes que eran de la misma generación, aunque provinieron en un inicio de grupos diferentes, terminaron inscribiéndose en el mismo grupo para el siguiente cuatrimestre – dado que como acompañantes ya sólo un cuatrimestre les restaba para concluir los créditos–. La segunda cuestión que A. brinda tiene que ver con su propia cuestión laboral, pues ella narra que: « [...] yo en algún momento durante la carrera estaba sólo como asistente, pero pues no me gustaba, entonces renuncié en ese lugar donde y pues me quedé sin trabajo. Entonces una de estas compañeras [de las acompañantes], ella es como administrativa y me dijo “¡no!, ¡pues si quieres vente conmigo y yo te doy acá trabajo!, ¡vente a mi escuela!” y estuvimos trabajando juntas como un ciclo escolar. Ella me enseñó muchísimo, simplemente el llevarme a su lugar de ella resultó para mí una prueba de compañerismo, o incluso amistad, me dio confianza y fortaleza. Y pues así, ¿no? ese tipo de acompañamiento. Fue algo que me agradó».

En síntesis, es posible apreciar en el caso de A. que su participación en el programa de acompañamiento le conllevó algunos beneficios como estudiante y como persona, pues en un primer aspecto aquél resultó ser un contexto en el que las experiencias escolares y las dudas que se originaban en las clases o de las lecturas encontraban un lugar en donde

podían compartirse para ser escuchadas y procurar ser resueltas en común; además también tuvo efectos en lo académico-administrativo, pues resultó ser un impulsor de peso para que lo que restaba de la licenciatura todas las participantes procuraran inscribirse en las mismas materias para continuar apoyándose e impulsándose. Asimismo, para un segundo nivel, el personal, tuvo también importancia este espacio, ya que no sólo las preocupaciones de la escuela circulaban entre las acompañantes y acompañadas, sino también algunas tribulaciones que les aquejaban como madres, esposas o incluso trabajadoras. Por tanto, es de notarse que, gracias a este programa, A. no recorrió de forma solitaria un tramo de su trayectoria escolar, ni como estudiante ni como persona, sino que hubo gente que la hizo sentirse respaldada.

En este sentido se nota el lugar central que ha tenido la universidad dentro de la dinámica de existencia de A., pues el tránsito por la universidad no sólo ha implicado un proceso de escolarización en el que ha tenido lugar ciertas cuestiones académicas y de aprendizaje, sino que también la socialización ha sido algo fundamental para la propia A. Esto le resultó beneficioso, ya que la trayectoria escolar no la experimentó como un camino solitario, ni como estudiante ni como persona, sino que por el contrario se sintió acompañada. Como se pudo apreciar, lo relevante de esto fue que A. encontró personas que compartían cosas en común con ella como los roles que asumían en su vida cotidiana, las experiencias dentro del trabajo, así como algunas dudas y dificultades que surgían de sus clases en la licenciatura. Gracias a esto A. tenía la oportunidad de sentirse respaldada y comprendida, de pensarse que no era la única con preocupaciones o dificultades y que de que cuando éstas se compartían con otras, se abría la posibilidad de encontrar maneras de solucionar las problemáticas.

3.2.4.4 Percepción como estudiante

Así pues, una vez abordados tanto el ámbito académico como el social del retorno a los estudios y del mantenimiento de la trayectoria escolar, cabe pasar a describir y analizar el nivel personal. Esto debido a que ella misma, en algunas ocasiones durante la entrevista, reconoció que la Universidad fue un parteaguas en su vida. Comenta que si se le hubiera hecho la entrevista años antes, cuando inició la universidad o incluso antes, sus respuestas habrían sido muy distintas y en su opinión le hubiera costado hacer una descripción de

quién era. De esta manera, se nota que el retorno y el tránsito por los estudios superiores a nivel personal fueron eventos que dividieron su historia entre un antes y un después, puesto que considera que tuvo algunos cambios en su manera de ser.

Indagando directamente sobre estos cambios se le preguntó por lo que en su opinión se había modificado en ella, qué cualidades o características de su persona, identificaba haber desarrollado durante su tránsito por la Universidad. Al respecto, A. declara que fundamentalmente han sido: el hecho de descubrir y asumir su identidad en tanto persona, el mejorar su nivel de conciencia a través de un sentido reflexivo y crítico de las cosas, su actitud más independiente y su pensamiento más organizado y planificado. No obstante, A. dijo con cierto tono de desagrado o descontento que también ha notado que al volverse más reflexiva se ha hecho una persona más cautelosa, reservada y seria en algunos contextos, características que han contrastado con aquella jovialidad, ánimo y alegría que años antes los vivía más a flor de piel, de ahí que este aspecto también resulte relevante describir y analizar.

Abordando el punto relativo al descubrimiento de su propia identidad, A. platica que la universidad ha sido un espacio en donde ella se ha dado la oportunidad de complacerse a sí misma y así encontrarse no sólo como estudiante sino como ser humano. A. comenta que antes de ingresar, ella se sentía dividida teniendo que cumplir con diferentes roles: de madre, de ama de casa, de esposa y de trabajadora, sin la posibilidad de darse una oportunidad para estar consigo misma. Esta dinámica de vida le conducía a tener que complacer las solicitudes o exigencias que cada rol poseía, tal y como ella misma lo deja en claro: «[...] antes de llegar a la Universidad, siento, que tenía descompuesto el “no”, se me dificultaba más decir “no” a algunas cosas que me pedían mis hijos, mi marido o incluso mi directora y que no me agradaban o que no quería hacer del todo, incluso, me sentía como culpable, a veces, si me negaba, poniendo alguna excusa; pero ahora no, como que sé fundamentar por qué no y lo expreso, aunque fue un cambio difícil».

Ahora A., si bien aún mantiene esos roles, asumiéndose como ser humano y con el derecho de manifestar alguna inconformidad o desagrado, intenta ser más asertiva. Por lo que se deduce que A. empezó a tener mayor seguridad en sí misma para poder expresar su negativa u opinión, debido a sus conocimientos, pues como ella misma declara en el

comentario anterior saber que puede defender lo que dice, le conduce a ya no sentirse tan cohibida para declarar y mantener una opinión diferente o incluso contraria. No obstante, advierte que esto en muchas ocasiones le ha granjeado algunos problemas tanto en lo laboral como en lo familiar, llegando a tener roces con colegas de trabajo o bien a ya no congeniar ni convivir con algunos familiares, quienes ven mal la actitud que A. asume, calificándola de presuntuosa o arrogante.

Continuando con la indagación sobre el descubrimiento de su ser como persona, cabe decir que para A. la universidad se ha abierto como una opción en la que puede despreocuparse por un momento de los otros roles bajo los que había vivido y conducirse por un espacio agradable y satisfactorio, en donde se siente reconocida de quién es, olvidándose por un momento de los otros pendientes o preocupaciones. Esto lo manifiesta como se aprecia en el siguiente comentario: «La Universidad es mi espacio. [Yo les digo:] “Ustedes [refiriéndose a su familia nuclear –esposo e hijos–] se quedan en la casa, ahí les dejo de desayunar y se calientan”. [...] ahorita es mi tiempo; no sé si después lo sea, pero ahorita nadie me lo va a quitar y yo ya lo decidí. Es como esa parte de quererte a ti misma de esa manera, el darme algo que realmente me satisface».

A. también opina que la identidad que ha hallado en la Universidad le ha permitido alcanzar un nivel mayor de consciencia en su vida pues ha notado que se empezó a conocer más en distintos aspectos de su personalidad como en sus gustos y sus maneras de ser. Ella narra que estando ya en la universidad: «[...] empecé a conocerme más, muchísimo más en cuanto a lo que me gusta, a lo que no me gusta, lo que soy y lo que no, aunque se supondría que [para esta edad] ya tendría que haber tenido esta parte como formada pero pues no y creo que aquí en realidad la he ido desarrollando. [...] [Por ejemplo] antes sentía que vivía como en esa parte de hacer como lo que todos hacen, de que por agradar me gustara lo que a los demás también, ¿no? como vivir sólo en lo cotidiano, así como que..., pues como borreguito. [...], como ver novelas, hablar de chismes, o sea estar en ese mundo pues que te vende cierta realidad y que es como una cultura, ¿no?, la cultura que uno tiene pues de vivir como sólo por vivir, como por..., así como se te presenten las cosas; y no, pues ya ahora el tener así como una visión más amplia y decir “ay yo quiero hacer esto cuando acabe la

carrera”, “a me gustaría que tal día con mi familia vayamos a tal lado” me hace sentirme bien».

Asimismo, estos cambios han tenido repercusión en su trabajo, pues A. señala que ha notado cambios en su forma de comprender las conductas de los niños, llevándole, en su opinión, a mejorar su manera de verlos y su forma de relacionarse con ellos. Según A. en un inicio, ella realizaba juicios de los niños desde un punto de vista muy común, muy simple, pero con el tiempo fue aprendiendo a observarles con mayor minucia y a la luz de los conocimientos que recibía en la Universidad, colocándose así en una perspectiva un poco más crítica y reflexiva. Al respecto A. comenta: « [...] antes sólo los veía desde una posición de “¡ay ese niño es bien chillón!” [o también], “¡ya! a ver ¿qué le haces? ¡Ponte a trabajar!”; los miraba a veces como caprichosos o necios, no sé, [...] pero ahora que ya he pasado por todo este proceso, me doy cuenta por qué el niño se porta así, incluso creo que aprendí a conocer a mis alumnos. Ahora me digo es que a ver “ya no trabaja, porque tiene sueño” o “pues ya se cansó, porque los niños tienen cortos periodos atencionales”, entonces pues es intento buscar, buscar posibles razones por las que el niño está con esa actitud y no ser como prejuiciosa en cuanto a su comportamiento».

Por otra parte, A. comenta que si bien ya se consideraba un poco independiente antes de ingresar a la Universidad, aquí es donde se ve potenciada en gran medida esta cualidad y puede vivirla como tal. A. platica que durante sus estudios, la mayoría de las decisiones que llegó a tomar las hizo de manera autónoma y por gusto, no porque estuviese supeditada a alguna imposición externa que la obligase a hacer algo. Sobre esto, pone como ejemplo su desempeño para el trabajo académico. Comenta que todas las actividades solicitadas para las clases procuraba hacerlas lo mejor posible; no obstante, también reconoce que esta autonomía le ha generado algunas dificultades que resolver, con otras compañeras, principalmente cuando trabajaba en equipo, pues aunque ella misma no se identifica como líder de equipo, por las experiencias que narra, sus compañeras así la percibían. Por lo que, esta autonomía y liderazgo de A. provocaban roces o conflictos con ellas, pues no deseaban que «un igual les dijera lo que tenían que hacer». Sin embargo, ella se justifica apuntando que empezaba a presionarles para que cumpliesen con lo pertinente, cuando apreciaba que las demás no se comprometían con el trabajo que tenían que entregar.

Añade además que estas conductas de asumir la responsabilidad del equipo y presionar a las compañeras las adoptaba porque nunca le ha gustado entregar cosas que estuvieran hechas «al aventón».

