



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

RELATOS DE VIDA EN TORNO A LOS RECORRIDOS UNIVERSITARIOS DE  
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y PRIVADA

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

**ENRIQUE DANIEL PAREDES OCARANZA**

TUTORA PRINCIPAL:

**DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

TUTORA ADJUNTA:

**DRA. IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

TUTOR EXTERNO:

**DR. JOSÉ ADRIÁN ALFREDO MEDINA LIBERTY**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - FACULTAD DE PSICOLOGÍA

JURADO A:

**DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

JURADO B:

**DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LOS REYES IZTACALA, TLANEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO MARZO 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Dedicatorias y Agradecimientos**

Dedico esta tesis a María, el amor de mi vida, que me ha acompañado por este recorrido siendo a veces mi primera lectora. Gracias por estar allí conmigo en los momentos difíciles y trascendentes, por tus palabras de aliento para continuar y no darme por vencido. Sobre todo dedico mi trabajo a mi hija Sara Leire, espero con fervor lea esta tesis y sea un motivante para ella, un ejemplo y aliciente para alcanzar sus metas.

Agradezco a la Dra. Claudia que me ha enseñado una forma de entender la psicológica, la educación y la investigación, por su paciencia, motivación y consejos en todo este proceso. A mi comité tutor, porque siempre han sido accesibles y me han brindado su apoyo y consejo a mis propuestas. A la Dra. Xóchitl por sus sugerencias para poder entender las historias y analizarlas, al Dr. Adrián por sus observaciones epistemológicas y teóricas -sus comentarios me ayudaron a mirar detalles que no podía vislumbrar-, a la Dra. Lizbeth y Dr. Hortensia por sus propuestas y críticas positivas para reformular el proyecto.

Especialmente agradezco a los estudiantes que me compartieron sus vidas, dificultades y pasiones en sus historias. Su sinceridad y fortaleza las llevo todo el tiempo y han sido una plataforma para comprender los recorridos escolares y las desigualdades que debemos combatir para construir un mundo mejor.

Por último, agradezco a la UNAM por ser ese espacio que me abrió las puertas para formarme como psicólogo y cultivarme como profesional, pero indudablemente, por ayudarme a ser la persona que soy hoy en día.

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo I. La investigación educativa en México</b> .....	8
Líneas de investigación en la última década sobre las trayectorias escolares .....	8
Trayectorias escolares en las primeras universidades en México .....	11
<b>Capítulo II. Trayectorias escolares</b> .....	15
Trayectorias de deserción .....	15
Trayectorias estudiantiles analizadas desde el capital cultural.....	20
<b>Capítulo III. La identidad escolar y profesional</b> .....	27
Formación e identidad profesionales .....	33
La identidad profesional del psicólogo.....	40
<b>Capítulo IV. Experiencias, sentidos, significados y recorridos escolares en el nivel medio superior y superior</b> .....	50
Experiencias, sentidos y significados en el nivel medio superior. ....	50
Experiencias, sentidos y significados en el nivel superior .....	55
La experiencia como configuración de las trayectorias.....	65
<b>Capítulo V. Marco teórico</b> .....	72
¿Qué es la psicología cultural? .....	72
Principales movimientos de la psicología cultural .....	73
Enfoques de la psicología cultural.....	74
Conceptos del marco teórico .....	77
Contextos locales de práctica .....	77
La identidad y sus niveles de autointerpretación.....	78
Significado y circunstancia.....	84
Trayectorias personales de participación en contextos locales de práctica .....	85
La conceptualización de persona.....	87
Agencia.....	88
<b>Capítulo VI. Planteamiento de la investigación</b> .....	91
Pregunta de investigación.....	91
Objetivos Generales.....	91
Objetivos Específicos .....	92
Justificación .....	94
Participantes .....	94
Participantes de la Universidad Insurgentes.....	94
Participantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala .....	97
Criterios de inclusión.....	100
Justificación de la selección de la muestra .....	101
<b>Capítulo VII. Enfoque y diseño de investigación</b> .....	102
Fase exploratoria.....	103
Construcción de los instrumentos.....	104
Fase de recolección de datos y consideraciones éticas.....	109

Recolección de datos y análisis .....	110
<b>Capítulo VIII. Recorridos e identidades de los estudiantes de la UNAM y la UIN en la educación media superior</b> .....	114
El buen estudiante.....	118
El estudiante que trabaja.....	123
El estudiante recursador.....	128
El estudiante sabatino .....	135
Los estudiantes peregrinos con una intermitencia en su recorrido escolar por la EMS .	141
Los estudiantes peregrinos con múltiples recorridos intermitentes por la EMS .....	147
Reflexiones generales.....	153
<b>Capítulo IX. Transición a la psicología y el arte de ser estudiante en la universidad</b> 156	
Transición a la Educación Superior y a la carrera de psicología.....	157
Transición de los estudiantes de la UNAM .....	159
La psicología como camino.....	160
El pase automático.....	167
La transición de los estudiantes de la UIN .....	175
El acceso a las universidades públicas .....	181
La psicología como el camino para abordar los conflictos personales.....	185
La persistencia y la resistencia personal.....	196
La Universidad Insurgentes como espacio flexible para permanecer en la escuela...	201
Reflexiones generales .....	205
<b>Capítulo X. El recorrido de formación de los estudiantes de psicología de la UNAM</b>	
206	
El posicionamiento de los estudiantes universitarios de Iztacala .....	206
El universitario sonsacador.....	208
El universitario eternamente enamorado .....	212
El universitario trabajador .....	215
El universitario encauzado sólo en su formación .....	221
Las madres universitarias .....	226
La formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología .....	231
El psicólogo en acción.....	238
La proyección a futuro en el quehacer psicológico .....	255
Reflexiones generales .....	260
<b>Capítulo XI. El recorrido de formación del estudiante de psicología de la Universidad Insurgentes</b> .....	262
El posicionamiento de los estudiantes universitarios de UIN .....	262
El universitario saturado.....	264
El universitario incómodo o preguntón .....	270
El universitario que aprende a ser estudiante .....	273
Las madres universitarias saturadas .....	278
La formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología .....	282
El psicólogo en acción.....	295
La proyección a futuro en el quehacer psicológico .....	309

Reflexiones generales .....	314
<b>Capítulo XII. Discusión</b> .....	317
Recapitulación de los resultados .....	318
Vacíos y aportaciones al estado de conocimiento sobre Educación Media Superior y Educación Superior.....	330
Consideraciones teóricas y metodológicas .....	337
Alcances de la investigación y potencialidades de su información.....	341
Referencias .....	345
Anexos .....	368

## Introducción

En la presente investigación muestro la revisión de la literatura centrada en la experiencia estudiantil, los recorridos o trayectorias escolares y la identidad profesional. Mi intención con la revisión de la literatura es demarcar el problema y objeto de estudio en un estado de conocimiento, ya que sería una tarea imposible, y seguramente innecesaria, recuperar todos los enfoques teóricos y prácticos que se abordan en el campo. Entiendo como estado de conocimiento el balance entre las producciones de mi tema de interés, bajo una postura de respeto y crítica, búsqueda de la diversidad teórica y metodológica. Es propiamente el referente en el que se circunscribe mi objeto de investigación en un horizonte temático. Para así, perfilar el problema de estudio, identificar tendencias y perspectivas existentes, un andamio para construir hipótesis, categorías, ejes e instrumentos (Fuentes, 2007; López, Sañudo, y Maggui, 2013). Recupero principalmente la literatura que emplea métodos cualitativos para indagar los temas de experiencia estudiantil y universitaria, la identidad profesional y las trayectorias escolares. Descarto o describo resumidamente investigaciones cuyo objeto de estudio sean las cogniciones, la personalidad, la enseñanza, etc. Por todo lo anterior, delimito el estado de conocimiento o de arte y asumo como objetivo de esta sección realizar un recorrido por los trabajos cualitativos a nivel nacional donde se rescatan las experiencias y visiones de los estudiantes de bachillerato y universidad. La temática general de mi trabajo gira en torno a comprender la formación profesional del psicólogo a través de reconstruir los recorridos escolares de las personas. De aquí, surgen ciertos temas: las causas y los motivos que tienen los alumnos para permanecer, abandonar y/o pausar sus estudios. Las trayectorias pueden brindar datos para entender cómo una persona cambia de carrera, salta a otra institución o terminan en tiempo y forma a la par de dar un marco para analizar la consolidación de un profesionalista. Por lo anterior, en el presente trabajo trato de rescatar los relatos sobre cómo los universitarios han experimentado sus estudios y les han dado curso a sus vidas universitarias.

Existen varios tipos de trayectorias y están siendo utilizadas como herramientas conceptuales tanto desde los enfoques cuantitativos como los cualitativos. Cada uno de estos enfoques ha aportado avances para la comprensión del recorrido del estudiante. Sin embargo, me adhiero a la psicología cultural la cual está interesada en rescatar los significados, los sentidos y las

experiencias desde una concepción narrativa y cualitativa. Entonces, de los argumentos y decisiones anteriores surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo los estudiantes universitarios de una escuela pública y una escuela privada narran las experiencias que han tenido a lo largo de su recorrido o trayectoria de formación como profesionales de la psicología?*

Para dar cuenta del cuestionamiento anterior me he marcado dos objetivos a seguir. El primero es analizar los relatos universitarios de los estudiantes de la carrera de psicología en torno a sus recorridos o trayectorias por los estudios profesionales. El segundo es comparar los relatos a través de los cuales los estudiantes de psicología de una universidad pública y una universidad privada dan cuenta de sí mismos en torno a ser estudiantes, sus apropiaciones de la profesión y su formación como personas.

Para elaborar el estado de conocimiento de este documento, utilizo la concepción de Saltamalacchia (1992), para presentar la información en dos puntos:

- 1) Explicitar los problemas, preguntas y algunos supuestos teóricos metodológicos generales que giran en torno al objeto de estudio de mí interés.
- 2) Seleccionar y construir los principales *conceptos ordenadores* o ejes temáticos sobre las experiencias escolares.

Por último, debo mencionar que, para la realización y enriquecimiento del estado de conocimiento, apliqué una serie de entrevistas exploratorias con base en Bertaux (2005) y al modelo interactivo de Maxwell (2005). El primer autor propone aplicar una fase exploratoria como medio para “sumergirse” en el tema y conocer el contexto de interés, mientras Maxwell propone que el estado de conocimiento y el proyecto de investigación deben constantemente interactuar y enriquecerse a lo largo de los hallazgos y decisiones del investigador. Por tanto, mi intención es construir el instrumento de recolección de datos con base en las principales experiencias registradas en la literatura y lo analizado en las entrevistas exploratorias.

## Capítulo I. La investigación educativa en México

### *Líneas de investigación en la última década sobre las trayectorias escolares*

Antes de abordar la literatura de la panorámica nacional, quisiera contextualizar las raíces y evoluciones de las investigaciones educativas para posteriormente centrarme y describir las temáticas para construir el proyecto de investigación. Esta contextualización me permite mostrar cómo estaba ausente el estudiante como objeto de estudio en la panorámica nacional, pero con el tiempo, adquirió un estatus nuevo como eje central. Parto de los estados de conocimiento de cuatro autores que analizan y clasifican los estudios en temáticas generales Carvajal *et al.* (1996), Bartolucci *et al.* (2017), Guzmán y Saucedo, (2005a), Guzmán (2011). Los cuatro antecedentes citados coinciden y concluyeron en la falta de interés de los expertos por indagar sobre los alumnos en las décadas pasadas. Sin embargo, es a partir del siglo XXI, que hablan de un campo nuevo y en proceso de construcción cuyos investigadores están interesados en los alumnos. Asumir este proceso de construcción implica, para nosotros los interesados, identificar una serie de problemáticas y temas, tales como: desarrollar un referente teórico sobre el estudiante y un objeto de estudio, generar estudios multidisciplinarios sobre el alumno y comprender, desde distintas posturas su actuar, superar el nivel descriptivo-inferencial estadístico y avanzar hacia un análisis interpretativo, y por último, darle al alumno el papel de conocedor de su mundo.

El primer antecedente de investigación educativa, según Colina (2010), es El Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) de los años 30, sin embargo, en este lugar la producción intelectual se reducía e inclinaba a temas como la pedagogía, la antropometría y la fisiología, desde un enfoque teórico organicistas o mecanicistas. Con el paso de las décadas se crearon otros centros en el país: el de Didáctica de la UNAM, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza o el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), entre otros, y se inauguró el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). Gracias a estas instituciones y a su personal especializado, en la literatura se comenzó a ver temas en torno a los alumnos: sus perfiles, su condición social, su interés en la política y el rescate de su voz (Carvajal *et al.* 1996). Para Colina (2010), fueron cerca de 20 investigadores quienes impulsaron la conformación y crecimiento de estos institutos, así como de la producción científica y técnica sobre la educación durante el siglo pasado.