Finalmente, el último cambio que A. resalta de ella es la cuestión de su organización. De nuevo, ella opina que desde antes ya era así pero en la Universidad potencializa también esta habilidad, pues « [...] esa es una parte en general que creo se desarrolla en las maestras, porque [en mi caso], pues aprendes a vivir como con una planeación todo el tiempo, planeas tu día, desde que te levantas ya estás, “de tal hora a tal hora vas a bañarte, después desayunas y te vas”, ya llegas al trabajo y te transformas y empiezas a hacer todo lo que toca, que preparar el material de los niños, que revisar si hay cosas para la higiene, que si está limpio el salón y así, y entonces sales y te conviertes en mamá y llegas y otra vez sigues con el plan haces la comida o pasas a comprar y así. Así se te convierte tu vida en un plan».

De este modo, puede apreciarse que la Universidad para A. resultó ser un factor de transformación y potencialización de características personales, las cuales han repercutido tanto en la dimensión personal como en la laboral. Sin embargo, cabe apuntar que no sólo en estos ámbitos han sido percibidos cambios; A. también mencionó que en la parte académico-escolar ha notado algunas transformaciones, aunque no tantas como ella esperaría, pues, indagando propiamente en su percepción como estudiante, A. platica que, aunque se considera una estudiante proactiva y comprometida con su aprendizaje como quedó asentado líneas arriba, en la cuestión de la lectoescritura sus habilidades no han progresado como ella desea. Atribuye el hecho de que no tenga mejorías en estas habilidades a su disponibilidad de tiempos, dado que su estadía en casa, que es cuando más tiempo tendría para hacer lo mejor posible al leer o al escribir, es complicada debido a la constante interrupción de sus hijos, por lo que tiene que esperarse a las horas en que todos duermen para concentrarse en su espacio, pero es usual que para entonces, ella se sienta cansada.

En resumen, A. se presenta como una persona a quien la Universidad y, por tanto, el rol de estudiante asumido, influyó en gran medida para que su forma de ser se transformara y, si bien, hay algunos aspectos que no ha terminado por desarrollar plenamente, o cuando

menos como ella desea, como la lectoescritura, ello no la ha desanimado, sino que mantiene un discurso esperanzador y optimista en el que otras cualidades como su independencia, su organización o su pensamiento más reflexivo y crítico, los reconoce. Además, como ha sido observado, estas características se han desarrollado de tal manera en la propia A., que han ejercido determinados efectos positivos en la esfera laboral, familiar y personal. Con esto asentado, cabría concluir este apartado del retorno a los estudios, así como el caso presentado, apuntando que A. es una estudiante quien a pesar de haber interrumpido por un tiempo su trayectoria escolar y después, estudiar a distancia la preparatoria, no se consume por lo que ha pasado ni se da por vencida ante lo novedoso, pues afronta el proceso de escolarización de la mejor manera para ella, a tal grado que después de nueve cuatrimestres ha concluido sus créditos. Por ello, las metas que ahora se abren para ella son titularse lo más pronto posible de la licenciatura y posicionarse en un mejor empleo. Ella confía en poder hacer lo primero pues lleva ya algunos meses trabajando en su proyecto de fin de grado y sobre lo segundo, aunque sabe que no está en sus manos lograrlo del todo, mantiene una actitud optimista de poder conseguirlo.

3.3 Análisis y discusión de resultados

De los anteriores casos presentados se puede inferir que los estudios superiores no sólo han abierto la oportunidad de que tengan lugar procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también que se ponga en marcha un proceso de resiliencia que ha actuado en dos ámbitos diferentes el escolar y el personal. Esto es así porque en cada uno de los casos presentados puede apreciarse, por un lado, reconstrucciones en la línea escolar, desarrollando habilidades y fomentando aprendizajes y, por otro, satisfacciones a nivel individual que llevan también a algunas modificaciones en su curso de vida. No obstante, cabe hacer la aclaración que por el carácter de la presente investigación, el análisis de los casos se concentra más en el ámbito escolar, mencionando tangencialmente algunos eventos del curso de vida.

Sin embargo, antes de continuar con el análisis del proceso de resiliencia, por el que las alumnas de la presente investigación están cursando, se propone que primero se haga una síntesis de las cuatro historias de escolarización, en donde se describan y comparen las características que bien son compartidas o bien, diferentes de cada uno de los casos. La

finalidad de esto es que una vez llegados al momento de la interrupción y el posterior retorno a los estudios se comprenda en su totalidad la razón de que esta investigación defiende la idea de que se cursa por un proceso de resiliencia. Asimismo, se aclara y advierte que si bien la presente investigación tiene como foco de estudio el proceso de resiliencia dentro de una trayectoria escolar, el análisis y la reflexión sobre los casos presentados también ha conducido a discutir tangencialmente concepciones y perspectivas sobre el aprendizaje, la escolarización y la interrupción de la trayectoria educativa.

Comenzando con la cuestión de la trayectoria escolar, bien puede apreciarse en todos los casos descritos que se da el mismo desarrollo de la trayectoria escolar, pues todas las estudiantes relatan un patrón similar en cuanto al proceso de escolarización, aunque 3 casos lo hicieron por completo en el sistema público de educación y una sola, inició en el sistema público, pero tiempo después se pasó al sistema privado de educación. Sin embargo, independientemente del sistema en el que estuvo, cada una, según su propia historia, comenta que su trayectoria escolar inició con el kínder, pasando después a la primaria y posteriormente, a la secundaria, dándose esto de forma continua, ya que ni se perdió ni se repitió algún grado escolar y aunque en el caso, por ejemplo de K. que hubo una breve interrupción por una condición de salud adversa, esto no fue causa para que se desentendiese por completo de los estudios.

No obstante, en lo que respecta al paso de la secundaria para la preparatoria en los casos particulares de T. y F. no hubo interrupción alguna, continuando sin inconvenientes su trayectoria escolar en los sendos sistemas de educación en los que habían iniciado, pero todo fue muy diferente con la historia de K. y de A., pues este tránsito entre niveles educativos resultó un punto de inflexión en el curso de sus estudios. Ambas comentaron que dejaron de estudiar por un año dado que no alcanzaron el puntaje solicitado para acceder a las opciones de educación media superior que deseaban⁵⁰. Para el siguiente año, cada una ingresó a distintas instituciones educativas pero por medios diferentes, K. no quiso repetir el examen de ingreso, por lo que se accedió a una escuela privada y A., por su

⁵⁰ Ambas habían optado por el sistema de preparatorias de la Escuela Nacional Preparatoria que es uno de los sistemas de educación medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México y por ello opciones cada año muy solicitadas

parte, volvió a realizar el examen de admisión, ingresando esta vez a una institución pública, pero diferente a la que había escogido en la primera ocasión.

De esta manera, hasta este punto del curso de los estudios de las cuatro estudiantes pueden apreciarse dos aspectos. Por una parte, todas ellas comentan que su trayectoria escolar se desarrolló en orden sucesivo y continuo a través de los niveles educativos básicos, que se prescriben por ley en nuestro país (Ley General de Educación, 1993). Esto sugeriría diversas ideas; en principio, hay que tomar en cuenta que como la decisión de estudiar los niveles básicos de educación no es tomada por los infantes, sino fundamentalmente por sus padres, debido a que la mayoría de ellos desea otorgarles oportunidades y herramientas a aquéllos que les permitan salir adelante en la vida, entonces la asistencia a la escuela de las 4 estudiantes aquí presentadas, daría cuenta de que sus padres tenían presente el papel que tenía la educación como oportunidad, tanto para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de sus hijas como para impulsar, una vez crecieran, su movilidad social (Huerta-Wong, 2012).

Asimismo, esta ventaja reconocida por el interés de los padres, aunada con las propias habilidades de las estudiantes⁵¹, explicaría también su continuidad ininterrumpida durante los estudios en este nivel; no obstante, habría que considerar que la exigencia de continuidad ininterrumpida es una condición impuesta por la estructura rígida del sistema educativo mexicano, que busca cumplir con un requisito administrativo y caracteriza a la educación urbanizada (Vargas, 2003); pero, la culminación en absoluto es necesariamente una señal de éxito educativo como regularmente se cree y, menos aún, la única opción ni forma de cursar estudios y recibir una educación tal y como queda manifiesto en las escuelas o aulas multigrado (Vargas, 2003), en las que no tiene presencia una gradación o seriación rígida de los estudios a cursar. Por ello, aunque es un gran logro concluir sin atascos los nueve años de educación básica, ello, en nuestro país, no garantiza del todo una formación educativa exitosa. Esto queda patente en el hecho de que aún para ingresar al

⁵¹ Debe recordarse que ninguna de las estudiantes mencionase haber tenido graves problemas con alguna materia o que se pensara que «no fuera hecha para la escuela», por el contrario todas se recuerdan como estudiantes a quienes les agradaba aprender, aunque eso sí, unas materias más que otras; además, también hay que tener en cuenta que ninguna menciona que durante ambos niveles educativos hubiese reprobado materia alguna. Finalmente, un último factor que hay que considerar, aunque con algunos cuantos años de diferencia, es el que hayan encarado en la edad adulta un examen general de conocimientos para ingresar a la universidad y lo hayan aprobado exitosamente, ingresando a los estudios.

nivel medio superior en el sistema de educación público se tenga que presentar un examen de selección, en el cual se determina, a través del puntaje obtenido, si un alumno es aceptado en la institución que él mismo solicitó o bien debe ser dirigido a otra escuela en la que su puntaje le alcance para ser admitido⁵².

De esta manera puede apreciarse el segundo aspecto que hay que considerar de la historia escolar de las alumnas: en nuestro país el paso del nivel básico al nivel medio superior en el sistema público de educación representa un «filtro» de selección entre los que continúan y no el tejido de su trayectoria escolar. Por supuesto, que hay tres circunstancias en las que no existe tal interrupción internivel: primero, uno es aceptado en la institución que solicitó; segundo, aunque no haya sido aceptado en las primeras opciones que solicitó, se conforma con asistir a clases a la institución que se le asignó por su puntaje, tal y como le pasó a T.; tercero, continúa, como F., su trayectoria escolar en algún colegio del sistema privado de educación, en el que comúnmente se tiene un lugar «asegurado», si y sólo si se tiene los recursos económicos para pagar su inscripción y las colegiaturas mensuales o por curso. Sin embargo, en el caso de que no se dé ninguna de estas tres opciones, ¿qué queda? La interrupción temporal internivel tal y como se observó en los casos de K. y A., quienes tuvieron que esperarse todo un año para tener la oportunidad de retomar su trayectoria escolar. Transcurrido este tiempo A. accedió a una escuela pública aunque no fue su primera opción de nuevo y K., a una escuela privada. Así pues, se aprecia que en los casos presentados, ninguna de las estudiantes que optaron por el sistema público para continuar sus estudios quedó en la opción que querían, por lo que tuvieron bien que conformarse –T. y A. – o bien ir a una institución privada –K.–; mientras que F., por su parte, no tuvo considerado ingresar al sistema público por lo que su tránsito internivel no se vio amenazado.