En la actualidad, en nuestro país podemos notar un *boom* en las líneas de investigación sobre la educación en México, así como un aumento en la cantidad de investigadores, en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) durante los ochenta, se expusieron 29 temáticas mientras que en el primer congreso apenas habían aparecido nueve temáticas, hay un incremento notable en las líneas de investigación. De estos congresos surgió la *Colección de Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, esta obra incluye una línea temática sobre las trayectorias. Entonces, es entre los años 70 y 80 cuando la noción de trayectoria comienza a ser tema de interés para los investigadores (Galán, 1996; Guzmán y Saucedo, 2005a). A partir del 2003 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicó la colección “La investigación educativa en México 1992-2002”, previamente ya se había publicado otro trabajo similar, pero rescataba los sucesos del periodo de 1982 a 1992 (Carvajal *et al.* 1996; Guzmán y Saucedo, 2005). De la colección del COMIE, el trabajo más reciente sobre estados del arte es: “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011”. De esta recopilación recupero las tituladas: “Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior”; Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior” y “El estudio de las trayectorias escolares en México: un aporte para el nuevo milenio”, coordinados por Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2012). Los autores de esta obra ubicaron investigaciones en tres grupos: aquellas enfocadas en la condición de los estudiantes y su contexto escolar, las que abordaban diversas dimensiones de lo escolar y los alumnos en su sexualidad, las adicciones y sus formas de divertirse, y, por último, las que se centran en las trayectorias escolares. Las características de estos tres grupos es que las poblaciones estudiadas fueron en su mayoría con universitarios, estudiantes de bachillerato y de secundaria, mientras, aún sigue siendo notable la escasez de estudios con niños de primaria y preescolar. Otra característica relevante es el uso de metodologías de corte cualitativo como: la etnografía, los relatos de vida, las entrevistas a profundidad, grupos focales, etc. Estos tres conjuntos de trabajos se dividen en las siguientes subtemáticas:

1. Características socioeconómicas, familiares, académicas y laborales
2. Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar
3. Problemáticas de salud-enfermedad y sexualidad
4. Los múltiples sentidos sobre la escuela

5. Experiencias, significados e identidades de los estudiantes del nivel superior
6. Las trayectorias escolares
7. Los estudiantes y la política

Siguiendo el mismo camino de construcción de los últimos estados de conocimiento nacional, analizo los principales planteamientos de las subtemáticas cuatro, cinco y seis; objetos de estudio y evoluciones teóricas que han abordado los investigadores en la última década que servirán de insumo para sustentar la tesis. Algunos de los autores de estas subtemáticas coinciden en el aumento de trabajos sobre los estudiantes y sus experiencias, sus condiciones de vida y trayectorias escolares. Estos esfuerzos se sintetizan en el intento de mejorar la calidad de la educación y dinamizar el sistema educativo planteados por organismo como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), actualmente renombrado como Mejoredu. Estos trabajos pueden agruparse en distintos niveles, aunque lo más sencillo es separarlos en locales o globales, dependiendo de sus características y temática: la transición a la universidad, los tipos de trayectorias, la diversidad de los alumnos, la experiencia, el significado de la escuela, los estudios de la juventud y la construcción de la identidad, las instituciones de absorción de la demanda y de elite. La diversidad de temas cualitativos mostrados es una evidencia del paso de una investigación nacional meramente descriptiva y cuantitativa, hacia modelos más comprensivos e interpretativos, sin embargo, el campo continúa avanzando y está en construcción.

De los tres estados de conocimientos del COMIE citados en la sección anterior, Carbajal *et al.* (1996), Bartollucci *et al.* (2017), Guzmán y Saucedo (2005a) y Guzmán (2011). He construido ejes analíticos con base en estos trabajos del COMIE que a su vez me han ayudado a estructurar y ordenar el presente documento, y a plantear los puntos de la entrevista abierta para la recolección de datos. Tomando como referencias los estados del arte del COMIE organicé y estructuré mi trabajo en cuatro clasificaciones: investigaciones históricas sobre las trayectorias y los alumnos, trayectorias escolares, identidad, experiencias y sentidos, significados y trayectorias en el nivel medio superior y superior, y, por último, la experiencia como configuración de las trayectorias. El orden otorgado a estos temas responde al nivel de importancia para fundamentar mi objeto de estudio. La primera clasificación engloba

investigaciones donde el centro de interés son las trayectorias de catedráticos y estudiantes, dónde paulatinamente se habla de la experiencia universitaria. En la segunda clasificación, presenté los trabajos cuantitativos sobre las trayectorias de deserción, que pueden dividirse en las enfocadas en lo académico o escolar y las centradas en el capital cultural de Bourdieu y que son de corte sociológico. Posteriormente, describo la clasificación sobre identidad donde hablo de la identidad estudiantil, institucional y profesional. En la última clasificación de mi estado de conocimiento expongo los estudios cualitativos sobre experiencia escolares y trayectorias cuyos resultados y metodologías son de gran relevancia para mi objeto de estudio.

En su mayoría, lo presentado y escrito a continuación, proviene de los enfoques cualitativos, que priorizan el uso de métodos etnográficos, entrevistas, grupos focales y de discusión, métodos narrativos, historia de vida y métodos mixtos para la recolección de datos. Aunque mi sustento son los estados del arte ya mencionados, debo resaltar que hay diferencias notorias con la revisión de la literatura que realicé.

### *Trayectorias escolares en las primeras universidades en México*

La presente sección tiene como finalidad plantear brevemente cómo se ha construido el estudiante a través del tiempo y sobre cómo han cambiado las experiencias universitarias. Conocer la historia sobre las experiencias universitarias puede aportar elementos para meditar sobre la linealidad de las trayectorias escolares y sobre si siempre ha estado unido lo escolar con la vida juvenil en el nivel superior. Entonces la pregunta sería ¿Desde cuándo existe la unión entre lo escolar y lo juvenil en la educación en México? Con la presentación de la línea de investigación histórica sobre el estudiante en nuestro país, pretendo crear un marco histórico sobre la vida de los estudiantes.

Para responder a la pregunta anterior, cito una línea de investigación sobre las trayectorias, que toma como temática la reconstrucción biográfica de los estudiantes o profesores de la época virreinal, porfiriana y posrevolucionaria. Los historiadores han tratado de rescatar las vivencias de los académicos, y su objetivo ha sido tratar de mostrar la vida de los estudiantes en las universidades. Estos estudios históricos se ven limitados por la poca información de donde obtienen sus datos: inscripciones de grado, listas de nombres de estudiantes, actas de exámenes, documentos sobre los cambios de carrera, oficios, licencias, cátedras, recibos de salarios, títulos, exámenes, cartas, etc. (Arostegui y Sánchez, 2001). Sin embargo, no por esto

el análisis de las trayectorias de los estudiantes son poco estructuradas, aunque los procesos psicoculturales se ven reducidos a las prácticas oficiales, reglamentos y actas, que han sido documentadas. Marsiske (1998) menciona que la historia de las universidades es la historia de los privilegiados, pero se desconocen las experiencias y la vida cotidiana de los estudiantes de los siglos XVI, XVII y XVIII. Entonces los investigadores desconocen cómo se construyó el alumno mexicano a través del tiempo.

La universidad de Salamanca en España fue un modelo para todas las universidades en el mundo, por ser de las primeras en aparecer, y, por ende, para la Real Universidad de México (Luna, 1998). Una evidencia de lo anterior es lo expuesto por Mayagoitia (2004), Pavón y Ramírez (1998), quienes reconstruyeron las trayectorias de los primeros catedráticos, los alumnos de ese entonces en nuestro país, y encontraron grandes similitudes con las prácticas y experiencias de sus congéneres en España. Los autores evidenciaron cómo el alumno aseguraba su trayectoria laboral al estudiar en la universidad y muchos de estos tenían amplias posibilidades de dar cátedras después de haber terminado la carrera.

Otro dato interesante es saber quiénes fueron los primeros estudiantes y maestros en nuestro país. Pavón (2004), describe la heterogeneidad de los catedráticos en las universidades: clérigos seculares, frailes agustinos, dominicos, doctores peninsulares, mientras los primeros estudiantes eran criollos. Del siglo XVI al siglo XIX no hay evidencia de cómo eran las trayectorias escolares en estos tiempos, por ello es difícil dilucidar la vida cotidiana de los universitarios, sin embargo, sabemos que juraban ante el rector y seguían un camino religioso o se volvían catedráticos. El estilo de vida del religioso escolar y del estudiante catedrático fueron modelos para ser alumnos, sin embargo, actualmente ya no se sigue este modelo y las estructuras sociales han brindado otras posibilidades de ser participante en la escuela (Aguirre, 2008; Pavón, 2008).

A finales y principios del siglo XX, las características de los alumnos en España eran generabilizables con las México y probablemente del mundo occidental: la edad de ingreso a la universidad era de entre 15 y 17 años, permanecían entre 4 o 5 años, y terminaban sus estudios entre los 20 y 22, sin embargo, también había estudiantes con 28 años o más, seguramente eran trabajadores o gente de escasos recursos, estos datos son muy parecidos a lo que veríamos en una institución actual (Blasco, 2000). A fin de cuentas, no todos los estudiantes tenían las mismas condiciones sociales ni terminaban en tiempo ni en forma sus

estudios. Sin embargo, existían diferencias en las condiciones y estilos de vida universitarios, según Alvarado (1998), en México durante la Reforma se acostumbraba a residir en un internado durante los estudios profesionales, se vivía en una pequeña habitación parecida a una celda, una costumbre sacerdotal, y el estudiante debía pagar una renta y trasladarse diariamente a la institución. Las escuelas nacionales y los internados eran administrados por clérigos, pero esto se vio modificado por los liberales ya en la Revolución (Alvarado, 1998). Conforme el siglo XX transcurre, la vida escolar cotidiana cambia y es más cercana a la actual. Garciadiego (1998) y Marsiske (1998), comentan que la participación de los estudiantes en la Revolución y el Porfiriato muestra posturas, significados y estilos de la vida universitaria actual. La educación era reservada para la clase media y alta, además tenían un estilo de vida llamado *belle époque* la cual consistía en poseer grandes privilegios como el acceso al casino estudiantil. Este lugar de reunión contaba con gimnasio, biblioteca, billares, cafetería y era financiado con corridas de toros, kermeses y funciones teatrales. Ser universitario significaba entrar a una clase especial, asumir posturas e identidades como fiel católico, pero simultáneamente tener un pensamiento científico y la obligación de mantener un *Status Quo*. Es posible que durante esta época la vida juvenil se entremezclaba con la universidad, no como en los casos del bachillerato actual, pero sí de una manera en donde la convivencia y las relaciones eran un motivo o estilo de vida deseado. Eran una población con un deber social, religioso y simpatizante de los regímenes del Porfiriato o del Huertismo, al contrario de hoy en día que son de los principales opositores al gobierno como lo fue el movimiento *Yo soy 132* y el activismo político gestado por la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (Ávalos, 2017; Candón, 2018). Los movimientos estudiantiles en masa como los conocemos hoy en día nacieron tardíamente en la revolución mexicana o en la postrevolución y son reflejos de las distintas posibilidades actuales de ser universitario. Desafortunadamente no existe evidencia sobre la deserción escolar en esta época, ni de cómo eran las trayectorias escolares y académicas, educativas y juveniles. En síntesis, la vida juvenil y los estudios pudieron presentarse durante el Porfiriato en un estilo privilegiado. En la actualidad la visión de la universidad ha implicado cambios sobre quienes participan en la universidad y el aumento de la matrícula ha generado problemas como deserción y reprobación en masa. Actualmente vemos con mayor frecuencia figuras que anteriormente

no caminaban en los pasillos de los planteles: primeras generaciones en la universidad, padres estudiantes, población indígena, etc.

## Capítulo II. Trayectorias escolares

### *Trayectorias de deserción*

Las trayectorias de deserción son de las primeras líneas de investigación en analizar el desvío de los alumnos de sus estudios. Antes de los noventa, en este tipo de estudios se proponía explicar el abandono con base en una única variable. En un principio los investigadores contemplaban el problema del abandono como causal, hoy en día han dado un giro y lo abordan desde tipologías de estudiantes y de trayectorias. El fenómeno del abandono escolar se exploró con una visión multifactorial, donde las principales variables de incidencia fueron las económicas, sociales, institucionales, familiares y personales. Bajo esta lógica correlacional, la falta de interés, la reprobación de materias, el ausentismo, la motivación, constituyen el factor personal; mientras que en los factores institucionales podemos encontrar los programas de estudio, la ineficacia de enseñanza aprendizaje, la falta de recursos culturales en la escuela, etc. Los grupos de trabajo de esta línea de investigación han sido impulsados por algunos programas federales e institucionales para mejorar la eficiencia terminal; y comparten como objetivo indagar los factores de permanencia, exclusión, rezago y abandono. La principal herramienta de recolección de datos que utilizaron, fueron las encuestas.

Ahora bien, para entrar en materia respecto a lo que se conoce sobre las trayectorias de deserción en México, cito la investigación de Bartolucci (1998), que analizó las trayectorias de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria entre 1976 y 1985 desde un enfoque sociológico estandarizante. El autor identificó tres tipos de trayectorias: primero, las regulares, con un ingreso y trayecto directo. A un segundo tipo corresponden aquellos rezagados desde el momento de ingresar al bachillerato, con un año de retraso. Por último, estaban los alumnos que su permanencia en la institución pasaba a ser un “asunto complicado”, desde repetir grados hasta interrumpir sus estudios, muchos se caracterizaban por ser mayores de edad y enfrentar problemas personales como: trabajar, casarse, salirse de su casa, viajar o tener hijos, etc. Estos alumnos con trayectorias problemáticas, si lograban terminar la preparatoria, acababan escogiendo carreras del área de Humanidades, donde la psicología era una opción privilegiada. Este trabajo es pionero en el sentido de clasificar al alumno en trayectorias. En un análisis más reciente Bartolucci *et al.* (2017), retoma la

propuesta de otros países. A raíz de la masificación de la matrícula, proceso generalizado en todo el mundo, los sistemas de educación superior se están viendo rebasados en términos de cobertura, con tasas de participación superiores al 75%. Ingresan nuevos tipos de estudiantes, con bajo capital cultural y económico. En muchos países en los que se inició con antelación esta tendencia los han identificado como no tradicionales.

La línea de investigación tradicional o clásica ha permitido comprender mejor el fenómeno del abandono y la permanencia escolar desde una perspectiva institucional. Sin embargo, están lejos de adoptar una visión de estudiantes no tradicionales, desde el punto de vista personal, muchos estudiantes que resignifican su experiencia de abandono y regresan a estudiar, llevan un ritmo distinto a lo tradicional. En esta línea clásica los autores dan énfasis a la importancia del primer año de licenciatura, porque lo ven como un tramo crítico o de transición en las trayectorias. Apoyados en las concepciones de Tinto, Astin, Pascarella y Terenzini, los investigadores se focalizan en recabar información sobre el primer año de las trayectorias ya que durante esa etapa los estudiantes se plantean renunciar, proseguir, pausar o abandonar la carrera.

Un ejemplo de una investigación de este enfoque clásico es el de Valdez, Román, Cubillas y Moreno (2008), que investigaron el abandono escolar de los estudiantes de preparatoria en Sonora. La entidad tiene un nivel de deserción superior al nacional lo cual restringe la oportunidad de ingreso para nuevos estudiantes por la ocupación de espacios, es decir, se traduce en pérdidas monetarias para la institución. Identificaron como principales factores de abandono lo económico, en el caso de las mujeres, y la reprobación de materias, en el caso de los hombres. Otro hallazgo por resaltar es que en el primer año abandonaron los estudios más de la mitad de los que ingresaron y, posteriormente, la tendencia disminuye hasta un tres por ciento en los últimos semestres. Entonces, a lo largo del recorrido escolar, hay un periodo crítico y rebasarlo significa mayor probabilidad de terminar los estudios. En un estudio más reciente (Lizárraga, *et al.* 2017), en la misma entidad, pero en la Universidad de Sonora, se muestra que estos factores no han cambiado, incluso se presentaron en carreras de reciente creación.

Para Robelo y Tirado (2011), las trayectorias escolares representan el comportamiento académico de un estudiante donde el desempeño escolar es el mejor indicador: la aprobación, la reprobación y el promedio. El desempeño se da en ciclos escolares, entonces, es un reflejo

de la historia académica del individuo que engloba el ingreso y si se presenta el caso, el rezago en el egreso.

La mayoría de estos estudios son financiados y requeridos por instituciones o por el gobierno. Un caso de esto es el siguiente, dados los pocos estudios sobre trayectorias escolares en Puebla, González, Castro y Bañuelos (2011), aplicaron una serie de entrevistas a un grupo de 19 estudiantes de la licenciatura en la Facultad de Ciencias Químicas para dar cuenta de sus perfiles al iniciar la carrera y posteriormente al terminarla. Uno de los indicadores empleados, fue recabar información sobre el desempeño académico previo a la licenciatura de los de recién ingreso. Para entender la compleja relación entre los perfiles escolares y el ingreso, recurrieron al concepto de trayectoria de Barranco y Santacruz (1995): las trayectorias son la suma del desempeño académico y escolar, la reprobación y el promedio alcanzado. El seguimiento de los estudiantes que realizaron Castro y Bañuelos (2011) fue longitudinal, de manera “ambispectiva” (retrospectiva y prospectiva) y con cortes transversales. Los hallazgos más relevantes del estudio fueron los siguientes:

- La mitad de los estudiantes de la muestra trabajaban por necesidad en labores no relacionadas con sus estudios.
- La escolaridad de los padres de los participantes era baja.
- Los estudiantes de química provenían de estratos socioeconómicos bajos.
- Las trayectorias escolares de estos alumnos reflejan problemas académicos y escolares desde antes de entrar a la universidad.
- Hay un posible perfil del estudiante de química, pero es necesaria mayor información para delimitarlo.
- La mayoría elige química no como primera opción, sino como una alternativa, la mayoría proviene de bachilleratos públicos con un promedio de entre ocho y nueve.

Otro trabajo financiado y solicitado por instancias gubernamentales es el de Laya (2011), quien, investigó a los alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y destacó siete aspectos en sus trayectorias de deserción durante el primer año universitario: dificultades económicas, transición difícil y desconcierto ante las exigencias académicas universitarias, dificultades académicas, percepción del propio rendimiento “no satisfactorio”, prácticas educativas ajenas a los perfiles y necesidades del estudiante y un débil compromiso por parte de la institución con los jóvenes de primer ingreso. Por último, el autor menciona

que las dificultades como: consumo de drogas, alcohol, comportamientos violentos, estar en una relación de pareja violenta y embarazo no están siendo analizados con la profundidad necesaria para entender las trayectorias estudiantiles.

La tendencia de realizar análisis de las cohortes de alumnos sigue existiendo. En un estudio más reciente, Campillo *et al.* (2017) examinaron la cantidad de universitarios que tienen sus estudios inconclusos o no concluidos por carrera y área de conocimiento en la UNAM. En las áreas de Ciencias Físico Matemáticas y Humanidades y Artes reportaron los porcentajes más altos de no conclusión.

Alejados de la línea clásica de deserción y trayectoria, en una propuesta más novedosa, los investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) han buscado otros indicadores para dar cuenta de las trayectorias escolares. En la UAM hay un departamento de investigación enfocada en los jóvenes universitarios; cuyo precursor fue Adrián Garay, actualmente es dirigido por Dinorah Miller e Irving Montoya, y su proyecto se denomina *Trayectorias escolares, eventos no académicos y reestructuración del vínculo social de los estudiantes de la UAM*. Entre las metas de este grupo de investigación estaba generar indicadores para construir las trayectorias de los alumnos y formar recursos humanos especializados de maestría y doctorado sobre el tema.

Una de las primeras de estas investigaciones es la de Casillas *et al.* (2001), también con población de la UAM, donde se muestra que las interrupciones escolares duran tres años aproximadamente, en todas las carreras, parámetro basado en la edad de los estudiantes con su respectivo ciclo. Los autores buscaron los perfiles de los alumnos y encontraron contrastes importantes entre ellos, por ejemplo, en lo referente a lo económico y lo familiar hay quienes no tienen un espacio privado para estudiar en casa, pero también están aquellos con su propia biblioteca familiar. Entonces se crea una brecha entre alumnos, porque algunos carecen de equipo computacional y otros tienen las nuevas tecnologías con todos los servicios. Con estos datos se comienza en la línea de investigación a buscar nuevos indicadores para dar cuenta de las trayectorias y crear perfiles estudiantiles.

Otro ejemplo de este grupo son Rodríguez y Hernández (2008), que investigaron la deserción con entrevistas semiestructuradas, postularon su teoría de núcleos explicativos del abandono compuesto por lo familiar-económico-laboral, el rendimiento académico y la orientación vocacional, como medios para indagar la exclusión. Este modelo recopila y agrupa las

cuestiones por las cuales las personas se alejaron de la escuela, entre lo que se encuentra una inadecuada orientación, reprobación, problemas de salud, cambios radicales en el curso de la vida como: matrimonio, embarazo, migración, pérdida de padres, crisis económica y familiar, traslape de los horarios escolares con el trabajo, poca competencia del docente por su poca apertura y trato hacia al alumno; un inadecuado formato de conferencia de clase, poco reconocimiento al alumno por parte de la institución e insuficientes recursos pedagógicos.

De igual forma y del mismo grupo, De Vries, León, Romero y Hernández (2011) tratan de alejarse de la visión de casualidad, y usan el término de trayectoria de deserción: consistente en relacionar los aspectos personales y los motivos “externos” por los cuales los alumnos no continúan con sus estudios. Los autores desconfían del uso o medición de cohortes de ciertas generaciones para evaluar el abandono; contabilizar los que entran en un año y cinco años después analizar cuántos se quedaron. Esta desconfianza se debe a que se genera un sesgo en las tasas de eficiencia terminal. Según los autores se pueden distinguir tres grupos de desertores: quienes decidieron trabajar, los que optaron por otra carrera y/o universidad, estos dos grupos representan casi el 90%, y por último los “fracasados”, quienes no hacen nada y son menos del uno por ciento. Al parecer, los alumnos desertores con capital cultural alto dejan la carrera inicial por otra profesión o universidad, mientras los de bajo capital lo hacen por trabajar y estudiar simultáneamente. Los investigadores catalogaron cuatro tipos de desertores: quienes lo hacen por motivos personales, el segundo lo componen personas que comienzan a reprobando y deciden abandonar la carrera, el tercer tipo engloba a quienes se arrepienten por haber elegido esa opción, y por último a quienes se fueron por la complicación de los horarios.

Acosta (2008), al estudiar a los universitarios de la UAM, evita catalogar a los alumnos en función de contar el número de ingresos y egresos. Para la autora la mayoría de los desertores están tomando una pausa o cursan otra carrera. Por lo general las trayectorias se han conceptualizado en las investigaciones bajo las nociones de éxito y fracaso escolar, pero en su lugar la autora propone utilizar otros indicadores: desempeño escolar, cursos de acción académicos y estilos de vida social de los estudiantes. En síntesis, aquellos alumnos con predisposición al rezago y al abandono son clasificados en las trayectorias como vulnerables y representan casi la mitad de la población de la UAM. Los hallazgos de esta investigación muestran que la tercera parte de los supervivientes de la UAM se han ausentado por un

periodo de tres años. La autora concluye que las instituciones de educación superior se deben plantear el ausentismo y la pausa como normas comunes y frecuentes en sus estudiantes. Lo anterior es muy parecido a lo encontrado por Laya (2011), quien también menciona las pausas o retiros momentáneos de los estudiantes y el reingreso en años posteriores.

En un comparativo entre las características de las poblaciones de recién ingreso a las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM, Garay, Miller y Montoya (2016), descubrieron un aumento de estudiantes no tradicionales en la Educación Superior. Al parecer, la unidad de Cuajimalpa concentraba una mayor cantidad de matrícula con edad por arriba de la típica, habían presentado una trayectoria en el bachillerato con interrupciones o rezago, aunado a que más de la mitad trabajaba. Sin embargo, en ambos planteles la tendencia de crecimiento de este tipo de estudiantes va en aumento. Las universidades no están preparadas para albergar a personas con nuevos perfiles culturales y socioeconómicos, incluso se está gestando una mayor presencia de mujeres; su papel es más relevante día a día en comparación a décadas anteriores.

#### *Trayectorias estudiantiles analizadas desde el capital cultural*

El grupo de los trabajos que usan como eje central el concepto de capital cultural de Bourdieu, desde un enfoque cuantitativo, siguen utilizando los conceptos de deserción, pero son mucho más cercanos a las versiones cualitativas. Estos trabajos sitúan al individuo bajo un determinismo cultural que marca la estructura, es decir, la posición social de donde proviene el estudiante marcará la trayectoria escolar, entonces el acumular capital cultural representa tener a futuro una mejor trayectoria escolar.

Las investigaciones más representativas del capital cultural son las de Chain *et al.* (2001), Colorado (2008), Cú Balán (2005) y Suárez *et al.* (2008). Algunos de estos autores en vez de limitarse a reconstruir trayectorias considerando la deserción desde los indicadores de desempeño escolar, ampliaron el horizonte al considerar otras características de los estudiantes. Esta línea de investigación, cuyos autores provienen del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana, también han tenido por objetivo conocer los beneficios de los programas del gobierno del estado de inclusión: apertura de universidades interculturales, programas de becas, entre otros. Esta línea de investigación pretende generar un referente sobre las estrategias de estudio y las trayectorias

escolares de los universitarios indígenas. Este grupo de investigaciones retoma las teorías de Dubet y Martuccelli y de Bourdieu, además utilizan un enfoque mixto, sin embargo, no dejan de emplear metodologías para estimar los índices de las trayectorias escolares.

El trabajo fundador de este línea de investigación se encuentra en Chaín (1995), donde se proponen 18 categorías para analizar las trayectorias. En Chain y Ávila (2007) y Casillas, Chain y Jácome (2007), es más clara la forma en que abordan la problemática de las trayectorias escolares y su clasificación, ya que es un trabajo empírico enfocado en estudiantes de la Universidad Veracruzana. Para los autores, la clase social cataloga a los individuos como “afortunados” o menos “afortunados” que compiten por las mismas oportunidades, pero en situaciones desemejantes de origen. Según lo anterior, ciertos capitales forman hábitos de vida y de conocimientos, los cuales sólo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización. Bajo esta lógica, el capital cultural media la trayectoria escolar. Ya recabados los datos, se obtuvieron los ejes temáticos de trayectorias, capital familiar y capital cultural. Entonces, Casillas *et al.* (2007), entienden el capital cultural como la acumulación de capital escolar más la suma del capital familiar. De esta suma, se obtuvieron las siguientes tipologías: capital cultural (alto, medio, bajo), capital familiar (pobre, medio alto) y una serie de clasificaciones de estudiantes. La sumatoria de los dos capitales y de la tipología de alumnos dio como resultado dos tipos de trayectorias: alta y baja.

Alarcón (2008) y Ortiz (2009) profundizan y complementan los hallazgos de Casillas *et al.* (2007). Buscan en sus estudios evaluar las condiciones de vida, experiencias y trayectorias de los estudiantes indígenas en Veracruz. El índice de aprobación-reprobación y el promedio escolar fueron usados como indicadores para construir las trayectorias al igual que en la investigación de Casillas *et al.* (2007). Mientras el capital cultural fue un eje de partida para relacionar la clase social de procedencia del estudiante y su éxito en la culminación de la carrera. Para la reconstrucción de las trayectorias los investigadores utilizaron como medida la situación de escolar del alumno y el avance de los estudios.