⁵² El mecanismo básico de selección es que al alumno se le da la opción de que ingrese un número determinado de opciones, ordenadas de la de mayor a la de menor prioridad, siendo la(s) primera(s), su(s) opción(es) deseada(s). No obstante, es común que las primeras opciones indicadas correspondan con las escuelas de educación media superior que pertenecen o bien a la UNAM o bien al IPN, dejando en lugares posteriores a los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), a los del Colegio de Bachilleres (Colbach) o a los de la Dirección General de Estudios Técnicos e Industriales (DGETI: CETIS y CBTIS). Entre los factores que pueden influir en esta decisión se encuentra la relevancia y renombre que social y culturalmente ha alcanzado la UNAM y el IPN debido a que son las dos instituciones públicas más grandes del país y a que tienen una larga trayectoria en educación superior, investigación, por lo que pertenecer a sus respectivas comunidades es percibido como un orgullo.

Continuando, de esta forma, con la trayectoria escolar durante la educación media superior, destaca que casi todas comentaran que concluyeron sin grandes complicaciones este nivel, sólo T. tuvo que recurrir a una materia de su último ciclo y estar así todo un año, ocasionándole esto una interrupción internivel; no obstante, no sólo fue T. la que tuvo una interrupción durante esta transición a la siguiente etapa educativa, de hecho se complicó para todas, pues por alguna u otra razón este fue el momento en que las cuatro interrumpieron su trayectoria escolar, pensándolo cada una, en su momento, que sería de forma definitiva.

En el caso de K., debido a que ya trabajaba para el momento en que concluyó su preparatoria, el seguir con los estudios profesionales o superiores no lo consideró necesario; mientras que para F. un par de razones le impidieron continuar los estudios superiores: aunque sí deseaba continuar, una omisión en cuanto a su inscripción en la UNAM, le condujo a tener que suspender por primera vez toda su trayectoria escolar durante un año, postulándose de nuevo al término de éste, pero, al igual que en el caso de A., su embarazo fue la segunda causa que le impidiese retomar por completo la secuencia de sus estudios. No obstante, cabe aclarar que, a diferencia de F., A. no pasó un año sin estudiar y después sobrevino el embarazo, sino que en el último curso del nivel medio superior fue cuando quedó encinta. Finalmente, en el caso de T. fueron tres las razones que le llevaron a interrumpir la trayectoria. Por una parte, como ya se dijo, la reprobación de una materia fue una causa que frenó sus intenciones de postularse en tiempo y forma a la convocatoria de acceso a alguna universidad; en segundo lugar se encuentra el hecho de que durante el año que dejó de estudiar, tomase la decisión de formalizar su relación de noviazgo, la cual había comenzado en la prepa, casándose y, finalmente, el que tiempo después sobrevinieran sus hijas, siendo este hecho el que en definitiva condujo a T. a renunciar a sus intenciones de volver a estudiar.

Así pues de lo ya expuesto se observa que el alejamiento de los estudios y, por ende, la interrupción de su trayectoria escolar en los cuatro casos no fue por una razón exclusivamente intrínseca a la propia escuela, es decir, no fue una única causa relacionada con la propia institución la que orilló a la interrupción –ser expulsado(a), reprobado(a) una o varias materias, sentirse decepcionado con los estudios, imposibilidad de relacionarse

satisfactoriamente con sus compañeros, entre otras más—. Y si bien se podría aducir el caso de T. como contraejemplo, pues ella reprobó una materia, se nota que este hecho no determinó la interrupción de su trayectoria, ya que el que se haya interesado por pasar dicha materia y concluir con ello su bachillerato es un indicio de que la escuela le importaba. De esta manera se concluye que en los cuatro casos fueron razones extrínsecas a los estudios las que ocasionaron la interrupción: en una la cuestión laboral y en las demás la maternidad.

De lo anterior es posible hacer una digresión, iniciando así un primer punto a discutir a la luz de los casos expuestos. El que factores externos a las instituciones impidan a las alumnas continuar tejiendo su trayectoria escolar es un reflejo del nulo apoyo que existe social y escolarmente cuando una situación extraordinaria interviene en la historia escolar de los estudiantes. Sin embargo, cabe aclarar que con esto no se quiere reclamar el hecho de que la escuela o la sociedad deban resolver absolutamente todos los problemas a los que cada uno de los estudiantes se enfrenta, sino más bien prestar atención a las dificultades que pueden estarse presentando para atender con estrategias específicas la situación en cuestión.

A partir de los casos expuestos habría que notar que dos circunstancias son las que colocan en una situación vulnerable la trayectoria escolar de las alumnas: el empleo y la maternidad. Respecto a la situación del empleo como factor que influye en la interrupción de estudios, ya ha sido comentado en el Capítulo 2 del presente trabajo que una manera de apoyar la circunstancia trabajo-estudio es flexibilizar tanto tiempos de estudio y trabajo, así como el mismo plan de estudios, haciendo modificaciones en la estructura de la malla curricular y abriendo la opción de que los estudiantes que trabajan puedan distribuir su carga horaria sin merma en el avance en los estudios. Ahora bien, respecto a la cuestión de la maternidad se pasa a reflexionar con un tema de un carácter distinto.

Si bien las concepciones actuales plantean una equidad entre oportunidades ofrecidas a hombres y a mujeres, eso sólo queda a veces en el discurso pues en los actos se sigue manifestando cierta disparidad. Esto claramente queda expuesto cuando es abordado todo lo relativo al periodo de maternidad. Es muy común que líneas de desarrollo social, tales como la trayectoria laboral o escolar, se vean interrumpidas en las mujeres porque se está embarazada o bien se tiene niños pequeños (Rüttiman, 2004). Esto provoca que la

imagen que usualmente se tiene del embarazo y la maternidad, principalmente en los años de escuela, aunque también cuando se desea hacer una carrera exitosa en lo laboral, sean negativas, pues aquéllas se dibujan como un error o una carga. Así, parece que se plantea una disyuntiva entre el éxito y el fracaso en la propia vida, atribuyendo únicamente a la madre, a la estudiante, a la joven como la única responsable de su situación.

No obstante, ¿las circunstancias son mutuamente excluyentes?, es decir, ¿la maternidad debe de ser un suceso que impida que las mujeres se desarrollen exitosamente en otros ámbitos como el estudio o el trabajo? Por supuesto que la interrupción del embarazo actualmente es una opción pero no encargándonos de dicha cuestión, dado que no es el tema de esta investigación, cabe preguntarse ¿qué pasa con aquellas estudiantes que por distintas razones deciden convertirse en madres?, ¿tienen que dejar los estudios?, ¿deben empezar a concebir su vida como un fracaso?, ¿es necesario que renuncien, en aras de la maternidad, al propio despliegue de la individualidad? Tres de los cuatro casos aquí expuestos son ejemplos de que la anterior condena no se implica en la maternidad y bien se puede ser madre sin que se tenga que abandonar definitivamente los estudios, existiendo la oportunidad de recuperarlos en algún momento.

Y aunque se puede contraargumentar que varios años tuvieron que pasar para que estas estudiantes retomaran los estudios, no haciéndolo cuando estaban embarazadas o tenían a sus hijos pequeños, cabe comentar al respecto que un factor muy probable de esta tardanza en recuperar los estudios haya sido la falta de estrategias sociales o escolares de apoyo para madres estudiantes embarazadas. Hay que reconocer no obstante, que ante el embarazo adolescente o de población estudiantil, algunas instituciones gubernamentales como el Consejo Nacional de Población o incluso la misma Secretaría de Educación Pública se han interesado por el tema de la prevención de embarazos y control de la natalidad tal y como puede apreciarse a partir de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA), pero en lo que se refiere al nivel de intervención y particularmente a programas o estrategias de apoyo durante el embarazo y la crianza temprana de los niños para poblaciones estudiantiles no son identificados.

El embarazo entre las estudiantes más bien es una experiencia de la cual comúnmente se hacen cargo sólo personas cercanas a la madre encinta. Así se plantean una

gran variedad de escenarios de acompañamiento de la estudiante durante su embarazo: estar acompañada por su pareja, por su familia nuclear e incluso por la familia de su pareja; encontrarse sólo apoyada por su pareja y la familia de su pareja; puede suceder que no se identifique a su pareja, pero sí a ambas familias; también es posible que ninguna de las dos familias le apoye, pero sí se identifique a su pareja; asimismo, es probable que sólo su familia nuclear la apoye o, finalmente, incluso en una situación muy extrema, puede que no sea identificado apoyo de alguien cercano a la madre. Además, todos estos tipos de acompañamiento giran en torno al cuidado de la madre para que su embarazo llegue a buen término y, una vez finalizado éste, es probable que el apoyo se extienda de tal manera que se le otorgue la oportunidad de retomar sus estudios.

Pero, conviene preguntar, ¿acaso quienes deciden apoyar a la madre estudiante en la crianza del niño se encuentran en las condiciones de desempeñar exclusivamente este rol?, preguntar esto, en principio, puede parecer extraño, pues paradójicamente cultural e históricamente se nos ha presentado como un deber natural. En apariencia, la familia es la única estructura social que tiene la obligación exclusiva de apoyar ante eventos extraordinarios a algún integrante de su familia, y aún más si éste todavía es estudiante. En consecuencia, la responsabilidad de crianza y cuidado de la criatura, si se es estudiante, sólo recae en la madre y en el círculo de personas cercanas a ella.

¿Qué cambia cuando una mujer trabaja?, ¿por qué gratuita e inmediatamente, siempre y cuando haya un contrato laboral de por medio, recibe prestaciones de apoyo como son un seguro médico que la atiende durante su embarazo o bien la posibilidad de a sus hijos a una estancia infantil que la apoya en la crianza de los mismo?⁵³ Bajo esta circunstancia la familia ya no se erige como la única estructura social que procura un apoyo, sino que se abre la oportunidad a que otra estructura como la escuela tome un lugar en el apoyo, gracias a un respaldo legal. Ahora bien, se puede comentar que el trabajo retribuye a la sociedad y al Estado beneficios económicos, pues a través de la ejecución de aquél la economía de todo un país se activa y por eso es conveniente cuidar del trabajador

⁵³ No obstante, se tiene en cuenta que esto sucede en el mejor escenario, en el que la madre trabajadora corre con suerte, pues en oposición a esta situación se encuentra el hecho de que no se respeten los derechos de ella como madre y se le despida injustificadamente para que la empresa no se vea en la necesidad de cumplir con la ley ni afectada en sus intereses.

otorgándole prestaciones por ley, ¿pero acaso no también el estudio retribuye a la sociedad y al Estado?

De hecho, los beneficios no sólo son de corte económico, en tanto que se abre la oportunidad de innovar en tecnología o en la creación de empresas, sino también los son culturales, científicos y artísticos, pues gracias a la vía del estudio y el conocimiento se hace posible contribuir en el enriquecimiento de estos ámbitos. Así que, ¿por qué desde la sociedad y el Estado no habría que apoyar a las estudiantes que se han embarazado y/o que tienen que cuidar aún a niños pequeños para que no se vean obligadas a abandonar sus estudios⁵⁴?

Desde una perspectiva tradicional, pero además guiada por un sentido condenatorio y no conciliador, frente a esto se diría «¡Es *su* responsabilidad, para eso decidió tener al bebé!, ¡ella sólo tenía que dedicarse a estudiar!, ¡ahora que ella cargue con los platos rotos y no que espere que otros hagan su trabajo!». Sin embargo, como podrá intuirse esta posición no conduce a nada y, de hecho, añade problemas a una circunstancia particular que empieza a dibujarse ya de por sí como problemática.