Por otro lado, los estudiantes indígenas con algún apoyo del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) se beneficiaban al tener un apoyo económico. Las becas son un medio para generar trayectorias óptimas y altas porque dan la oportunidad de tener un sostén adicional al de la familia, la comunidad o al de un empleo (Alarcón, 2009). Un dato

relevante en estas investigaciones es la presencia de estudiantes indígenas con un alto capital cultural y familiar, valorados y apoyados por sus comunidades, por tanto, la mayoría de ellos logran ingresar, permanecer y concluir la carrera, aunque no tengan becas. Son personas privilegiadas y de familias respetadas en su comunidad; esto evidencia que pertenecer a una clase indígena no necesariamente significa tener un capital cultural y familiar bajo.

Como se planteó a través de Garay, Miller y Montoya (2016), están predominando las mujeres en la Educación Superior, y están dejando de estar en un estado de rezago para volverse la norma. La presencia femenina en la Educación Superior también ha sido reportada por Rojas *et al.* (2019) en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. En este estudio continua con la propuesta de Chaín y sus colaboradores para construir tipologías de trayectorias escolares de recién ingreso a partir de seguir el recorrido de una cohorte de estudiantes. De aquí, consultaron los expedientes escolares para recopilar la información en una ficha técnica para marcar el promedio alcanzado en el bachillerato, el puntaje alcanzado en la prueba de admisión, la carrera que escogieron, sus calificaciones en los primeros semestres, así como determinar el estatus de aquellos no activos; deserción, baja voluntaria, cambio de carrera o reprobación. Siete de cada diez se habían dado de baja voluntaria, la carrera con mayor cantidad de alumnos que ya no continuaron fue medicina, mientras psicología fue una de las menores. Incluso con esta fuente de información para la toma de decisiones, se carece en la Educación Superior de intervenciones de prevención psicopedagógica o detección de casos de riesgo.

Una propuesta que vale la pena citar, es la colaboración de INEE y el Colegio de México. En este proyecto conjunto se miró el entrelazamiento de los orígenes sociales y la trayectoria educativa de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los coordinadores del proyecto: Blanco, Solís y Robles (2014); analizaron las trayectorias educativas desde una dimensión vertical de la estratificación (nivel de escolaridad alcanzado, probabilidad de no aprobación, interrupción y retorno a la escuela) y horizontal (los procesos de selección que generan desigualdad por la ubicación de los estudiantes en las distintas modalidades e instituciones en un mismo nivel). Desde esta postura sociológica, las trayectorias se descomponen en secuencias de transiciones entre grados y se identifican los efectos de distintas condiciones socioeconómicas y culturales. En esta metodología se plantean tipos de transiciones desde la dimensión horizontal en las que se ven los efectos de los orígenes

sociales sobre la continuación escolar entre niveles educativos. El acceso y culminación de la universidad es, en consecuencia, mayor para los de posiciones privilegiadas. Los estratos socioeconómicos más bajos, con frecuencia, asisten a escuelas públicas en el horario vespertino durante la educación básica y EMS, mientras los de estratos más altos, asisten a escuelas privadas. El esfuerzo individual bajo situaciones adversas, aunque no se desmerita, es poco significativo en la movilidad escolar. La desigualdad también se traduce en la desafiliación de los estudios por el origen educativos, por ejemplo, aquellos inscritos en el CCH o preparatoria de la UNAM presentan menores posibilidades de irse de los Estudios Superiores. Aunque los autores están conscientes de que la salida de la universidad es producto de decisiones, individuales y familiares, consideran que éstas son condicionadas por las sumas de las desigualdades. Desde aquí, el abandono no es únicamente las características individuales, sino la interacción con un sistema educativo expulsor que relega las decisiones y expectativas de sus poblaciones.

El problema de las trayectorias y la visión de una estructura determinista, según Ghiardo y Dávila (2005) y Dávila y Ghiardo (2011), está en el abuso de despojar al individuo de su propia particularidad y no considerarlo como un bloque fundamental en su propia construcción social. Hake (1999), dice que la biografía institucionalizada marca el estándar e interrumpe el proceso de individualización. Entonces las biografías pueden entenderse como “trayectorias en espacios sociales”, pero se alejan de las nociones de clase, género, religión y etnicidad, como fuentes tradicionales de la identidad. Las personas tienden cada vez más a asumir una responsabilidad personal para formular sus identidades y el curso de su vida, por ende, el determinismo social es menos fuerte. Al recapitular las investigaciones desde el capital cultural, encuentro los siguientes planteamientos: ¿Qué pasa con las trayectorias de alumnos de clases desfavorecidas o marginadas? Según Bois-Reymond y Blasco (2004), el alumno común navega en las trayectorias académicas de éxito, mientras las minorías y la clase trabajadora universitaria están en posiciones calificadas de menor éxito. Estas líneas de investigación permiten crear perfiles estudiantiles respecto a indicadores como el estado socioeconómico, lo familiar y lo académico. Algunos de los autores anteriores tratan de no clasificar a los alumnos como exitosos o fracasados y prefieren tipificarlos en función de su permanencia y situación académica. La tipificación en los estudios de trayectorias escolares, también en las cualitativas, es una constante. Torres, (s.f.) propone la

comparación de los diferentes tipos de trayectorias, porque es un medio para establecer indicadores de correspondencia entre el desempeño escolar y la deserción. La propuesta de Torres se puede resumir en comparar las trayectorias intra e interinstituciones, en sus diferentes variantes: públicas y privadas, de elite o de absorción de la demanda, estatal, nacional, de prestigio, etc. Las estructuras institucionales propician determinadas trayectorias o son receptoras de determinado tipo de perfil de alumno.

Otra posibilidad es estudiar las trayectorias educativas previas a la universidad, así como las situaciones socioeconómicas y demográficas, porque son la pauta para el despliegue de un nuevo camino. Es decir, no conformarse con reconstruir la trayectoria del presente sino la biografía de la persona. En este caso entrarían en juego las transiciones, las trayectorias Yo-Yo y las biografías normalizadas. Una trayectoria Yo-Yo es cuando el sujeto va y regresa, va y regresa, como en el caso del juguete. Después de evaluar los tres componentes se podría hablar de manera institucional de “trayectorias fallidas”. Sin embargo, quien falla en la escuela no necesariamente falla en lo laboral. Un grave error de las políticas y las universidades es meditar las trayectorias de éxito con la inserción laboral. Según algunos autores las trayectorias pueden normalizarse, relacionarse con el campo laboral y clasificarse en tres tipos: sin calificación, según lo cual tras haber finalizado la educación obligatoria la persona entra inmediatamente al mercado de trabajo; las semi calificadas, de acuerdo a la cual hay una calificación obtenida a través de la formación o de la educación postobligatoria sin valor en términos de carrera profesional por falta de conexión con el mercado; calificadas, profesionales o académicas: obtenida en la educación post obligatoria o durante la formación profesional y donde la persona se integra rápidamente al campo laboral (Bois-Reymond y Blasco, 2004; Dávila, 2002; Ghiardo y Dávila, 2005).

Más adelante reporto investigaciones de corte cualitativo que proponen entrar en el campo de los significados. Pero antes quiero abrir un breve paréntesis para exponer cómo se han analizado las trayectorias profesionales en México, con la intención de alimentar una noción de trayectoria compleja y dinámica, lo que me permitirá después regresar al tema de los estudiantes universitarios.

Ha habido una gran atención por reconstruir las trayectorias de académicos y profesionales desde la concepción del capital cultural. El interés de estas investigaciones es poner la trayectoria como objeto de estudio. El capital cultural es un concepto que complementa las

trayectorias profesionales porque brinda nociones como tiempo, biografización y desarrollo humano. Los autores de estas líneas suelen asumir las trayectorias como una serie de etapas sucesivas, por ejemplo, una serie de puestos de trabajo y actividades laborales que se ordenan idealmente en forma ascendente y jerárquica en el transcurso de la vida. Creo que Vázquez (2009), acierta con su idea de trayectoria laboral ya que para él son las distintas etapas en lo social, económico y laboral que viven las personas después de finalizar su formación académica en una determinada profesión, actividad u oficio. La identidad como profesionista está sostenida por parte del trayecto y la narración del individuo acerca de su propio recorrido. De este cúmulo de investigaciones hay dos relevantes para mi objeto de estudio. El primero es el de Vilorio y Galaz (s.f.), que identifican tres periodos de transición en el desarrollo profesional de los abogados a través de sus relatos de vida: decisión para el ingreso de la carrera, la formación profesional, egreso y la actividad profesional. En el primer periodo los exestudiantes hablaron de que sus padres influyeron en su elección vocacional, un dato ya conocido y frecuente en la literatura sobre orientación vocacional. Me parece más interesante el segundo periodo, donde los exalumnos expresaron en las entrevistas que sus profesores los orientaban y apadrinaban facilitándoles la incorporación casi inmediata al campo laboral, incluso antes de terminar la carrera, fortaleciendo así la identidad profesional. El último periodo tiene relación con el anterior: la identidad del abogado aparecía, no en el momento del egreso, sino en el evento de adherirse a la práctica y ser aceptado por otros profesionales. Entonces, hay un puente de transición entre el trabajo y la escuela que facilita el desarrollo identitario profesional. Si un egresado no es apadrinado, seguramente será más difícil su trayecto laboral y profesional. La otra investigación, de los mismos autores, es la de Vilorio y Galaz (2009), pero con ingenieros en una universidad del norte. También aquí sustentan la idea de periodos de transición profesional, pero tienen sus diferencias; son cuatro periodos, no tres, los dos primeros son básicamente iguales a los descritos con abogados. Entonces, en el tercer periodo llamado autonomía y logro, se presenta una diferencia en el egreso e inicio de la actividad profesional. Los ingenieros no son apadrinados por un mentor y deben buscar alternativas para consolidar su identidad y primer empleo. Solamente en los ingenieros, que posteriormente se dedicaron a la docencia, aparece este proceso de adopción por un profesional o maestro. Ya en el periodo de autonomía y logro, narrado por los entrevistados como la cúspide o control de la actividad profesional, los ingenieros gozaban

de un alto puesto o eran dueños de su propio negocio. Para tener éxito, los profesionistas debían asociarse en una “cultura académica” donde compartían creencias, compromisos y conductas, así como algunos valores que parecían unirlos, y les permitía establecer contactos fundamentales.

Por último, me falta abordar la línea de análisis a la que me adscribo, donde se colocan la identidad, la experiencia, el sentido y la forma de ser alumno en el concepto de trayectoria o recorrido. A continuación, me explayo en dichas temáticas y completo el panorama de las investigaciones que existen en México sobre el tema desde un enfoque cualitativo.

La siguiente sección está formada por cuatro áreas básicas para la conformación de las trayectorias: identidad estudiantil y profesional, las experiencias y sentidos de los estudiantes. Para iniciar, me gustaría hablar de la identidad por su complejidad y presencia en casi todo proceso social y psicológico. Desde mi punto de vista se puede abordar la identidad, la experiencia, el sentido y los significados sin remitirse a las trayectorias, pero no puede hacerse a la inversa. En términos cualitativos una trayectoria es una reconstrucción de las experiencias y sólo se puede alcanzar o reconstruir mediante la narración del participante. En síntesis, en la narración aparecerán y se coordinarán los elementos para trazar la biografía de quien se entrevista. Por lo motivos anteriores mi estado del arte puede sustentarse en investigaciones en apariencia alejadas del concepto de trayectoria, pero en el fondo son parte y estructura.

### **Capítulo III. La identidad escolar y profesional**

La construcción de la identidad es un tema recurrente en la literatura sobre las experiencias y trayectorias de los estudiantes de preparatoria, sin embargo, es hasta la primera década del siglo XXI cuando se puede ver un interés profundo de los investigadores a nivel superior. Los estudios sobre la identidad es un campo amplio que contiene diferentes dimensiones: estudiantil, nacional, institucional, de género, etc. Sin embargo, cuando se estudia un tipo de identidad específica aparecen rasgos de sus otras dimensiones, entonces, dependiendo de la metodología empleada y de la posición teórica del autor, encontraremos análisis más orientados a lo local o a lo global. Antes de exponer los principales hallazgos del estado de conocimiento de la identidad quisiera presentar un resumen sobre sus aportaciones y argumentos, aunque existen discrepancias en torno a la concepción de los autores sobre la identidad, hay algunas posturas en común: es un proceso en constante construcción, es una interpretación colectiva e individual de las condiciones subjetivas (historia, cultura, creencias) y objetivas (territorio, lengua, instituciones, grupos) que son parte de la construcción de la persona. El individuo está rodeado de estas condiciones y las transita en una serie de fases difíciles catalogadas como crisis, y son inherentes a la ruptura entre diversos componentes de identificación y de diferenciación que dan como resultado una reconstrucción de la identidad. Estas crisis también se presentan en la sociedad o en la institución y muchas veces provienen de una desvalorización del estatus profesional, cambios de paradigmas o pérdida de valores.

La presente sección tiene como meta el presentar el estado de conocimiento de 18 investigaciones entre las que se encuentran tesis doctorales y de maestría, libros y artículos de revistas científicas agrupados en tres dimensiones del análisis de la identidad: estudiantil, institucional y profesional. La mayoría de las investigaciones usan como referente teórico las posturas de Dubet y Martuccelli, Dubar y Moscovici, Berger y Luckman y de Julia Evetts, además emplean como forma de recolección de datos los métodos cualitativos o mixtos. La revisión del referente empírico, la realizo para permitirme sustentar los ejes temáticos de las entrevistas y construir un marco interpretativo de los relatos de vida de mis participantes.

## Identidad estudiantil e institucional

Las configuraciones identitarias del nivel superior son en parte un fenómeno individual y colectivo que permiten distanciarse o acercarse a los otros. Estas configuraciones están conformadas por múltiples elementos o contextos: la escuela, la religión, el trabajo, etc. Un ejemplo de esto es el trabajo de Romo (2009), que analizó los relatos de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) para explicar cómo la identidad es dinámica y se construye en una esfera rodeada por diversos contextos. Para el autor, los alumnos de hoy viven una transición a la modernidad, pero conservan valores y características tradicionales. Cada participante del estudio configuraba y jerarquizaba su identidad en función de los contextos de mayor importancia, en varios casos, la religión y la familia tenían un mayor peso en el proyecto de vida. Sin embargo, las configuraciones no son identidades fragmentadas y aisladas de otras dimensiones, en su lugar están mediadas entre sí. Por lo tanto, los alumnos configuraban su identidad con base en los elementos tradicionales: familia, religión, entre otros, y con elementos modernos: fútbol, amigos, el futuro laboral, etc. Cada alumno configuraba estos elementos de distinta forma para explicar y dar sentido a un proyecto de vida. Por ejemplo, los estudiantes narraron dos explicaciones y elementos por los cuales ingresaron a la universidad: por tratar de alcanzar el deseo familiar de tener un miembro en la universidad o por iniciar la movilidad social. Las configuraciones identitarias también dieron forma a las trayectorias que, en todos los casos analizados, eran discontinuas, con descansos o desvíos, entre los niveles de preescolar y la educación superior. Transitar entre la tradición y la modernidad es el intento de los participantes por integrar las posturas de continuidad y de cambio simultáneamente en una combinación reflexiva y optimista.

Por otro lado, el trabajo y la escuela constituyen elementos primordiales para configurar la identidad, por ejemplo, Guzmán (2004; 2007), investigó a alumnos que trabajaban mientras cursaban la universidad, provenientes de varias carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], y presentó un panorama general sobre las dificultades que experimentaba este grupo para identificarse con una comunidad. Una tercera parte de los alumnos en México laboran en empleos económicos administrativos y sin ninguna relación con su campo de estudio y es visto por las instituciones como un obstáculo para terminar los estudios. En la investigación de Guzmán se marca que los alumnos viven el trabajo por tres

razones: en la primera, se enfatiza la aportación que les brindaba el trabajo en su desarrollo personal y quedaba en segundo plano el ganar dinero. Otra razón era trabajar por necesidad, es decir, el empleo representaba una actividad que les consumía su tiempo de estudio y su descanso. Por último, estaban quienes trabajan por “simplemente hacerlo” y era una actividad pasajera poco relevante porque no definía ni sus tiempos ni ritmos de vida. Aunque en la mayoría de los relatos de los universitarios la escuela era colocada como prioridad sobre el trabajo, había un interés por buscar un equilibrio en las dos actividades. El sobreponer la escuela al trabajo, simbolizaba una identificación más profunda con lo escolar, todo esto se conceptualizaba en el perfil de trabajador. Empero, también había quienes se identificaban más con el trabajo y asumían una mayor preocupación por lo laboral, Guzmán los nombró trabajadores estudiantes. Por último, los estudiantes no situados en alguna de las dos alternativas anteriores fueron catalogados como “individuos”, es decir, no viven las problemáticas de trabajar y estudiar simultáneamente. Aunque la autora mencionó cierta disposición de género hacia trabajar y estudiar, la mayoría de los participantes del estudio eran hombres. Todo esto implicaba la presencia de una serie de valores de género donde el hombre cumple con un rol de proveedor. Quienes trabajaban y estudiaban, vivían el dilema de definirse por alguno de estos dos contextos, por ejemplo, usar traje y camisa para ir a la oficina rompía con la costumbre de la universidad de vestirse informalmente. Cuevas e Ibarrola (2013) encontraron resultados similares sobre las implicaciones de trabajar y su relación con el aprendizaje en un Tecnológico Universitario. En este estudio se logró identificar procesos de agobio y de sacrificio, simultáneamente a los de orgullo y satisfacción personal. Con todo y los contratiempos, principalmente el cansancio, los estudiantes preferían continuar con su rol dual de estudiante y empleado porque lo veían como la opción para alcanzar la movilidad social. Planas-Coll y Enciso (2014), descubrieron que el trabajo adquiere un valor de inserción profesional exitosa para los estudiantes que trabajaban al final de sus estudios en la Universidad de Guadalajara. Estos se comparaban con sus pares sin empleo y se veían con mayores posibilidades de desarrollarse profesionalmente. Estos tres estudios atribuyen un peso a la experiencia de trabajar, en el sentido de que le da al egresado aprendizajes que incorporan a la identidad profesional.

La evidencia está llevando a los investigadores a indagar los beneficios del trabajo en la vida estudiantil. Bajo la asunción de que el trabajo y la escuelas son sistemas sociales que pueden

aportar saberes valiosos para la formación, Cuevas y De Ibarrola, (2015), indagaron la comprensión de estudiantes en ingeniería al participar en estos contextos. Entre los distintos saberes mencionados estaban el cognitivo; conocimientos específicos, y metacognitivo, reflexiones sobre procesos de pensamiento e interacciones. Estos eran ejecutados en capacidades y, posteriormente, integrados en competencias. Los estudiantes que trabajaban constantemente estaban construyendo nexos para unir los saberes de distintos sistemas sociales, pero sobre todo del laboral. Este esfuerzo era una iniciativa personal por parte de ellos, y solía ser independiente de las estrategias institucionales educativas, en donde se identificaban y reforzaban tipos de saberes para ser, convivir y seguir aprendiendo. Los estudiantes veían la escuela como un sistema donde se estructuraban ideas, mientras que, en el trabajo, el lugar para llevarlas a cabo en la acción. Lo anterior señala la interacción entre la identidad de estudiante y la laboral, hay un vínculo muy fuerte y se retroalimentan.

La construcción de ciertas identidades que plantean la intersección entre lo laboral y lo académico puede llevar a redirigir el recorrido escolar. Por ejemplo, Pieck, Vicente-Díaz, y Castañeda (2019) entrevistaron a 40 jóvenes de escasos recursos para analizar su agencia, resiliencia y trayectoria al cursar un programa de capacitación automotriz de Toyota. Al desarrollar habilidades técnicas similares a las del Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial [Cecati], los participantes fueron elaborando ciertas identidades que los inclinó a retomar sus estudios. La cercanía a la filosofía del programa generó un vínculo de identidad con la marca en los jóvenes, se sentían parte de una familia Toyota, había un sentido de pertenencia. Esta posibilidad de ser parte o el deseo de afiliarse a algunas de las agencias era una plataforma para fortalecer una identidad lista para entrar a escenarios laborales, ya que la experiencia en el curso los llevó a romper con los sentimientos de confusión sobre sí mismos. Los autores resaltaron la importancia de una identidad que trace un plan de vida y reoriente las decisiones escolares para sacar a los jóvenes de su condición de marginalidad. La posición favorable hacia el hecho de trabajar y estudiar a llevado a marcar una nueva línea de interpretar estos contextos. El trabajo ya no es reducido a un factor negativo de la permanencia escolar, se contempla como una configuración que es parte de un sistema de actividad en frecuente retroalimentación, y estructurada de una manera adecuada puede reforzar aprendizajes específicos y promover ciertas identidades profesionales. La identidad estudiantil tiene una estrecha relación con la profesional, se dan simultáneamente y si se

presenta la crisis en una, incidirá en la otra. La identidad institucional refiere al vínculo y pertenencia de los alumnos con una institución, universidad. El sentirse miembro de una comunidad implica identificarse con los valores, creencias, símbolos, conocimientos, posturas políticas y formas de ser dentro de un espacio. La identidad institucional es una temática poco abordada y recién se empieza a producir conocimiento especializado de “primer orden”. La producción especializada sobre este tema se limita a instituciones de educación pública, a pesar de lo anterior, ya ha dado pautas para crear un marco interpretativo sobre como el alumno se vincula con su escuela. De las tres investigaciones sobre identidad institucional reportadas en diversos estados de conocimiento, dos proponen perfiles de alumnos con relación a los valores universitarios, mientras sólo una se centra en describir el vínculo del alumno con el espacio institucional a un nivel macro: administración, reformas administrativas, reglamentos y organizaciones.

El vínculo del alumno no se restringe a la universidad, sino que tiene diversos niveles, es decir, hay un sentido de pertenencia con la facultad, la carrera, etc. El orgullo universitario es interesante para los expertos por ser una forma en la cual el individuo adopta y defiende su institución, pero el orgullo no se limita a pertenecer a un espacio físico, también implica ser parte de un escenario social, colectivo y compartido. Ser miembro de una comunidad universitaria trae consigo un imaginario sobre los valores y posturas que adoptar. Cuando el estudiante transita y guía su participación por la universidad, configura una identidad específica relacionada con su historia de vida, lo cual le permite apropiarse de la reproducción de valores y aspectos culturales del lugar. Entonces las instituciones educativas no sólo son el medio para concretar metas y objetivos, sino que se tornan en una segunda casa y familia dónde se aprenden nuevos valores. Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Payán, Guerra, Martínez y García-Sierra (2005), quienes analizaron la identidad politécnica y los valores culturales que los universitarios proyectan al resto de las instituciones de educación superior. Los valores universitarios son un bien, un objeto de preferencia que orienta el rumbo de vida y le da forma a la persona. De acuerdo con la lógica anterior, los valores son la estructura de la identidad porque la definen en cualidades subjetivas, entonces son parte fundamental del ser humano e inherentes al colectivo de pertenencia universitario. En una sociedad inmersa en una crisis de valores, la identidad se diluye, es difícil de asimilar y captada por el individuo, en el caso del Instituto Politécnico Nacional, los cambios

institucionales y problemáticas sociales han influido en la aparición de nuevas identidades, la desaparición de algunas y la permanencia de otras. Entre estas nuevas y viejas formas de ser, los autores encontraron tres perfiles identitarios en los estudiantes: interesados en la educación politécnica, interesados en los gustos y hábitos, y aquellos centrados en las opiniones y expectativas. El perfil de la educación politécnica se caracteriza por reflejar un estudiante acrítico, utilitarista e individualista que se identifica con los nuevos proyectos educativos neoliberales y se aleja de la enseñanza participativa y comunitaria.

Otro hallazgo sobre la identidad institucional radica en conceptualizar a un alumno heterogéneo y en diversas dimensiones, es decir, habrá quienes tengan mayor tiempo para vincularse con su universidad, mientras otros, padres o trabajadores, no tendrán el espacio o dedicación para ello. Un ejemplo de esto es la investigación de Sánchez (s.f.), que muestra la heterogeneidad de los estudiantes de la FES Acatlán donde era posible encontrar jóvenes y adultos, con compromisos y responsabilidades, con capitales económicos, familiares y sociales, distintos. Ser universitario representa tener una identidad particular en un contexto específico, es decir, la interacción del individuo con un repertorio cultural permite, a la larga, interiorizar símbolos, valores y conocimientos, pero no todos los hacen de la misma forma y al mismo nivel. Gracias a un repertorio cultural las personas logran marcar las fronteras de quienes son y distinguirse de los demás; en el caso de los estudiantes, el crear un sentido de pertenencia con la institución era un elemento constitutivo de la identidad y cada uno se adjudicaba una forma de ser. No hay una única manera de participar, existe un amplio y diverso repertorio, sin embargo, hay símbolos compartidos, por ejemplo, ser puma y asumir los escudos e ideales universitarios. Entonces un estudiante actúa en el contexto escolar como deportista, pero también lo hace comprometido con lo académico. También hay quienes veían la universidad como lugar transitorio de la vida y cuya preocupación central no era su formación profesional, sino disfrutar de su condición de alumno. En síntesis, en cada perfil, los alumnos adoptaban una identidad institucional particular con motivaciones y sentidos de pertenencia distintos.

En los siguientes trabajos los valores dejan de ser el eje para comprender la identidad, en su lugar, otras dimensiones constituyen un lugar más primordial. Para Cortés (2002; 2009; 2011), la identidad institucional universitaria se relaciona con otros tipos de identidades: la de los académicos, la de los estudiantes, la de los investigadores; o bien, en un marco más

general se pueden agrupar en la identidad profesional. El autor propone estudiar la identidad institucional desde la perspectiva comunitaria y la teoría organizacional, principalmente desde una postura sociológica. Como propuesta para comprender la identidad institucional, el autor considera que es requerido un marco contextual para identificar la vida cotidiana de las personas inmersas en un espacio institucional. Es decir, solamente es comprensible la identidad institucional usando una connotación holista: analizar las prácticas en un marco local y un marco ampliado. Retomando la investigación de Cortés (2002), estudio la identidad universitaria en función de los procesos de cambio y las reformas administrativas, financieras y organizativas implementadas en la UNAM. Estos contextos se ampliaron al cambiar y afectaron la identificación del universitario con su institución. Sin embargo, según el autor, es indispensable indagar la participación de los estudiantes o miembros de una institución en función de: las instalaciones, la cultura comunitaria, la historia, el uso de los símbolos, la cultura organizacional y la responsabilidad social, antes de dar un resultado concluyente. La experiencia escolar y los espacios de universidades están íntimamente ligados, el valor y significado del lugar dónde ocurre la acción contextualiza y da sentido al acto. La identidad institucional y estudiantil les da pautas a alumnos para saber quiénes son en el espacio escolar. Las líneas de investigación de la identidad estudiantil e institucional son temas de la preocupación de las universidades, la desafiliación y la falta de integración de los alumnos es evaluado como un paso al abandono escolar.