Por el contrario, la solución a una problemática requiere de acciones concretas, no sólo de palabras plasmadas en un papel o dictadas al viento ni menos aún de recriminaciones. Así ofrecer el apoyo desde un nivel social o institucional requeriría la organización y ejecución de proyectos dirigidos a ello. En una ponencia Sánchez et al. (2017) presentaron la puesta en marcha de un proyecto en el seno de una institución de educación superior; dicho proyecto consistió en la conformación de una Comunidad de Aprendizaje y Desarrollo, la cual tenía el propósito de acoger a hijos e hijas de estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 2 y los 13 años, mientras éstas tomaban sus clases, y aunque los datos presentados no son concluyentes, resulta atractivo que las madres reportasen en la entrevista inicial que deseaban que su hijo participase en la comunidad, dado que ellas no tenían con quién dejarlos mientras estaban en sus clases.

⁵⁴ Muy posiblemente sea propia decisión de la estudiante dedicarse sólo a la maternidad, porque de hecho desea disfrutar de esta experiencia; sin embargo, no hay que olvidar que la perspectiva con la que se discute es con aquella que plantea una interrupción forzada de los estudios, no con una interrupción voluntaria. Sería interesante indagar sistemáticamente cuál de los dos tipos de interrupción la forzada o la voluntaria puede ser más un factor predictivo para el retorno a los estudios.

Así pues, aunque el tope máximo de edad de los niños sobrepasa por mucho el de la primera infancia, este proyecto es un indicio de que la maternidad entre la población estudiantil⁵⁵ no tiene porqué ser un factor vivido de manera exclusivamente individual o familiar ni como una carga o una situación vulnerable para los estudios, que orille a interrumpirlos. Más bien, hay mayor probabilidad de que se fomente la permanencia o el retorno a los estudios si se plantean proyectos o estrategias que actúen cual andamios psicosociales y favorezcan la (re)construcción de la trayectoria escolar. Además como es de apreciarse esta perspectiva se aleja de aquella otra que no construye, sino que destruye, pues ve a la estudiante y a su maternidad incipiente y temprana como una problemática para que se continúe tejiendo la trayectoria escolar, por lo que no se le otorga apoyo alguno y se le deja a su suerte y a la de su familia, si es que goza de este beneficio.

En síntesis, se intuye que la maternidad y los estudios no tienen razón para erigirse como factores excluyentes entre sí. Por el contrario, de ejecutarse proyectos que acompañen el proceso de maternidad mientras las estudiantes están en sus clases es posible que la trayectoria escolar no se interrumpa del todo o incluso que se recupere. Sin embargo, para asegurar la mayor probabilidad de esto resulta necesario realizar investigaciones e intervenciones abriendo así líneas, que se apartan de aquellas perspectivas centradas en los problemas y más bien, se enfocan en este caso en particular en potenciar las oportunidades de las madres estudiantes.

Ahora bien, cerrando aquí esta primera digresión y continuando con el análisis y discusión de los resultados hallados en los cuatro casos del presente trabajo, cabe indagar los antecedentes de su reincorporación a los estudios. Si bien hubo una época en la que cada una de las estudiantes se separó de la dinámica escolar en tanto que alumnas –K. 7 años; F. 18 años; T. 17 años; A. 8 años–, participando de otros roles completamente diferentes como el ser mamá –F., T. y A.–, ser trabajadoras –K., F. T. y A.– o ser esposas – F. durante casi 17 años; T. hasta la fecha; A. hasta la fecha–, también hubo un momento en el que por diferentes razones entraron a trabajar a una escuela del nivel preescolar –K. se

⁵⁵ No hay que malinterpretar esta aseveración como una apología del embarazo prematuro. Rüttiman (2004) ha reportado claramente las condiciones de adversidad y vulnerabilidad tanto física como psicológica a las que se encuentran expuestas las madres adolescentes. Sin embargo, cuando la etapa de la prevención no ha logrado su objetivo, entonces hay que pasar a plantear estrategias de intervención que cual principio hipocrático «no dañen [o afecten]» la integridad y el desarrollo de la persona.

quedó trabajando en el kínder donde hizo el servicio social de su carrera técnica del nivel medio superior; F. después de buscar empleo durante mucho tiempo por recomendación de su hermana entró a un preescolar; T. fue cofundadora de un proyecto que, en colaboración de su tía y otros familiares, se centró en la apertura y mantenimiento de un preescolar; A. estuvo en diferentes preescolares debido a que participó en un programa de capacitación de una instancia gubernamental, la cual era la intermediaria entre las instituciones y las personas que estaban en dicho programa—. Así, como se aprecia, esta última circunstancia, junto con el aliciente de algunas figuras o incentivadores de vocación, fue el primer paso para que se diese la reconstrucción de su trayectoria escolar retornando a los estudios en el nivel superior y dando lugar de esta manera a un proceso de resiliencia educativa que también tuvo influencias sobre el resto de su dinámica de vida.

En principio de cuentas, todas manifestaron a su manera que el regreso a una aula para tomar clases fue una experiencia de un tono afectivo positivo, ya que puede identificarse entusiasmo, alegría, expectación, responsabilidad, esperanza, satisfacción consigo mismas e incluso cierto sentido de vida. No obstante, cabe destacar que en particular K. y F., quienes se presentan como personas reservadas y de una actitud más introvertida que la de T. y A., también cuentan haber experimentado cierto temor o inseguridad, debido a dudas, nacidas de considerar que ya no estaban en edad de regresar a los estudios –incluso aunque hay una diferencia entre ambas de casi 12 años, pues la primera tiene 27 años y la segunda, 39–. Pero se aprecia por lo que cada una comenta que la preocupación no nada más se debía a la cuestión de la edad por sí misma, sino que, en su opinión, por haber estado un largo periodo de tiempo lejos de la universidad, no tenían las capacidades necesarias para sacar adelante sus estudios. Sin embargo, a pesar de esta preocupación y titubeo ellas se sobrepusieron a estos sentimientos y decidieron continuar tejiendo su trayectoria escolar en este nivel educativo, lo que permitió que poco a poco fueran ganando más confianza en sí mismas y desarrollaran algunas otras habilidades.

Además también cabe comentar que casi todas, excepto K., hicieron explícito el lugar central que la Universidad ha ido teniendo en sus vidas. Para A. ha sido aquel espacio en donde se ha podido sentir consigo misma, haciendo algo que le llena; también F. dijo que es un lugar en donde ella se siente reconocida e importante y, por último, T. comentó

que la Universidad ha provocado que su horizonte de significados se amplíe, pues la manera en que últimamente se ha relacionado con su familia ha implicado compartir y fomentar la lectura tanto con su esposo como con sus hijas. En este sentido, puede apreciarse que la Universidad no sólo cumple con un papel académico-educativo en la vida de las estudiantes, sino que también les brinda la oportunidad de concebirse *en* y relacionarse *con el mundo* de una manera diferente. Así, podría intuirse que la representación que se tiene de la Universidad, junto con los estudios que de por sí implica, resulta ser un factor coyuntural en la trayectoria escolar y en el curso de vida, en especial cuando se dejó de estudiar durante algunos años.

En este mismo sentido, otra experiencia que trasciende lo puramente académico e intelectual de los estudios en la Universidad y que es algo común a todos los casos es la posibilidad de socializar dentro del marco escolar. Así, aunque algunas estudiantes sean de generaciones distintas –A. ya concluyó sus créditos, mientras que las otras tres se encuentran en el 6° de 9 cuatrimestres– o bien de grupos diferentes –K. F. y T. son de la misma generación pero toman clases en diferentes grupos–, durante los estudios se concede la oportunidad para todas de sentirse parte de un grupo o bien, de construir vínculos afectivos, de amistad y compañerismo entre pares. Esto genera que el tránsito por los estudios ni se viva de forma solitaria ni se tenga la concepción de que ya se está «grande» o se es «viejo» para estudiar, pues al sentirse parte de algún grupo con edades tan variadas – como en los casos de T. y A. –, de otro con edades cercanas entre sí –como el de F.–, o bien, incluso tener una amistad mayor que ella misma –como con K.–, el peso que este factor pudiera tener empieza a diluirse. Por tanto, la red de vínculos interpersonales que se llega a tejer durante los estudios es un andamiaje que acompaña al estudiante durante su proceso educativo, llevando a apreciar que estudiar –y aprender– no sólo es una cuestión intelectual, sino que también involucra el ámbito afectivo (Urteaga, Sánchez y Rodríguez, 2011).

Así pues, a raíz de estas últimas experiencias comunes, que han acaecido en la vida de las estudiantes al volver a estudiar, resulta pertinente pasar a indagar el proceso de resiliencia inaugurado gracias al retorno a los estudios y analizar cómo estos

acontecimientos escolares –junto con algunas particularidades individuales más adelante expuestas– pueden interpretarse como pilares de este proceso.

En principio de cuentas, como se había mencionado al inicio de esta discusión se postula la posibilidad de hablar de una resiliencia a nivel escolar y una más bien vinculada con el ámbito personal. No obstante, cabe aclarar de lo dicho, que no se considera que haya dos *tipos diferentes* de resiliencia, más bien, se plantea que un solo proceso tiene incidencia en diferentes esferas, tal y como sucede, por ejemplo, si considerásemos las diferentes esferas en las que el mismo proceso de toma de decisiones interviene: laboral, académico y personal, por mencionar algunas. Así, de igual manera, la resiliencia es un proceso que se pone en marcha en el humano y repercute en diferentes planos.

Ahora bien, ¿cómo se justifica hablar de resiliencia tanto a nivel escolar como a nivel personal, si son dos ámbitos distintos? Si se parte del hecho de que en su sentido tradicional la resiliencia es la posibilidad de encarar una adversidad y salir fortalecido de ella, recuperando así una *línea vital de desarrollo* [camino de vida] que se había interrumpido, entonces puede comenzar a intuirse la razón de que se hable de una resiliencia escolar y personal. Se propone considerar que la primera cobra sentido debido al hecho de que existe una reconstrucción en la trayectoria académica de las estudiantes, después de que se había abandonado por completo la dinámica escolar y todas las representaciones individuales vinculadas a ésta –pensarse como estudiante, proyectar el estudio y desempeño de una profesión, entre otras–; asimismo, la vuelta a los estudios plantea a las estudiantes una serie de retos que de no superarlos ellas mismas, su trayectoria de nuevo se vería interrumpida, pero que de lograrlo exitosamente, podrían salir fortalecidas de la experiencia, continuando el tejido de su historia escolar.

En el sentido personal, se sigue pensando a la resiliencia en su definición clásica, ya expuesta líneas arriba. Es establecido que el retorno a los estudios ha abierto la posibilidad de que las alumnas encuentren una *manera diferente de ser, estar y pensarse en el mundo* que ha conllevado experiencias satisfactorias y distintas a las que habían experimentado hasta antes de ingresar a la Universidad dentro de su historia personal, pues como se recordará en los cuatro casos y en diferentes momentos, ésta ha estado marcada por circunstancias adversas que son percibidas por ellas mismas como significativas, pero en

absoluto agradables –K. condición de salud grave e imposibilidad para tener hijos; F. depresión de moderada a grave diagnosticada y degradación de su relación de pareja; T. desfavorables condiciones económicas a los inicios de su matrimonio; A. madre soltera durante 4 años y después, fuertes problemas maritales con su pareja actual–.