### *Formación e identidad profesionales*

En un inicio la identidad profesional era reducida a las características de una profesión porque permitía distinguirla de otra, con esta lógica, los investigadores la estudiaban reconstruyendo las trayectorias profesionales de algunos casos prodigiosos porque eran quienes tenían una identidad más “fortalecida” o definida. El interés por la identidad profesional de los estudiantes adquirió un nuevo valor al plantearse que para ellos se diseña y planea un currículo. Sobre lo anterior, encontré en la literatura un acercamiento a las nociones de identidad de Bolívar, Stein, Schein y Dubar. Las definiciones de identidad profesional derivan de las nociones y postulados de estos autores. Por ejemplo, la identidad profesional es una dimensión de la identidad que enfatiza elementos vinculados a la educación superior. Esta dimensión autoescribe a los estudiantes en función de ciertas representaciones que les

permiten diferenciarse y compararse con otros grupos. Aunque existen distintas posturas en la interpretación de identidad profesional, en mi revisión del estado de conocimiento, hay consenso en algunos puntos alrededor a su conformación. Entre los acuerdos de las distintas perspectivas está lo siguiente: es un proceso de identificación donde la trayectoria de vida escolar y el dominio de la práctica son piezas claves. Otro consenso, fue verla como la forma de asumirse en el ejercicio de la práctica y la teoría, es decir, no sucede repentinamente, son una serie de transiciones hasta llegar a un punto: titularse o convertirse en un experto. También las identidades profesionales son formas culturalmente establecidas de identificación en el ámbito laboral, sintetizadas en las relaciones con un grupo al cual se pertenece y a la trayectoria laboral asumida, es decir, son relacionales y situacionales. En conclusión, la identidad profesional es asumida como la forma en que las personas se apropian de una profesión y de un proyecto institucional.

Un ejemplo que engloba algunos de los consensos mencionados anteriormente es el caso de Hirsch (2013), quien analizó los elementos teóricos y empíricos sobre la ética profesional mediante la aplicación de un método mixto, entrevistas y cuestionarios a estudiantes de posgrado, coordinadores e investigadores de la UNAM de distintas áreas de conocimiento. Para ser ético en un campo de conocimiento se requiere una identidad profesional que regule las conductas y los sentidos de la práctica. Desde la sociología de las profesiones, la postura de Julia Evetts y la ética profesional de la filosofía, la autora concibe la identidad como un macro concepto que abarca la ética y la identidad profesional entre otros elementos. Bajo la lógica anterior, la identidad profesional son las experiencias, las formas de entender y usar el saber para solucionar y percibir los problemas de las áreas de conocimiento. En síntesis, es una identidad común, producida y reproducida mediante la socialización ocupacional a través de trayectorias configuradas en una misma dirección. La socialización es un eje para la formación profesional, por ejemplo, los profesores entrevistados, principalmente los de las áreas de Ciencias Biológicas, daban mayor peso a la formación de la identidad profesional de sus alumnos, que a la suya propia. Otro dato importante de los resultados fue romper con el esquema de que la identidad profesional se formaba sólo en el trabajo, sino que también se consolidaba en la escuela. Entonces la universidad promueve, directa e indirectamente, la construcción de la identidad, pero no únicamente profesional, sino igualmente personal, institucional, disciplinar e interdisciplinar. No se puede considerar una plena y definida

identidad, más bien, tenemos pequeñas comunidades dónde se negocia y pelea por el dominio de una versión específica, a lo anterior el autor lo conceptualizó como la diversificación y segmentación de las disciplinas en un sólo campo.

Machuca, (2013), describió el proceso de toma de consciencia de los estudiantes sobre su ser y quehacer social en la carrera de sociología en la UNAM en tres momentos continuos: el anhelo de entrar a la educación superior, la elección de carrera y la percepción de ser universitario. En el primero, el centro estaba puesto en las disposiciones y deseos de los participantes y sus familias por terminar una carrera. Fue determinante la expectativa de los padres y el convencimiento hacia sus hijos de un futuro exitoso si continuaban estudiando; incluso, la incidencia llegaba a la elección de la profesión y el plantel. Aquellos casos en los que no existía una correspondencia entre las proyecciones personales y familiares, se gestaba una lucha de poder. En el segundo momento, el autor analizó los elementos relacionales y subjetivos para abordar el momento de elección de carrera: en el primero había elementos de infraestructura, reglamentos, planes, antecedentes históricos, y en el otro, apareció la vocación, las inquietudes, conocimientos y la historia de vida. Con todo, lo subjetivo fue el punto definitorio en la elección. Respecto a la última etapa: la conformación de las percepciones destacó la vivencia del primer shock o crisis de identidad, generado por la confrontación entre la visión que tenían los universitarios durante el bachillerato y la que experimentaron en la licenciatura. Conforme avanzaron en los semestres se vio una madurez identitaria como sociólogos: sentido de pertenencia, dominio de conocimientos y técnicas, pero esencialmente la apropiación de preocupaciones o abordajes de su profesión, que ellos nombraban “la visión sociológica”. Fue muy notoria la percepción del vacío de prácticas profesionales, y si las había, fueron significadas como “ir a perder el tiempo”. De igual importancia para la identidad profesional, la noción de “buen sociólogo” en dos tipos de profesionales: los teóricos y los de campo.

Las siguientes investigaciones analizaron el proceso de la identidad considerando los múltiples contextos dónde participaba el alumno: la familia, el grupo étnico, el trabajo, etc. También se pueda observar como el alumno transita de una identidad de aprendiz a una identidad de experto. Un ejemplo es la investigación de Matus (2010), que en su tesis de maestría analiza, recolectando información mediante un método etnográfico y entrevistas, las transformaciones identitarias a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes, en su

mayoría indígenas, de la Universidad Veracruzana Intercultural. Las universidades interculturales son espacios enfocados en la formación de jóvenes, con un criterio y revaloración de las culturas originarias. Sin embargo, los investigadores desconocen las experiencias y procesos de identificación que se viven dentro de este tipo de institución. Desde la noción de identidad y experiencia de Dubet y Martuccelli, y de Berger y Luckman, Matus reconoce los procesos de identificación y de diferenciación de los estudiantes tomando como marco de referencia la localidad, el grupo, la etnia, el sexo, etc. Las identificaciones no son estables, sino dinámicas y en constante resignificación con el grupo de referencia, que a su vez se transforma y adapta. Por lo tanto, no todos los estudiantes son institucionalmente iguales y asumen una identificación y diferenciación particular, pero si no siguen la lógica de la institución, es probable que abandonen la escuela. Entonces, las experiencias de los alumnos están dominadas por un principio de integración e interiorización de las expectativas y normas de los maestros y directivos. Otro hallazgo del autor es la falta de una identidad vocacional en los estudiantes de la UVI, que en muchos casos escogieron esta institución por ser la única que los aceptaba, es decir, no fue su primera, ni su segunda opción, sino de las últimas. Al realizar una visión retrospectiva de la historia escolar de los estudiantes, el autor descubrió trayectorias fragmentadas, es decir, recorridos caracterizados por dejar de estudiar por un lapso de tiempo, el nivel básico o medio superior, por una problemática personal. El regresar a la escuela implicó una compleja situación, puesto que los universitarios debían acoplarse a los ritmos, compañeros, maestros y modos de ser marcados por el contexto institucional. El proceso de acoplamiento a la institución varió de estudiantes en estudiante por diversos elementos escolares y extraescolares, como las posibilidades económicas, el trabajo, los problemas de salud, etc. Las prácticas identitarias de los estudiantes, ligadas a su universidad se encontraban en lo que el autor denominó la etnogénesis: procesos por el cual van construyendo reflexiones y prácticas identitarias de reafirmación étnica y escolar. Entre los comentarios sobre la etnogénesis de los estudiantes más representativos estaba el verse de forma distinta como hablante indígena, sentirse identificado con su comunidad y buscar apoyarla. Desde su ingreso a la UVI los estudiantes van viviendo una evolución de su manera de contemplar y sentir su comunidad. Esta evolución constante sobre el significado de la comunidad está mediada por poner en práctica los saberes teóricos en una interacción con la cultura escolar y la cultura comunitaria en un espacio intercultural.

En el caso del estudio de Barbosa (2008), las crisis juegan un papel en la transición y reconstrucción de la identidad profesional. Cuando el alumno no logra transitar a una nueva identidad en los primeros semestres es probable su desapego de la institución y paulatinamente abandonará la escuela o configurará un nuevo proyecto. Entonces, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas y de una metodología de relato de vida, el autor analizó las experiencias sobre la conformación de la identidad profesional de sociólogos de la UNAM. En el campo laboral, los sociólogos adolecen de un lugar y reconocimiento porque se desconoce su perfil como científicos, sus habilidades y competencias, por lo tanto, es interesante cómo éstos construyen su identidad cuando recién egresan de la carrera y obtienen un empleo. Para poder dar cuenta de lo anterior, el autor reconstruyó las trayectorias familiares, escolares y laborales de los licenciados en sociología desde el marco teórico metodológico de Dubar. Entonces, la identidad profesional es parte y forma de la identidad social y es un proceso en permanente construcción, que conforma al Yo en función de distinguirse con un grupo de referencia. En el caso de la investigación de Barbosa (2008), estos grupos de referencia estaban en los contextos universitarios y en el mercado de trabajo, y otorgaron un sentido de pertenencia y membresía a los sociólogos. La identidad del sociólogo tiene sus raíces en el seno familiar y en la educación preparatoria, donde el anhelo de los padres porque sus hijos entraran a la UNAM y fueran “universitarios”, y el permitirles escoger con plena libertad su carrera, ayudó a la conformación de un primer imaginario sobre la profesión. Cuando recién entraron a la licenciatura los jóvenes desconocían el perfil del sociólogo, pero tenían una noción general, gracias a las experiencias vividas con algún profesor de bachillerato. La idea sobre la sociología como disciplina y como profesión se fue fortaleciendo con el paso de los semestres escolares y se cimentó de manera más real y objetiva. Este cambio de ideas y nociones generó en los universitarios un primer *shock* o crisis de identidad, debido a la confrontación de la visión del bachillerato con la de licenciatura. Cuando el alumno logra “vivenciar el plan de estudios” es el inicio de una identidad madura y se refleja en el actuar cotidiano: los lenguajes empleados, los saberes, los conocimientos e incluso las formas de vestir del sociólogo; pero principalmente se observa en una visión sociológica que toman, es decir, al descubrirse hablando como sociólogos descubren su identidad y su pertenencia en la carrera. Al terminar sus estudios, los alumnos se expresaron en términos de “vergüenza” y “frustración” por las complicaciones al tratar de

terminar la tesis, entonces, una gran parte entró al mercado laboral sin la certeza de un título. En el fondo, el no titularse se relacionaba con una posición que adoptaba el alumno entre ser un “sociólogo de escritorio” o un “sociólogo de campo”, y estar en el primer grupo representaba el trabajo académico y la necesidad indispensable de tener un título universitario, mientras aquellos sociólogos de campo asumían una postura práctica y sin la necesidad de certificarse. Entonces los profesores y amigos eran claves en la construcción de la identidad profesional de los alumnos pues dejaban una huella en la actitud y formación mediante la membresía de pequeñas comunidades con quienes se compartían experiencias y saberes. En síntesis, se puede hablar de una primera identidad del sociólogo que se pone a prueba en los escenarios laborales. Los estudiantes viven una etapa de crisis, y cuando la superan logran redefinirse en un sentido más realista del oficio del sociólogo dándoles pautas para a una segunda identidad profesional. Cuando se enfrentan al desempleo, los sociólogos refirmaban sus habilidades y saberes para resignificar su trabajo, lo cual les permite ajustar su identidad profesional.

Dentro del campo de investigación de la identidad profesional ha habido un auge por analizar las carreras de reciente creación, localizar las disposiciones de los planes curriculares en la definición de un *ethos* y la apropiación de discursos específicos sobre la experiencia de ejercer una profesión.

Con resultados similares a los de Barbosa, Mulone (2016) identificó tres rasgos de la identidad profesional del traductor: la experticia (disciplinar e instrumental), el contexto (el contexto laboral y las relaciones profesionales) y las tareas (las actividades y roles), desde teoría de Bolívar y Epstein. Las percepciones de estos rasgos aparecen a lo largo de todo el desarrollo profesional y van evolucionando; inician en el momento de ingresar a la facultad, posteriormente cambia al obtener el título y se consolidan al vivir las primeras experiencias profesionales en el campo laboral. Las percepciones de los traductores evolucionan desde una concepción difusa y errónea, según el autor, a una definida y realista cuando se convierten en expertos. Los profesionales de este campo han sufrido una deficiente socialización de su disciplina, por ende, los valores sociales atribuidos a su trabajo por el mundo laboral los colocan en una posición vulnerable.

Quiroz (2014) indagó el desarrollo de la identidad profesional en la licenciatura de intervención educativa en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] de Oaxaca. Desde el

enfoque de Schein sobre identidad profesional, el autor encontró una percepción negativa de los universitarios sobre su formación y falta de afianzamiento de un *ethos*. Aunque los egresados habían logrado apropiarse del discurso formal, muchos comentaron sentirse con carencias, tenían dudas sobre su papel en la práctica, en sus discursos intentaban distinguirse de otros profesionistas y hacían un esfuerzo por resaltar las ventajas de su profesión sobre otras similares sin mucho éxito. Sus discursos resultaban insuficientes, la hipótesis de Quiroz era que el proceso identitario no se había completado con acciones en espacios profesionales. El plan de estudios carecía de prácticas profesionales, aunado de una ausencia de los vínculos de la UPN con organizaciones, empresas y otros espacios de expresión profesional, dificultando la incorporación de los egresados al mundo laboral. Al final, unirse al magisterio era visto como una salida y medio para completar su identidad profesional.

Zermeño (2017) evaluó las visiones de estudiantes y egresados de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Intercultural en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) en Mérida. A partir de la etapa, inicial o final, donde se encontraban los estudiantes tenían significaciones distintas sobre sus procesos formativos. En la mayoría de los casos, raramente mostraron una reflexión sobre sus motivaciones para la elección ocupacional y elección de carrera, dejaron a un lado sentimientos, gustos y deseos. Mientras los egresados reportaron haberse sentido como “conejiillos de indias” y mostraban dudas sobre sus conocimientos. En ambos grupos, se percibía la necesidad de vincular su carrera con el campo profesional desde los primeros semestres, a fin de lograr visualizar la realidad de comunidades y establecer lazos institucionales. Al igual que en el estudio de Quiroz (2014), los participantes comentaron haberse quedado “cortos de prácticas o ejercicios en la vida real”. Zermeño hizo evidente la expectativa de la vida en la profesión a lo largo de la configuración de la identidad de los participantes. Al cubrir parte de la expectativa la identidad era significada como un proyecto de conquista de sí mismo y complementaba un sentido de vida profesional. Por lo tanto, la configuración de la profesión y la ocupación se asociaban a la identidad personal, pero también a la colectividad. La intersección entre lo personal y lo colectivo se daba en situaciones típicas de la vida estudiantil.

Al documentar las investigaciones anteriores, se puede observar una concepción de identidad profesional conformada por la ética y el *ethos* en el actuar cotidiano que se adquiere durante los cursos, a la par de un proceso de adscripción a una perspectiva teórica o a un grupo

disciplinar. Las transformaciones identitarias son un proceso en el cual el individuo se afilia a un grupo durante su recorrido escolar. Los planes curriculares de reciente creación comparten el problema de la falta de prácticas o ejercicios en la vida real. De aquí hay otra problemática; la desvinculación institucional con el mercado laboral. Aparentemente esto repercutió en la identidad profesional de los estudiantes de dichas carreras, era un consenso la percepción de estar inacabados.

### *La identidad profesional del psicólogo*

La rigurosidad y necesidad de definir a la psicología en ciencia ha sido debatido en distintas épocas y circunstancias. Con este perfil, encontramos no una sólo forma de psicología, sino muchas versiones y vertientes. En el siglo XX teníamos una idea totalmente distinta del campo, su objeto de estudio y del papel en el campo laboral. La óptica de las investigaciones que pongo a consideración es situacional a los contextos de las prácticas en donde se desarrolla la formación. En su mayoría se ubicaron en escenarios de intervención terapéutica en clínicas, escuelas o centros de atención. Se sistematizaron nueve artículos académicos y analizaron tres tesis de doctorado y tres libros. Los enfoques predominantes han sido el histórico-cultural y el constructivista bajo las propuestas teóricas de distintos autores: Dreier, Brinkmann, Lave, Wenger, Holland, Cole, Engestrom, William Perry y Geertz.

Un problema en la identidad profesional del psicólogo es que ha acarreado problemas de claridad y precisión en su definición cuando se traslada al plano laboral. Alcaraz, Lara y Aguilera (2009) señalan las siguientes dificultades:

- 1) Suele ser confundida con las prácticas de otras profesiones: el trabajador social, el administrador, el pedagogo o el maestro de educación especial.
- 2) Se sobrevalora la capacidad del psicólogo para resolver cualquier tipo de problema: administrativo, contable, legal, delictivo, etc.
- 3) Irónicamente también es subvalorada: reduciendo la profesión a la aplicación de pruebas, negándole la posibilidad de realizar otras funciones.

El imaginario social respecto a la profesión es amplio, el más recurrente ha sido reducirla a una “práctica de diván”. Quienes ingresan a la carrera tienen presente este imaginario y lo reelaboran conforme cursan los semestres (Covarrubias y Ocampo, 2010). Estas problemáticas son algunas que se indagan en la investigación de la identidad profesional.

Según Ramírez, Flores y Bontempo (2015), hay cuatro dimensiones o campos de dificultades en las que se ha intentado describir los procesos de la identidad profesional del psicólogo:

- 1) características de los contextos profesionales
- 2) vínculo entre epistemología e identidad profesional
- 3) formación profesional vinculada a la práctica
- 4) interacción psicólogo-cliente

De alguna forma, los estudios sistematizados han estructurado las experiencias en las cuatro dimensiones. Por ejemplo, el libro “La práctica profesional de egresados de Psicología social de la UAM-Iztapalapa” recopila las experiencias de pasantes, profesionales e investigadores sobre sus visiones respecto a su formación y el futuro de la disciplina. El libro fue coordinado por Víctor Cárdenas y se discuten desde aspectos curriculares hasta aspectos biográficos e identitarios. Los distintos autores, entre los que destacan: Flores (2017), García (2017), Hurtado (2017), Ramírez (2017) y Segura (2017) hablaron de sus experiencias en el ejercicio de la profesión en casas hogares, asilos y en Instituto Nacional de las Mujeres (Innmujeres). Estos trabajos relatan las historias de haberse integrado a distintos mundos de intervención y atención psicológica. Sus recorridos tenían puntos en común: comprender la posición social y profesional que debían asumir en los escenarios: para integrarse debieron conocer a la población con quienes trabajaban en términos de su origen social, los problemas afectivos, la estructura familiar, los tipos de violencia, el consumo de sustancias, entre otros. Otro punto mencionado fue llegar a colocarse dentro de los grupos como figura de autoridad y así entender el funcionamiento de los distintos departamentos y atención multidisciplinaria. Las intervenciones eran tanto con grupos como de manera individual, el trato constante y cotidiano generaban situaciones formativas en las que enfrentaban a problemas complejos, a través de los aciertos y errores se lograba redirigir las habilidades y competencias. A partir de sus experiencias definieron algunas de las habilidades profesionales esenciales: observación, capacidad de escucha y expresión verbal, empatía, modulación de la propia actividad, asertividad, improvisación, tolerancia a la frustración y reconocimiento de las limitaciones en el entorno de trabajo. La práctica fue considerada por estos autores como un mecanismo para producir conocimiento nuevo, mediada por las discrepancias entre los intereses y las necesidades personales y los objetivos de la institución. Asimismo, este

conocimiento no necesariamente provenía de la psicología, eran formas distintas de conocer, interpretar y trabajar las problemáticas.

Por lo anterior es posible afirmar que la identidad del profesional no únicamente se sustenta en la psicología. Se compone de conocimientos, metodologías, reglamentos, funciones e interacciones de otras profesiones. Cárdenas (2017), al reflexionar sobre las experiencias biográficas de todos estos colaboradores, mencionó que la formación del psicólogo social estaba o está posiblemente en una coyuntura de cambio porque en la actualidad las condiciones de pobreza, discriminación, desigualdad, violencia y elementos que afectan a grandes grupos de personas requieren de una atención integral. La sociedad está en un proceso acelerado de cambio a nivel mundial y los programas deben evitar quedar rezagados y responder de forma adecuada. Las transformaciones que se están suscitando en el campo laboral son complejas y requieren de psicólogos capaces de comprender con mayor profundidad las problemáticas sociales con el objeto de constituir intervenciones y prácticas a la altura de las necesidades actuales. Es difícil sostener que existe una sola forma de ejercer la disciplina ante una sociedad de conocimiento que ofrece soluciones de un problema desde distintos enfoques.

Al inicio de la década, esta necesidad de contar con investigaciones orientadas a conocer a los alumnos de psicología y sus trayectorias recibió un impulso. Gran parte de los esfuerzos se han concentrado en dos planteles la UNAM: la FESI y la Facultad de Psicología. Una de las primeras aproximaciones fue el libro “Psicología Iztacala y sus Actores”, coordinados por Hickman y Romo en 2009. En sus capítulos se aborda desde características de ingreso, egreso, trayectorias de alumnos y profesores, la inserción a las prácticas profesionales, al servicio social y al ámbito laboral. Con este perfil se hizo una descripción del psicólogo de Iztacala que iba más lejos de indicadores y conjugaba una visión más completa. Algunos de estos datos sobre el estudiante de psicología fueron los siguientes (Mares y Hickman, 2009):

- La mayoría provienen de CCH y las preparatorias de la UNAM, apenas un 10% son de Colegio de Bachilleres y Bachilleratos tecnológicos.
- Presentan deficiencias académicas y muestran problemas socioeconómicos.
- Tres de cada diez trabajan y estudian.

La identidad profesional del psicólogo ha cobrado importancia en la investigación educativa universitaria por la necesidad de reformular planes de estudio en la UNAM y por la intención

de complementar y rediseñar las maestrías en la Facultad de Psicología (2008). A continuación, se abordan algunos estudios sobre la formación a nivel de maestría. En el siguiente grupo de trabajos, se ha tratado de comprender el tránsito de los estudiantes, de ser un profesionista a un profesional competente en el Programa de Residencia de Psicología Escolar de la Maestría en Psicología Profesional (PREPSE) de la UNAM. Para ser caracterizado como un experto competente, el psicólogo debe desarrollar un pensamiento relativista, es decir, a lo largo de su formación universitaria construye una perspectiva propia. Como modelo explicativo, los autores utilizan la perspectiva epistemológica profesional y la propuesta de William Perry sobre el pensamiento profesional. Sus planteamientos de indagación son los siguientes:

¿Cuáles son las diferencias en la formación profesional del psicólogo?

¿De qué forma se puede dar cuenta de las diferencias individuales en la formación del psicólogo?

El estudio de Flores (2001) con estudiantes de maestría que trabajaban en una secundaria y el de Díaz y Flores (2006), fueron los primeros de este conjunto de investigaciones que abordan el pensamiento y las funciones profesionales. Las investigadoras aplicaron video entrevistas a tres estudiantes en su último semestre del PREPSE y les pidieron que comentaran sobre sus ideas acerca de sus actividades profesionales. En los comentarios los participantes se describieron a sí mismo como *profesionales reflexivos*; en torno a los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos, y las experiencias vividas con el cliente en la práctica. Posteriormente, Flores, Otero y Lavallée (2008, 2010) continuaron con la línea de investigación con un estudio longitudinal con 12 estudiantes. Los alumnos, al final de sus estudios, asumieron una posición particular al dejar de privilegiar el trabajo teórico-metodológico sobre la práctica y así lograron un pensamiento relativista caracterizado por lograr integrar el conocimiento derivado del ejercicio de la profesión. Para comprender de forma integral el pensamiento profesional, Díaz (2012), en su tesis doctoral y en una publicación previa de Díaz y Flores (2011), utilizó nuevas categorías, que no habían sido utilizadas en los estudios previos sobre el cambio de pensamiento, y ubicó el nivel de desarrollo del pensamiento relativistas de tres estudiantes de posgrado. Mediante la autoobservación de video entrevistas de sus prácticas profesionales los tres participantes comentaron sobre su actuación en escenarios reales y su visión respecto a sus clientes. Entre

los principales hallazgos, los autores encontraron que los estudiantes están en un proceso continuo de resignificar el ser un profesional preparado. Por lo tanto, para un ejercicio competente de la psicología, el estudiante debe desarrollar un punto de vista propio del mundo profesional, porque al llegar a ser experto se puede lidiar con las situaciones y problemas del campo. Por último, como primordiales hallazgos de este conjunto de investigaciones sobre un adecuado cambio de pensamiento, se encuentra lo siguiente:

El papel del psicólogo competente refiere al grado de correspondencia de las diversas situaciones de interacción en la práctica profesional: el papel del cliente, la importancia otorgada al conocimiento teórico, el papel del profesor y los pares.

El saber pensar como psicólogo es una fuente primordial para poder sustentar un desempeño competente porque permite identificar las problemáticas del cliente o paciente. El pensamiento del psicólogo no es autónomo, sino que requiere la participación activa de éste. El papel de los pares adquiere un nivel importante en el ejercicio de la profesión porque permite perfeccionar el propio ejercicio profesional.

Termino esta sección con algunas investigaciones sobre estudiantes de la carrera de psicología de la UNAM, una de la FESI y otra de la Facultad de Psicología. En las dos se habla de una identidad de “diván”, una concepción colectiva sobre la labor del psicoanalista, en los alumnos de recién ingreso a la carrera, que da paso con el tiempo a una construcción mucho más compleja y diversificada. Comenzaré con lo presentado por Covarrubias y Ocampo (2010), que estudiaron cómo los profesores y los alumnos construyen una identidad, aunque no usan la noción de “transición de identidad” describen ciertos cambios en los significados y representaciones de la psicología a lo largo de los estudios universitarios. Los autores se interesaban en rescatar las opiniones de los participantes, principalmente los estudiantes, mediante interpretar sus discursos sobre la psicología, según esto, este interés se sustentó en que no sólo el experto da vida al sentido de ser psicólogo, sino que sus aprendices también lo hacen. En síntesis, es crucial conocer el punto de vista de los recién ingresados y de los profesionistas. La identidad y los significados en torno a la carrera de psicología se sustentan en la legitimidad que otorgan los profesores a determinadas prácticas, sin embargo, los estudiantes de recién ingreso traen consigo sus propias culturas, trayectorias escolares, expectativas y códigos que permean la noción de identidad marcada por los expertos, entonces, hay un choque entre los significados de un grupo con los de otro. Existe una notable

diferencia en las representaciones sobre la psicología, los profesores viven una “profesión catedrática”, mientras los alumnos la experimentan en la clase y en la práctica laboral al terminar la carrera. Para los autores, los profesores se identificaban con las actividades institucionales de una época en la cual no era reconocida la psicología como práctica, sino como cátedra filosófica, mientras la identificación de los alumnos se guiaba por el clásico estereotipo del diván psicoanalítico. Estos estereotipos también están presentes en los empleadores y no son claros las habilidades y campos de aplicación del psicólogo. Es decir, la psicología como significado colectivo sigue siendo una práctica mágica o sirve únicamente para asistir a los locos y es exclusiva de los ricos, como consecuencia del desconocimiento general, la carrera es asumida como no indispensable para la sociedad y se subordina a otras profesiones de la salud. A pesar de los estigmas y malinterpretaciones de la psicología los alumnos encuentran características de personalidad con que identificarse, sin embargo, impera el imaginario de que el psicólogo ayuda a los demás con sensibilidad, emoción y está interesado en la ciencia, porque entiende al ser humano por su propia estabilidad emocional y altruismo. Esta serie de valores son constantes a lo largo de toda la carrera y aunque cambie la identidad de los psicólogos durante su trayectoria escolar y laboral, siguen vigentes.