De esta manera, y más explícitamente en algunos casos, sería posible hablar de la recuperación o transformación de su *sentido en* el mundo, llevándoles a asumirse en un rol diferente al de madres, esposas, hijas, trabajadoras e, incluso, estudiantes y al que se podría calificar como el de *sí mismas*. Esto puede apreciarse particularmente en los comentarios de A. y F. quienes mencionaron que el retorno a los estudios y su permanencia en ellos les han conferido la oportunidad de sentirse reconocidas, en un contexto del cual se sienten parte y también se han apropiado.

Por tanto, como se aprecia, regresar a estudiar inaugura dentro del curso de vida una posibilidad de cambio a nivel personal. El hecho de entrar de nuevo a la dinámica de escolarización en una institución implica volver a apropiarse de significados y rituales que en otros contextos muy probablemente ya ni tenían relevancia ni se ejecutaban –la carga psicológica al ser evaluado, la opinión que se tiene de los profesores, la expectativa por el término de sus estudios, el hecho de expresar una opinión argumentada, pensarse como miembro de algún grupo e institución, realizar tareas, presentar exámenes, tomar una cátedra, organizarse para trabajar en equipo, entre otras más–. Pero, este proceso de escolarización, a su vez, conduce a que, a nivel personal, también haya modificaciones como son procurar una vida y un pensamiento más organizados –K., T. y A.–; mayor seguridad en sí mismas para expresar alguna opinión –K., F., T. y A.–; una actitud más reflexiva en cuanto a su contexto laboral y, por tanto, un mejor desempeño con los alumnos –K., F., T. y A.–; asumir de manera más significativa y responsable su rol en el mundo y, particularmente, su papel como educadora –F., T. y A.–; mayor confianza en el porvenir en tanto que con un título universitario se podrá mejorar la condición socioeconómica –F. y A.–; la posible proyección o continuación en un futuro de su trayectoria escolar al seguir estudiando un posgrado –K., F. y T.–.

Con lo ya expuesto, según en cada caso, es posible postular que el proceso de resiliencia que se ha vivido en el ámbito escolar y personal tiene sus inicios en el plano

interpsicológico, pero también se mantiene por factores del plano intrapsicológico. En principio de cuentas, como lo interpsicológico implica lo compartido en una interacción social [signos, significados, artefactos culturales, rituales, acciones, entre otros] que involucra pequeños grupos de individuos (Vygotski, 1931/2012; Wertsch, 2006)⁵⁶, entonces el origen interpsicológico de la resiliencia puede identificarse en los tipos de socialización establecidos tanto antes de retornar a los estudios como durante los mismos.

Hay que recordar que lo común de las cuatro estudiantes en el periodo anterior al ingreso a la universidad fue que laboraban en un preescolar y que fue justo en ese espacio, donde gracias a que de alguna manera se comunicó de la convocatoria de ingreso –K. lo sabe por una compañera de trabajo; T., por una maestra que está bajo su cargo y F. y A., por sus respectivas directoras–, como se inaugura la oportunidad de reconstruir su trayectoria escolar. Además, como un significado compartido, culturalmente hablando, es que el término de los estudios superiores es un factor que posibilita la movilidad social, dado que de esta manera existe la posibilidad de que puedan ser contratadas como profesoras de planta y ya no sólo estén como asistentes en la institución donde laboran, entonces resulta también ventajoso reinaugurar y llevar a buen término la trayectoria escolar.

Por otra parte, también como ya se comentó, la posibilidad de establecer lazos sociales con compañeras, que se encuentran en una situación similar de vida –en tanto que una gran mayoría son madres, esposas, trabajadoras y estudiantes– y, en algunos casos, con edades cercanas entre sí, conduce a que el hecho de volver a estudiar y participar de la dinámica escolar no resulte estresante. Es decir, para las alumnas, cuyos casos se han presentado, ha sido algo muy significativo sentirse parte de un grupo con características, la mayoría de las veces, muy cercanas entre sí, ya que existe un acompañamiento durante los estudios y no se sienten excluidas de la dinámica académica por su edad o por su situación de vida. Así se concluye, que generar un sentido de pertenencia a un grupo y compartir toda una serie de significados, acciones, sentimientos y rituales favorece, pero además mantiene, en tanto que factor interpsicológico, la resiliencia a nivel escolar y personal.

⁵⁶ Cabe aclarar siguiendo lo señalado por Wertsch (2006) en el seno de la teoría vigotskiana lo interpsicológico e intrapsicológico no deben confundirse ni hacerse equivalentes con lo externo y lo interno, pues puede darse el caso de que una función sea a la vez externa intrapsicológica como el habla egocéntrica.

Un último aspecto a considerar del plano interpsicológico es toda la serie de significados, valores y acciones que han surgido en torno a su rol como educadoras, lo cual también sostiene su proceso de resiliencia. Aunque actualmente en nuestro país la imagen del educador ha sido vilipendiada y simplificada por discursos de algunos políticos y de determinados medios masivos de información, cabe apuntar que cada una de las estudiantes entrevistadas señala que en su interacción con los niños, ellas mismas se han percatado del papel básico que tienen en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Así, al reflexionar sobre su papel docente y percatarse de la oportunidad que se les brinda a través de la Universidad para mejorar su práctica pedagógica, este retorno a los estudios es asumido con mayor compromiso y responsabilidad. Se cae en la cuenta de que estudiar ya no sólo es asistir a clases por el mero hecho de hacerlo, sino que por la apropiación del aspecto ético-social de su profesión, se trata más bien de aprovechar de la mejor manera lo que ofrece la Universidad como son las propias clases, pero también los cursos, diplomados, seminarios, talleres, conferencias y demás actividades académicas.

En síntesis, se propone que la resiliencia por la que cursan las estudiantes entrevistadas no sólo es un proceso que a nivel interpsicológico se origina y sostiene por una cuestión afectiva, nacida de la socialización y vinculación con otras compañeras, sino que también tiene otro pilar fundamentalmente ético. El hecho de considerar tanto el significado compartido de su papel docente, así como que sus acciones pedagógicas tienen consecuencias sobre la formación y el desarrollo de los niños a su cargo, les conduce a mantenerse en los estudios y a procurar prepararse de la mejor manera. Es decir, la resiliencia, en el plano educativo particularmente, se ve favorecida por la construcción del sentido ético de su propia profesión.

Pasando a indagar los factores intrapsicológicos que sostienen el proceso de resiliencia, se señala la confirmación tanto de la mayoría de los rasgos y características presentados por Puig y Rubio (2013) –véase Tabla 2–, así como del proceso de construcción de sentido (Cyrulnik, 2002, 2003, 2005) atribuido a la interrupción y al retorno a los estudios dentro de la historia de vida de cada una de las estudiantes. A continuación en la Tabla 3 se presentan los rasgos que las propias estudiantes resaltaron de sí mismas.

Tabla 3*Características personales de cuatro estudiantes con un perfil resiliente.*

	K.	F.	T.	A.
	Responsable	Responsable	Responsable	Responsable
	Autónoma	Independiente	Autónoma	Independiente
	Iniciativa	Iniciativa	Iniciativa	Iniciativa
	Organizada	Organizada	Organizada	Organizada
	Voluntariosa	Tenaz	Persistente	Tenaz
	Determinada*	Determinada*	Determinada*	Determinada*
	Empática	Empática	Empática	Empática
	Paciente			
Cualidades, rasgos y fortalezas autopercebidas	Reflexiva/ introspectiva	Reflexiva/ introspectiva	Pensamiento crítico	Pensamiento crítico
	Optimista/ esperanzadora	Optimista/ esperanzadora	Optimista/ agradecida	Optimista/ esperanzadora
		Creativa	Creativa	Creativa
	Asertiva	Asertiva	Comunicativa/ asertiva	Comunicativa/ asertiva
		Creyente	Espiritualidad	
	Respetuosa	Respetuosa	Respetuosa	Respetuosa
			Eficaz**	Eficaz**
	Cooperación	Cooperación	Altruismo	Altruismo
			Liderazgo	Liderazgo
	Autoestima		Autoestima	Autoestima

* Saber lo que se desea en algún momento dado y ejecutar acciones pertinentes que permitan alcanzarlo.

** Tomar decisiones pertinentes ante algún evento emergente y saber solucionarlo de la mejor manera.

Nota: Elaboración propia.

De la anterior tabla se aprecia que hay rasgos que comparten las cuatro estudiantes entrevistadas. Sobre éstos, en términos generales, puede decirse que todas se asumieron como personas determinadas, laboriosas, sensibles, empáticas con la situación de otro –en particular con sus alumnos–, independientes o autónomas y que suelen tomar la iniciativa en muchas situaciones; asimismo, indican que siguen y fomentan en otros, valores como la responsabilidad, el respeto y el altruismo; también, se consideran reflexivas e introspectivas, lo que les ha permitido tener un pensamiento más crítico y ser más asertivas, comunicando lo que les agrada y lo que no; por último, indican tener en general una actitud confiada y optimista tanto sobre sus propios estudios como con respecto a la situación actual del mundo, pues, aunque reconocen que los tiempos de ahora no son particularmente adecuados o buenos, tienen la esperanza de que a través de la educación –el ámbito en donde se desempeñan profesionalmente y en el que se están formando– exista la posibilidad de mejorar algunas cosas.

Ahora bien, se plantea corroborar todas estas cualidades a partir de la circunstancia del retorno a los estudios, así como de su permanencia en ellos, con lo que además se da la oportunidad de aclarar la influencia que tienen estos factores intrapsicológicos en el fomento y mantenimiento del proceso de resiliencia. Así pues, se tiene como primera consideración, que la iniciativa, la autonomía y parte de su determinación se observan en el acto mismo de postularse para la convocatoria de ingreso, pues si bien supieron de ésta gracias a alguien más, ninguna de ellas fue obligada por alguien más para iniciar todos los trámites pertinentes, sino que por sí mismas llevaron hasta el final el proceso de selección. En segundo aspecto, la organización, la responsabilidad, la tenacidad o persistencia y, de nuevo, la determinación de alcanzar lo que se desea son aspectos que se notan o bien por el mantenimiento de sus estudios hasta la fecha, ya que para este momento se ha alcanzado el sexto de nueve cuatrimestres –K., F. y T.–, o bien por la conclusión de los créditos, pues se ha concluido con éxito todos los cuatrimestres de la licenciatura –A.–; de otra manera, sin las anteriores cualidades habría sido difícil alcanzar la situación actual de cada quien dentro de su trayectoria escolar.

Por otra parte, su pensamiento crítico, actitud reflexiva y asertividad son atributos que se perciben por lo relatado justamente durante la entrevista, pues se advierte que a raíz de su ingreso a los estudios, ellas han llegado a juzgar o evaluar su historia de vida junto

con la propia oportunidad que se les ha concedido para estudiar y han ponderado tanto las ventajas como las desventajas de esto, conduciéndoles a veces a pedir ayuda a otros, a exigir su propio tiempo y espacio o incluso a percatarse y, por ello, cuestionar una autoridad o decisión intransigente –usualmente de su pareja y que afecta directamente a ella y a su estudio–. Finalmente, su optimismo y esperanza se ven confirmadas en dos aspectos: el hecho de terminar su carrera y así licenciarse, y el que con la formación recibida en la Universidad puedan contribuir así en el tejido de una mejor sociedad y, en última instancia, un mejor mundo.

Considerado lo anterior, se indica que cada una de estas cualidades, comunes en los cuatro casos presentados, pero, también aquellas particulares expuestas en la Tabla 3, resultan ser factores intrapsicológicos que sostienen al proceso de resiliencia por el que atraviesan las estudiantes. En este sentido se sigue lo apuntado por Puig y Rubio (2013) respecto a que estos factores *protegen* a los individuos ante las adversidades y los habilitan para que *actúen* de tal manera que sus hechos y obras les conduzcan a superar la problemática, saliendo fortalecidos de ella. Además, se añade de nuevo, sin perder de vista los ámbitos de influencia de la resiliencia, que estos factores no sólo han tenido repercusión en la cuestión escolar, sino también en la personal, pero se ha puesto mayor atención sobre la primera dimensión en tanto que ésta es sobre la que se ha puesto el foco de investigación.

Respecto a lo que significó para las estudiantes tanto su interrupción como el retorno a los estudios cabe mencionar en primer lugar que ninguna señaló sentirse abatida completamente por haber interrumpido su trayectoria escolar, no estudiando los estudios superiores en su momento. Es decir, ese periodo de tiempo durante el que cada una estuvo alejada de los estudios formales no fue identificado dentro de su propia historia personal como una experiencia de malestar profundo, pero sí salta a la vista –y además es comentado– que, en todos los casos, más bien permanecía como una intriga o inquietud, una especie de «espinita» que se deseaba sacar.

De hecho, cabe comentar respecto a esa etapa que en tres casos –F., T. y A.– se cursó de manera prioritaria por la experiencia de la maternidad y, por tanto, la mayor parte de su tiempo estuvo cubierto por la crianza de los hijos; mientras que en el cuarto caso –K.–, más bien hubo una dedicación a la cuestión laboral. Así, se observa que en ninguno de los

cuatro casos se presenta una historia de dicha etapa como un *tiempo vacío* o bien un periodo de vida en el que no hubiera alguna actividad en particular, que dictara un sentido de vida y que fuese significativa. Por el contrario, las circunstancias que cada una vivió en aquellos momentos fueron vistas desde su propio presente como algo relevante dentro de sus propias historias. Por tanto, esta carga de sentido, atribuida por la maternidad o por la cuestión laboral e identificada en las cuatro narraciones, podría explicar que la interrupción escolar no fuese vivida como una gran tragedia, sino como algo que sólo estaba pendiente, pero que quizá no se realizaría.

En un orden un poco diferente de ideas, pasando a analizar ahora la construcción de su sentido de vida a raíz de la recuperación de los estudios, se tiene que este evento, que permite volver a tejer su trayectoria escolar, fue el inicio de un período significativo dentro de su vida. Para ellas, la recuperación de los estudios fue una circunstancia coyuntural en su vida, pues marcó un antes y un después. Según lo dicho, el antes se percibía como incompleto, pues aun cuando había una cuestión laboral y/o una práctica de la maternidad que estructuraban el curso de su vida, con el paso del tiempo, la llegada de la monotonía a sus vidas y la mayor exigencia en su formación para conservar y mejorar en sus empleos, empezaron a caer en cuenta de que todavía algo les faltaba; en contraste, el después del retorno a los estudios ha empezado a ser experimentado como satisfactorio, pues además de que se reconstruía algo interrumpido, se practicaba el aprendizaje y el estudio como algo agradables para sí mismas y se tejían nuevas amistades, se abría la oportunidad de imaginar futuros proyectos, con la consecuente experiencia afectiva tal y como lo indica Vygotski (1930/2001). Así pues, la recuperación de los estudios se erige como una nueva oportunidad de desarrollo en su historia personal no sólo para su presente, sino también para su futuro, pero sin perder de vista su pasado.

A la luz de lo anteriormente expuesto se ven confirmados dos de tres procesos indicados por Cyrulnik (2002, 2003, 2005) y que acompañan la construcción de sentido durante la resiliencia –la significación del recuerdo, la imaginación y el sentido del humor–. En principio de cuentas, la significación simbólica del recuerdo ha sido necesaria para no dejarse abatir subjetivamente por la interrupción de los estudios. Por supuesto, que ellas narran que durante esa época de interrupción hubo otras actividades a las que dedicarles

tiempo; sin embargo, cabe recordar que todo recuerdo es una narración y toda narración es una selección. Así, en este orden de ideas, se tiene que frente al recuerdo de la interrupción de estudios se decidió, muy probablemente de manera inconsciente, narrar(se) una historia que brindara un sentido de vida, evitando con ello un tiempo vacío. De otra manera, bien cabe la posibilidad de que incluso aunque estuvieran presentes en su vida esas otras actividades –la maternidad o el trabajo–, la narración del recuerdo podría haberse centrado en que fue un tiempo vacío al haber abandonado los estudios, dejándose arrastrar por el sentimiento de culpa o arrepentimiento por haberlos interrumpido, impidiendo encontrar desde su presente un sentido de vida para aquella época.

El segundo proceso confirmado es el de la imaginación. Como se ha dejado claro durante el curso de sus estudios cada una de las estudiantes a su manera ha tenido la oportunidad de concebir un mañana distinto, confiriéndole de esta manera una dirección a su vida. Así es posible asumirse e identificarse, ya no como las estudiantes que interrumpieron sus estudios, sino como estudiantes que pueden forjar una historia distinta, creyendo y esforzándose por hacer del mañana algo probable y mejor, pero desde el presente. Por tanto, se aprecia que la imaginación es un factor importante para conferir cierta confianza y un sentido de vida, pues de otra manera, de no ser por la imaginación y la proyección de un mañana mejor, se experimentaría a nivel subjetivo una profunda angustia por estar desamparado y por completo a expensas del azar.

Finalmente, cabe mencionar que el humor no fue una estrategia detectada en ninguno de los cuatro casos presentados, es decir, no fue apreciado que durante la narración de su historia se hiciera alguna broma o comentario hilarante sobre la interrupción de sus estudios; no obstante, cabe decir que, en opinión de cada una de las estudiantes, se asumen como personas alegres y con buen sentido del humor.

Así pues, concluyendo la discusión de los casos presentados en esta investigación se establece, primero, que la resiliencia es un proceso que influye en la forma de desplegar tanto en el ámbito escolar como en el personal, es decir, no sólo es un proceso psicológico que explica la dinámica personal ante una adversidad, sino que también puede extrapolarse a otras esferas del humano para comprender también el curso de su historia, más si ésta está marcada por la interrupción de alguna línea vital de desarrollo. Segundo, este proceso,

como cualquier otra función psicológica, se mantiene tanto por factores interpsicológicos como intrapsicológicos, siendo de relevancia la posibilidad de socializar, compartir significados y valores que lleven a asumir una responsabilidad para con otros, algunas características personales y la construcción de un sentido de vida propio. Y por último, un aspecto a resaltar que deriva en una reflexión final es que, aunque hay épocas en las que se sugiere por ejemplo estudiar, dado que es más eficiente el aprendizaje, esto no debe ser una limitante imperiosa para que se niegue el derecho a la educación. Estos cuatro casos que se han presentado dan cuenta de que la vida estudiantil no tiene por qué consumirse en los primeros treinta años de vida, más si es algo que se disfruta, pero, todavía, yendo más allá, se revela que la vida no tiene por qué reducirse a ciertos momentos específicos de malestar, cuando temporal y empíricamente la vida en su totalidad trasciende dichos momentos. La pérdida o la interrupción no implica para uno mismo la cancelación completa de la oportunidad ni mucho menos de la vida –esto último se consigue sólo cuando la propia muerte se presenta, mientras tanto no (Epicuro, s.f.)–, es quizá sólo un trago amargo que prepara los sentidos para que podamos degustar en el tiempo futuro los dulces sabores de la alegría y de la dicha.

Conclusiones

La vida de las personas se ve continuamente afectada por una infinidad de eventos tanto externos como internos. Algunos de éstos plantean circunstancias desfavorables o adversas que pueden provocar sensaciones de malestar, conduciendo a una crisis o bien orillando a que alguna actividad cotidiana se vea interrumpida. En cambio, también existen situaciones que son vividas como ventajosas u oportunas, favoreciendo experiencias satisfactorias y de bienestar. No obstante, puede darse el caso de que existan algunas circunstancias que a ojos de otros observadores pudieran parecer adversas, pero que son percibidas por las propias personas que los viven como condiciones que habilitan oportunidades de desarrollo y favorecen sentimientos de bienestar.

En la presente investigación de carácter exploratorio, se plantearon cuatro casos de estudiantes que corresponden con este tercer escenario. Se ha defendido la tesis de que estas estudiantes se encuentran cursando por un proceso de resiliencia, a partir de que retornaron a sus estudios. Esto debido a que en algún momento de su trayectoria escolar, por razones extrínsecas a la institución –laborales y/o familiares–, tuvieron que interrumpir el avance de dicha trayectoria, lo cual las colocó con el paso de los años en una situación de vulnerabilidad, particularmente socioeconómica y laboral, aunque también con repercusiones en el nivel individual, pues el hecho de trabajar en el nivel preescolar pero no contar con un grado de estudios de educación superior, les situaba en condiciones de desarrollo limitadas. Sin embargo, esta misma circunstancia de adversidad fue también el punto coyuntural y de partida dentro de su historia de vida para que regresaran a los estudios con el fin de obtener el título correspondiente y la esperanza de mejorar así sus condiciones laborales y de vida.

Analizando cada trayectoria e historia escolar se confirmó que la resiliencia en tanto proceso se sostiene gracias a dos niveles: uno interpsicológico y otro intrapsicológico. En el caso particular de las estudiantes, los factores que saltaron a la vista de la dimensión

interpsicológica fueron el sentido de pertenencia a un grupo y la relevancia ética de su profesión. Ambos resultaron significativos para las estudiantes en tanto que, por una parte, se sentían acompañadas en el proceso de recuperación y mantenimiento de su trayectoria escolar, así como respecto a la responsabilidad que ellas tenían en su trabajo hacia los niños de preescolar que tenían a su cargo.

Por su parte, entre los factores intrapsicológicos hallados estuvieron algunas cuantas cualidades de personalidad tales como la autonomía, la tenacidad, la empatía, la responsabilidad, el optimismo, entre otros más; asimismo fueron confirmados dos procesos que participan primordialmente en la construcción de sentido de la circunstancia adversa y frente a la cual se ha puesto en marcha la resiliencia. Éstos fueron la significación del recuerdo de la interrupción de sus estudios y la puesta en marcha de la imaginación. El primero cobra relevancia en tanto que no se narra un tiempo vacío durante la época de la interrupción, sino más bien una serie de eventos –bien maternas o laborales– que le dieron sentido y estructura a su vida; mientras que la importancia del segundo radica en la oportunidad que inaugura para que desde su presente se proyecte un futuro que funja como guía de hacia dónde dirigir sus pasos.

Ahora bien ante los datos obtenidos se abrieron un par de puntos a discutir: la maternidad entre la población estudiantil como circunstancia que orilla a la interrupción de los estudios y la sutil diferencia entre resiliencia escolar y personal que se aprecia en el presente trabajo. Del primer punto fue discutido el carácter exclusivamente familiar de este evento, así como la falta de mecanismos o estrategias sociales y escolares que acompañen a la madre –o incluso a la joven pareja– durante su embarazo y la crianza temprana del hijo(a), circunstancias que usualmente orillan a que la estudiante tenga que interrumpir sus estudios. Por ello, se estableció la importancia de sentar proyectos que favorecieran el acompañamiento de la madre durante esta experiencia y que se le diera seguimiento al tejido de su trayectoria escolar.

Por otra parte, respecto a la diferencia entre resiliencia escolar y personal se comentó que en el presente trabajo se aprecian ambos tipos, pero no es que den cuenta de procesos distintos uno y otro. Más bien, se parte de la idea de establecer que es un mismo proceso de recuperación pero que incide en diferentes niveles: uno escolar y otro personal.

Entre lo hallado en los cuatro casos fue que la recuperación de los estudios, lo considerado resiliencia escolar, ha permitido que una circunstancia adversa como la interrupción de los estudios, a razón de la maternidad en la mayoría de los casos, pueda verse superada dentro de su trayectoria escolar. Sin embargo, esta misma experiencia de recuperación no sólo ha sido de relevancia para su figura de estudiante, sino que ha trascendido lo escolar y ha tenido incidencia a nivel personal llevando a que como mujeres, madres o trabajadoras no se piensen como sujetos estancados en una situación vulnerable, sino más bien como personas con la oportunidad de ejecutar actividades o proyectos que les conduzcan a experimentar de manera más favorable su vida. Esta oportunidad que se inaugura son justamente los indicios de la resiliencia en el nivel más personal.

En conclusión lo que ha revelado este estudio es, por una parte, la estrecha cercanía que existe entre el nivel escolar y la dimensión personal, siendo difícil, sino es que imposible, separar asépticamente el rol de estudiante de los otros roles en los que participa cualquier persona, ya que eventos que se viven en el nivel personal –o familiar– pueden afectar también el ámbito escolar y viceversa. Esto conduce a establecer que la escuela en tanto institución no sólo puede ni debe preocuparse por el nivel intelectual o de alfabetización de los alumnos, sino que también debe tener presente esa dimensión personal de los individuos. Esto, por supuesto, que abre a la ciencia psicológica novedosas líneas de investigación y de intervención respecto a los espacios escolares, pero de un carácter distinto a sólo preocuparse por las condiciones efectivas de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva son, más bien, inauguradas oportunidades de indagar e intervenir en aspectos propiamente emocionales no con la intención de mejorar sólo la relación de enseñanza y aprendizaje, sino de favorecer el hecho mismo de experimentar circunstancias de bienestar subjetivo dentro de la institución como fuera de ella.

Un segundo aspecto que salta a la vista del presente estudio es la relevancia de la no cancelación absoluta de oportunidades a lo largo de la vida. En la cultura popular está muy extendida la idea de que «las oportunidades se dan una sola vez en la vida», de ahí que se conciba que si no se aprovecharon en su momento los años de estudio, entonces en un tiempo ulterior ya no habrá otra oportunidad, pero ¿se ha cumplido esa profecía calamitosa en los casos que aquí se han expuesto? Por supuesto que no, estos casos han enseñado

justamente lo contrario a aquel precepto popular: las oportunidades no se cancelan definitivamente, siempre hay posibilidad de una serie de oportunidades ulteriores. Esto conduce categóricamente a la necesidad de transformar esos marcos referenciales de un pesimismo derrotista a una audacia liberadora, la cual exhorte a no rendirse ante un fracaso, derrota o adversidad e inspire al ejercicio de una libertad que por mínima que sea, permita determinar para uno mismo en una medida importante su propia existencia, confiando en que el presente es el laboratorio del mañana (Onfray, 2008). Así, esta perspectiva se erige no sólo como una alternativa diferente de investigación, sino como parte de un paradigma distinto de entender la realidad humana, el cual no busca condenar a partir de su imperfección, sino que busca potenciar las cualidades de los seres humanos justamente a partir de su propia imperfección.

No obstante, no hay que perder de vista que el presente trabajo se circunscribe como uno de corte exploratorio, por lo que aún es incipiente el desarrollo de estrategias que fomenten y andamien la experiencia de retorno a los estudios. De ahí la necesidad de obtener más información que beneficie la comprensión del fenómeno de retorno a los estudios y que aclare el camino a seguir de planteamientos e intervenciones que acompañen a los(as) alumnos(as) que han decidido recuperar su trayectoria escolar.

En este mismo sentido, entre las limitantes de la presente investigación es posible encontrar el hecho de que la información recabada haya sido sólo a través de un par de sesiones de entrevista, sin extender un seguimiento de las alumnas, es decir, el que se haya recogido la información transversalmente y no longitudinalmente; también aunado a lo anterior se manifiesta el inconveniente de tener datos sobre alumnas que se encuentran a la mitad o al final de la carrera y no de aquellas que recién han ingresado a la carrera y finalmente, se encuentra la técnica misma de obtención de datos que ha sido la entrevista, la cual además se realizó únicamente a las alumnas, frente a esto más bien, resultará conveniente triangular la información a partir de entrevistas a otras personas cercanas al caso de interés o bien recurrir también a documentos. Sin embargo, siendo coherentes con la perspectiva que vertebra esta investigación, las limitantes antes señaladas resultan ser también oportunidades de plantear mejorías en la investigación que permitirán enriquecer el conocimiento que se tiene de la resiliencia y el retorno a los estudios, ya sea confirmando

suposiciones o refutándolas, pero en última instancia ensanchando los horizontes de comprensión del problema.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1961). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alchourrón de Paladini, M. y Daverio, P. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de vida* (pp. 273-283). Argentina: Paidós.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Bs. As.: Paidós.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Bergson, H. (1904/2016). *La risa: ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza.
- Blanco, E. (2014). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 39-70). México: El Colegio de México.
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotski*. México: Pearson.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia: cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12 (2), 171-203. (Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. DOF: 22-03-2017. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (29 de diciembre de 1978). Ley para la Coordinación de la Educación Superior. DOF: 29-12-1978. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>
- Casillas, M. A., Chain, R. y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.), *Trayectorias escolares en educación superior* (pp. 43-76). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (1917) Recuperado de: https://www.colmex.mx/assets/pdfs/1-CPEUM_48.pdf?1493133861
- Corres, P. (2006). *La memoria del olvido*. México: Fontamara.
- Cruz, Y. y Cruz, A. K. (2008). La educación superior en México: tendencias y desafíos. *Avaliação (Campinas; Sorocaba)*, 13 (2), 293-311.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida*. España: Debolsillo.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XL (4) (160), 29-50. (Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002).
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (19 de diciembre de 2016). México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5466000&fecha=19/12/2016.
- Díaz, R. (1998). La rigidez del sistema educativo superior mexicano. *Este País*, 85, s/pp. (Recuperado de: http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/85/10_Enayo_La%20rigidez_Diaz.pdf).

- Epicuro. (s.f./2003). *Obras completas*. Barcelona: RBA Coleccionables.
- Ferrater, J. (1964) *Diccionario de Filosofía Tomo II*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Frankl, V. (1946/1994). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Franks, C. M. (2002). *Prólogo*. En J. A. Kelly *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Freud, S. (1915/1988). *Duelo y Melancolía* (Obras Completas). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuentes, O. (octubre, 1972). *El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad*. Ponencia presentada en la XIV Asamblea General ordinaria de la ANUIES, Tepic, Nayarit. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista4_S1AIES.pdf.
- García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.
- Gil, F. (1995). El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de Educación*, 306, 315-327. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19062>
- Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables en el entorno escolar. *El Guiniguada*, 19, 27-42.
- González, J. y Hernández, A. (2012). *La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis desde el modelo de Beck*. Enseñanza e investigación en psicología, 17 (3), 313-327.
- González, M. (2006). *Propuesta de evaluación de características, repertorios y condiciones para la resiliencia en adultos en vista de acciones de prevención*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- González, O. (1998). Comentarios. En R. Díaz La rigidez del sistema educativo superior mexicano. *Este País*, 85, s/pp. (Recuperado de:

http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/85/10_Enayo_La%20rigidez_Diaz.pdf).

Guénard, T. (2003). La encarnación de la resiliencia. En Cyrulnik, B. et al. (Cols.), *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Bs. As.: Paidós.

Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.

Huerta-Wong, J. E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), pp. 65-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023076004.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

Izquierdo, A. (2002). Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación*. 13 (2), 617-643.

Jaramillo, A. (2004). Resiliencia social y educación superior. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de vida* (pp. 231-241). Argentina: Paidós.

Kagan, J. (2011). *El temperamento y su trama: cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Madrid: Katz.

- Kim, P. (2009). *La resiliencia en la escuela y el papel del docente en su promoción*. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. (Recuperado el 26 de junio de 2016 de: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>)
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Informe Final de Proyecto CIES, Lima, Universidad del Pacífico-Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology*. V3. USA: Wiley.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Coord.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manil, P. (2013). *El humor y la resiliencia en cooperación*. En Vanistendael, S. et al. (Cols.). *Resiliencia y humor*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, L. (2013). *La personalidad resiliente*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, J., Ortega, A. y Martínez, Y. (2011). *La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local*. UACH. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011a/906/906.zip>
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de vida* (pp. 77-90). Argentina: Paidós.
- Michaud, P. A. (1999). La résilience: un regard neuf sur les soins et la prévention. *Archives de Pédiatrie*, 6 (8), 827-831. (DOI: [10.1016/S0929-693X\(00\)88474-2](https://doi.org/10.1016/S0929-693X(00)88474-2)).
- Millán, A. (1980). *El delito de deserción militar*. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla.

- Miller, D. G. (2007). *Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM*. Tesis de doctorado, FLACSO-México.
- Montes, F. Y. (20 de enero de 2015). Los hogares mexicanos y su gasto (II). *El Economista*. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/opinion/Los-hogares-mexicanos-y-su-gasto-II-20150120-0005.html>
- Moratilla, I. (2013). *La experiencia de pérdida por muerte. Un análisis socio-clínico*. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Muñoz, A. C. (2016). *Factores que inciden en el riesgo de la deserción escolar temprana*. Tesis de maestría, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- Oliva, M.C. y Pagliari, A. (2004). El aporte de la resiliencia a la educación de jóvenes en dificultades. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de vida* (pp. 243-255). Argentina: Paidós.
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *REOP*, 24 (1), 78-93. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2013-24-1-4025/Documento.pdf>
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama.
- Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2013). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. En J. Narro, J. Martuscelli y E. Barzana (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 197-222). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial-UNAM. Recuperado de: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2014). *Panorama de la educación en México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Ortega, J. C. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.),

- Trayectorias escolares en educación superior* (pp. 23-41). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ortega, J. C., López, R. y Alarcón, E. (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Palomar, J. (2015). *Resiliencia, educación y movilidad social en adultos beneficiarios del programa de desarrollo humano oportunidades*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pedroza, R. (2005). El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. En R. Pedroza y B. García, (Comps.), *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: UAEM-Porrúa. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista117_S4A1ES.pdf
- Pérez-Baleón, G. F. y D. P. Lindstrom (2014). El regreso a la actividad escolar: Evidencias para el contexto mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(3), pp. 579-619. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31235413005>
- Piaget, J. (1964/1988). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel.
- Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, 147-169. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_06.pdf
- Puig, G. y Rubio, J. L. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Quiñones, M. A. (2007). *Resiliencia: resignificación creativa de la adversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Real Academia Española [RAE]. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (24.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Cx3ak42>
- Rockwell, E. (2005). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: FCE.

- Rojas Rodríguez, M. E. (2000). La deserción escolar en costa rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1 (4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=43910406>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>)
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)).
- Rüttimann, I. (2004). Ser madre en la adolescencia: ¿gran riesgo u ocasión de crecer? En M. Manciaux (Coord.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 151-156). Barcelona: Gedisa.
- Salvà, F., Oliver, M. F., Sureda, J., Casero, A., Adame, T. y Comas, R. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Informe de investigación, España: Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: http://gte.uib.es/pape/eic/sites/gte.uib.es.pape.eic/files/files/documentos_biblio/Report_1_RA.pdf
- Sánchez, A. G. y Gutiérrez, L. (2016). *Criterios de resiliencia. Entrevista a Boris Cyrulnik*. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez, J. M. et al. (2013). ¿Dónde está la violencia escolar? En F. J. Pedroza y S. J. Aguilera (Coords.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp.15-30). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Sánchez, J. M., Martínez, G., Rojas, G. B., Montiel, D. y Pólito, N. (2017). *Comunidad de Aprendizaje y Desarrollo: conformación de una red de participación socio-afectiva para hijas e hijos de madres educadoras*. Trabajo presentado en el VI Simposio Internacional de Docencia Universitaria de la Asociación de Iberoamericana de Docencia Universitaria, Puebla, Puebla.

- Sánchez, J. M., Morales, D. N. y Hurtado, K. (2011). La Comunidad del Aprendizaje en el aula: El programa de Co-docencia. En J. M. Sánchez y F. Rodríguez (Comps.), *Proyecto andamios curriculares* (pp. 63-96). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Sánchez, M. (2005). Duración de los estudios: ¿exclusión o inclusión? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, III (7), 15-17. Recuperado de: <http://remo.ws/revistas/remo-7.pdf>
- Santos, H. (2004). La educación de adultos como factor de resiliencia. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de vida* (pp. 257-272). Argentina: Paidós.
- Schopenhauer, A. (1839/2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. España: Siglo XXI.
- Schopenhauer, A. (1844/2005). *El mundo como representación y voluntad, vol. II*. España: Trotta.
- Seligman, M. E. P. (1981). *Indefensión en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Manual de Investigación cualitativa. Volumen III Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa.
- Suárez Ojeda, E. N. (2004). Introducción: Resiliencia y subjetividad. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de vida* (pp. 17-23). Argentina: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Te Riele, K. (2000). "The best thing I've ever done" *Second chance education for school leavers*. Conferencia presentada en Australian Association for Research in

Education Conference 2000, Sydney, Australia. Recuperado de: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2000/ter00203.pdf>

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>

Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Coord.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona: Gedisa.

Tomkiewicz, S. (2003). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik et al. (Cols.), *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 33-50). Barcelona: Gedisa.

Urteaga, E., Sánchez, J. M. y Rodríguez, F. (2011). Mirando el futuro para comprender el pasado: El viaje de Ulises en el país de lo escolar. En J. M. Sánchez y F. Rodríguez (Comps.), *Proyecto andamios curriculares* (pp. 17-52). México: Facultad de Psicología-UNAM.

Vanistendael, S. (2013). Sonreír cuando la vida no nos sonrío. Reflexiones sobre el humor, la resiliencia y la espiritualidad. En S. Vanistendael et al. (Cols.), *Resiliencia y humor* (pp. 10-22). Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. (2002). La casita, una metáfora para comprender mejor la resiliencia. En S. Vanistendael y J. Lecomte (Cols.), *La felicidad es posible* (173-180). Barcelona: Gedisa.

Vargas, T. (2003) *Escuelas multigrado: ¿cómo funcionan?* Santo Domingo: UNESCO-FLACSO.

- Velázquez, G. (2012). *Factores protectores que favorecen la resiliencia de estudiantes para lograr su permanencia en la licenciatura en ciencias de la educación de la UATx*. Tesis de doctorado, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Viale, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 61-75. Recuperado de: <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/366/346>
- Villalobos, G. y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10 (20) julio-diciembre, 273-306. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/311/31112987002/>
- Vygotski, L. (1930/2001). *El arte y la imaginación en la infancia*. México: Fontamara.
- Vygotski, L. (1934/2001). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto sol.
- Vygotski, L. S. (1978/2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth*. New York: Cornell University.
- Wertsch, J. V. (2004). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Anexos

Anexo 1. Guión de entrevista semiestructurada.

Motivo de abandono o interrupción de la trayectoria académica.

- ¿A partir de qué grado dejaste de estudiar “formalmente”?
- ¿Qué fue lo que te impidió continuar con tu formación escolar –la preparatoria o la universidad?
- ¿Qué pasó por tu mente al ya no estudiar y dedicarte a otra actividad?
- ¿Qué sentiste al percatarte que por esos tiempos no continuarías estudiando?
- ¿Cómo tomó la noticia/decisión tu familia? ¿Qué significa para tu familia los estudios superiores?

Motivo de reinserción

- ¿Cuál ha sido el principal móvil que te indujo a retomar los estudios superiores?
- ¿Qué sentimientos experimentaste al saber que podías retomar los estudios?
- ¿Cómo tomó la noticia/decisión tu familia? ¿Qué significa para tu familia los estudios superiores?

Estrategias de afrontamiento

- En aquel entonces que no continuaste estudiando ¿te realizaste un cuestionamiento sobre tu vida?
- ¿Cómo afrontaste el haber suspendido momentáneamente tu trayectoria escolar?

Sentido personal al retomar los estudios

- ¿Qué significado ocupa en tu historia personal el hecho de haber retomado tus estudios?
- ¿Cuál es tu percepción de estudiante antes de suspender tus estudios?
- Actualmente ¿qué piensas sobre ti como estudiante?
- ¿Qué significa para ti el título de la licenciatura?

Vínculos de apoyo sostén

- ¿Hay personas a quienes identificarías como apoyo en esta aventura que es retomar tus estudios? ¿Quiénes son?
- ¿Qué entiendes por apoyo?
- ¿Hay personas a quienes identificarías que no te han apoyado en esta aventura que es retomar tus estudios? ¿Quiénes son?

Anexo 2. Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UNA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Título de investigación: Resiliencia en el retorno escolar: análisis de casos de mujeres educadoras al retomar los estudios superiores.

Investigadores a cargo: Dra. Georgina Martínez Montes de Oca y Guillermo Benjamín Rojas Téllez

Sede de realización de la entrevista: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur.

Nombre de la participante: _____

A usted se le invita a colaborar en una entrevista a profundidad con fines de investigación educativa. A continuación se le presentarán la justificación, el objetivo, el procedimiento a seguir y algunas aclaraciones a considerar. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar las dudas que le surjan al respecto.

Una vez comprendida la finalidad de la investigación y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme este formato a manera de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

JUSTIFICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

La experiencia de retorno escolar en los estudios superiores en nuestro país es poco estudiada. Lo anterior es debido a dos razones fundamentales; por una parte no se comprende ni se toma en cuenta qué es lo que orilla a los y las estudiantes a interrumpir sus estudios en cualquier nivel educativo y específicamente en el paso a estudios superiores o ya estando en ellos. Si bien, existen voces que señalan la gravedad de este problema tanto a nivel social y económico como a nivel individual, no se atiende ni se investiga al respecto. Esta incompreensión y desinterés por la interrupción escolar conlleva a que exista todavía menos interés por la reinserción a los estudios, pues si no se comprende por qué se les abandona, menos aún se indagan las razones para su retorno. En segundo lugar se tiene que como las principales instituciones públicas de educación superior están sobrepobladas y año tras año aumenta el número de personas que son rechazadas, entonces cada vez más se dificulta que personas que interrumpieron sus estudios tengan una segunda oportunidad para retomarlos.

A pesar de estos inconvenientes la población de estudiantes de la UPN Unidad 097 Sur permite superar estas dificultades convirtiéndose así en una fuente potencial de investigación abonando con ello a que el conocimiento en este ámbito sea mayor. Sin embargo, como al ser relativamente pocos los estudios sobre el retorno escolar, entonces es necesario hacer una exploración para ir reuniendo información al respecto y forjarse así impresiones primeras sobre este fenómeno. El análisis de casos, así como las entrevistas a profundidad mediante los que se reúne la información, son dispositivos metodológicos que garantizan un primer acercamiento a este fenómeno. En resumen, la presente investigación y su protocolo se justifica en tanto que permite aproximarse a la comprensión del fenómeno del retorno escolar mediante un estudio de exploración.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación busca aproximarse al fenómeno del retorno escolar a partir del análisis de casos de mujeres estudiantes que han retomado su trayectoria escolar, ingresando a los

estudios superiores. A través de la entrevista se procura reconstruir tanto los motivos de su interrupción académica, como las oportunidades que se dieron para acceder de nuevo a la educación superior; asimismo, se indaga sobre cuál ha sido su experiencia al reiniciar la trayectoria escolar y su autoconcepción como estudiante.

PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Si decide participar en la entrevista, los pasos a seguir serán:

- 1.- El entrevistador y la entrevistada concertarán una reunión en la Unidad 097 de la UPN los días y las fechas que mejor convengan a ambos.
- 2.- El entrevistador con un guión semiestructurado realizará la indagación, planteando las preguntas más pertinentes a las finalidades de la investigación y tomando de las respuestas de la entrevistada las notas que considere de mayor relevancia para el análisis de los datos.
- 3.- Realizada la entrevista se pasará a la transcripción de la información.
- 4.- Hecha la transcripción se compartirá la entrevista transcrita con la entrevistada para que esté al corriente de lo que ella compartió con el investigador.
- 5.- Reunida la información se pasará a analizar a la luz de categorías teóricas.

ACLARACIONES

- No existen respuestas buenas, malas, correctas ni incorrectas, el entrevistador tiene la responsabilidad ética de no juzgar los comentarios volcados en la entrevista.
- Se garantiza la protección de los datos personales y aquella información que el entrevistado juzgue como confidencial.
- Todos los nombres que se ocupen serán sustituidos por pseudónimos (incluso el de la entrevistada).
- Parte de la información recabada se publicará en forma de tesis o artículo de investigación.
- Debido a la naturaleza de la entrevista es posible que se requieran de 2 a 3 sesiones.
- Cada sesión de entrevista tiene una duración aproximada de una hora y media o dos horas.
- Todas las sesiones serán grabadas.
- Si la entrevistada lo desea puede abstenerse de responder preguntas o de concluir en cualquier momento la sesión de entrevista.

De estar de acuerdo en la participación de la presente investigación se le pide que complete la información siguiente. Yo _____, de ____ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante de este proyecto de investigación, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto.

Firma entrevistador

Firma entrevistada