En Rodríguez y Seda (2013) y Rodríguez (2014), la formación profesional en la práctica es inherente a la identidad. Las autoras investigaron la construcción profesional de 34 estudiantes de los primeros semestres de la facultad de psicología de la UNAM en el ejercicio de prácticas formativas en tres escenarios: puente, internos y externos. Cada uno de estos escenarios iban desde los contextos internos de la facultad, laboratorios, hasta los lugares externos de intervención: centros, consultorías o inclusive instituciones gubernamentales. A las investigadoras les interesaba la significación que daban los alumnos, a partir de las prácticas en escenarios de intervención e investigación, del ejercicio de la psicología. Al término de sus prácticas, los alumnos elaboraron una reflexión sobre su experiencia en los tres escenarios. Estas reflexiones tomaron forma de relatos de vida y contenían concepciones, atributos y mecanismos de la psicología, en función de un *ethos* contextual, un lugar profesional donde se desarrollaron los alumnos. Las primeras experiencias en los escenarios formativos fueron un impacto emocional para los alumnos, que poco a poco, fueron controlando y disminuyendo el impacto emocional gracias al trabajo disciplinar. Dependiendo de cada contexto, los alumnos se identificaban con un *ethos*, es decir, con los

valores, premisas, reglas, costumbres y limitaciones del escenario donde participaban, y con el tiempo consideraron formativa la interacción con poblaciones reales por ser algo imposible de aprender en el aula. Los alumnos tuvieron un amplio reconocimiento y involucramiento del contexto donde realizaban sus prácticas llegando incluso a identificar valores implícitos. Cualquiera de estos escenarios era potencialmente formativo, sin embargo, cada contexto marcaba una estructura particular de aprendizaje donde era necesario reconocer el lugar de los demás profesionistas y colegas implicados, lo cual les permitió a los estudiantes definir quién es un psicólogo en determinado campo. Su concepción de la psicología ya no era igual a la del principio de la carrera, dejaron de imaginar una profesión de “diván” para dar paso a la idea de una ciencia con múltiples modelos y campos de acción. También, los estudiantes habían reportado la adquisición de herramientas profesionales y de un lenguaje especializado, obtenidos de las experiencias y vínculos con el ejercicio de la psicología, que generó un sentido de pertenencia hacia la profesión y configuró sus trayectorias.

El puente entre lo teórico y lo práctico no siempre está claramente establecido en la formación profesional. En una asignatura de la carrera de psicología centrada en lo práctico en la FESI, los estudiantes se enfrentaban por primera vez a un ejercicio terapéutico con jóvenes de secundaria sin el acompañamiento directo de un profesor en la que abordaron casos sobre: indisciplina y violencia escolar, bajo rendimiento, problemas familiares, ansiedad, anorexia e ideación suicida. Saucedo y Pérez (2013) los entrevistaron para conocer su experiencia y de ahí, analizaron las distintas transiciones para formarse en el campo: el empezar a practicar el papel del psicólogo, la articulación entre lo teórico y lo aplicado, entre otras. El primer día con el trabajo terapéutico con los adolescentes, los aprendices de psicólogo manifestaron nerviosismo, miedo e inseguridad sobre las expectativas que tendrían de ellos. Veían a sus pacientes como personas “rebeldes”, sin embargo, la predisposición tenía un aspecto positivo, los hacía anticiparse a las dificultades y desplegaban sus competencias profesionales. Durante este crecimiento, estaba en juego la transición entre su condición de estudiantes y su papel de psicólogos. Esto fue traducido por los autores como una práctica localizada, los tránsitos entre el espacio del aula universitaria, el hogar, la atención en la secundaria, es decir, ya no sólo son estudiantes, empezaron a ser cierta forma de psicólogos. Siguiendo la misma línea en la FESI se ubica la aportación de Ramírez (2016; 2017). En su obra profundiza el proceso de convertirse en profesional de la psicología y el significado que

conllevó para un grupo de aprendices de psicología. Al realizar un análisis de las prácticas en aula como preparación antes de entrar en acción profesional, y posteriormente, ya atendiendo a adolescentes de secundaria en el ejercicio de la psicología, describió este desarrollo como una espiral de actividad. El aula representaba un espacio interconectado con otros espacios de práctica social que ayudaba a los estudiantes a dirigir las identidades para que se colocaran en la posición de terapeutas, y de allí definirse sustancialmente frente a otros actores con los que interactuaban. Ramírez y Saucedo (2015), profundizaron la discusión de la transición que experimentaron estos estudiantes de psicología del aula al campo profesional. Mediante el *roleplaying*, varios pudieron asumir una identidad de terapeuta al congeniar la práctica y la teoría. En este trabajo se destaca lo notable y significativo para un aprendiz este tipo de ejercicio, que sirvió para ensayar procedimientos y técnicas, pero sobre todo, una identidad profesional al sumergirse en distintas posiciones sociales que parecen ajenas a la formación: ser compañero o novio, amigo, empleado, etc. En suma, los estudiantes emplearon estas posiciones y las incorporan a su práctica profesional.

Otra aportación significativa sobre el proceso de convertirse en profesional de la psicología se encuentra en Delabra y Pérez, (2018). En ésta analizaron las narrativas de estudiantes que terminaron en psicología por una elección forzada, es decir, en principio habían planeado otras profesiones. En correspondencia con este sentir de haber sido obligado, muchos buscaron tramitar un cambio de carrera o de plantel, empero, por alguna circunstancia académica (adeudo de materias o bajo promedio) o razón personal, no lo concretaron. Ante la indefinición en torno a abandonar o no la carrera, y conforme avanzaron en los semestres, construyeron un vínculo con la disciplina a partir de relaciones con los pares y los maestros. Referente a la identidad profesional, al afianzarse su interés por atender lo mejor y éticamente posible a sus pacientes en sus prácticas profesionales, reforzó su decisión de seguir en la disciplina. Los usuarios que atendieron durante las prácticas fueron mediadores en el establecimiento de un compromiso profesional.

También desde un enfoque sociocultural, De Diego y Weiss (2017) y De Diego (2018), describieron los procesos de formación de universitarios en la Facultad de Psicología en la UNAM al participar en dos comunidades de práctica: un laboratorio de investigación y un centro de atención. Bajo el entendido de que las prácticas profesionales son las apropiaciones de objetivos, artefactos culturales y situaciones de aprendizaje donde coexisten novatos y

expertos. En cada comunidad se daban apropiaciones formativas particulares: conocimientos, reglas, procedimientos, técnicas y valores. Por ejemplo, en el centro de atención se iniciaba ordenando los expedientes clínicos hasta llegar a ser responsable de un caso. Al avance progresivo del dominio de las actividades y culturización fue definido como una escalera de participación formativa. Los participantes vivieron la progresión de aprendices a expertos y de manera diferente. No fue un tránsito lineal, se debe evitar pensar en una escalera hacia arriba, en su lugar, es más bien una espiral (Wertsch, 1988 en De Diego, 2018). Los hallazgos más importantes pueden resumirse en lo siguiente:

- El uso de conocimientos en la práctica y manejo de artefactos culturales sólo es posible en un proceso de resignificación de lo realizado previamente.
- El acompañamiento de un experto, pares o iguales facilita la adquisición y dominio de aprendizajes.
- Realizar repetidamente una actividad, “un giro hacia atrás” permite repasar y reaprender.
- Cada persona tiene distintos ritmos de comprensión y apropiación del repertorio cultural de una disciplina dentro de una comunidad.

Entra las principales conclusiones de estos estudios es pensar la formación profesional como un proceso prolongado, no lineal, sino como una espiral de actividades, de apropiación, de enculturación y de socialización que ocurre en una práctica al asumir distintas posiciones y articular un sentido general de la disciplina. Cabe añadir, si bien las experiencias de formación catapultaban a los universitarios a construir una identidad profesional, no necesariamente dan lugar a una identidad total como psicólogo.

La práctica parece ser esencial para la consolidación de la formación profesional, sin embargo, en el estudio de Herrera, Rosete y Campos (2009), reportaron que el 30% de sus entrevistados de psicología consideraron que no hay una integración entre la teoría y la práctica, mientras un 15% dijo que faltan herramientas de intervención, así un 35% vio necesario aumentar el número de prácticas profesionales.

Hay puntos pendientes en el desarrollo de la identidad profesional del psicólogo. La variedad de perspectivas teóricas podría hacernos pensar que coexisten distintas identidades profesionales del psicólogo en el campo: la cognitiva, la conductual, la psicoanalítica, etc. Hasta ahora no se ha determinado el peso de las perspectivas teóricas. ¿Qué tanto la visión

de los profesores cambia la misma identidad profesional que se enseña a nivel institucional? Por ejemplo, los docentes de la FES Iztacala se han formado en otras alternativas (masajes, constelaciones, psicoterapia corporal), de la educación y psicoanálisis, en lugar de las ofrecidas por la UNAM, en su mayoría de corte conductual, en una búsqueda de ampliar sus horizontes teóricos (Hickman *et al.* 2009). Esto debe llevar a enseñar a ser un tipo de psicólogo distinto a lo pensado cuando nació esta facultad. Hasta ahora, Pérez y Saucedo (2013) han reportado que no han encontrado diferencias entre las generaciones que han estudiado y las nuevas, lo deben a la estructura de la asignatura, ya que no ha cambiado conforme los años. Posiblemente una reestructuración como se está dando con los nuevos planes de estudios de psicología de la FESI y la Facultad de Psicología sí lo marquen. Habrá que esperar e investigar.

## Capítulo IV. Experiencias, sentidos, significados y recorridos escolares en el nivel medio superior y superior

Para concluir con el estado de conocimiento, muestro las investigaciones a nivel preparatoria y a nivel medio superior fundamentales para la comprensión de mi objeto de estudio. Los hallazgos de esta sección me permiten fundamentar la experiencia como concepto central para analizar unidad básica de las trayectorias, es decir, cuando los estudiantes narran sus vivencias escolares, estructuran y organizan el relato de sus diversas experiencias en una secuencia. En un número especial de Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), Guzmán y Saucedo (2015) presentaron una relatoría sobre las categorías de experiencia, vivencia y sentido para dar luz sobre los modos de aproximarse en la investigación a la dimensión subjetiva de lo escolar. Subrayan que el principal cambio histórico en la investigación en la educación fue transitar de preguntarse: *¿quiénes son los alumnos?* a *¿cómo son los alumnos?* Según las autoras, actualmente predominan dos corrientes: la interpretativa constructivista desde los enfoques de Erickson y Corcuff; y los estudios socioculturales de Vygotsky. Éstos son los principales puntos del debate conceptual que analizaron sobre la experiencia:

- Los alumnos y estudiantes son sujetos de la experiencia.
- Tiene tres dimensiones centrales: el cuerpo, el tiempo y el espacio.
- Es un fenómeno fugaz, cambiante y variable a todo momento.
- Las formas de investigarla son a través del uso de herramientas cualitativas para documentarlas.

Para adentrarme al tema, cito primero los trabajos sobre las experiencias, vivencias, significados y sentidos de la escuela a nivel medio superior. Del cual puedo destacar la línea de investigación de Eduardo Weiss desde una visión interpretativa constructivista en su mayoría, para después centrarme en los de nivel superior, en donde de forma equilibrada, se ha usado la orientación anterior y la sociocultural.

### *Experiencias, sentidos y significados en el nivel medio superior.*

La línea de investigación sobre los “Jóvenes y Bachillerato” inició a mediados de los años noventa en el Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav y fue fundada por

Eduardo Weiss. Esta línea inicia con los trabajos sobre estudiantes de Guerra (1998) y Guerrero (1998) y parte de la premisa de que la preparatoria es una representación de la vida juvenil donde se articulan significados y experiencias. En estas investigaciones se ha buscado superar la dicotomía entre lo estudiantil y lo juvenil, es decir, este primero no puede ser separado de su condición estudiantil. Entonces, la escuela es un espacio en el que los estudiantes co-construyen elementos de su subjetivación con diversas culturales juveniles y construcciones identitarias. Los trabajos que presento están conformados en su mayoría por tesis de posgrado dirigidas por Eduardo Weiss; son de corte cualitativo, los autores han privilegiado el enfoque etnográfico y el relato de vida como formas de obtención de datos. Presento a continuación los intereses generales de esta línea de investigación:

1. Conocer los perfiles de los estudiantes en sus diversas condiciones: al ingresar, al permanecer, al irse, al regresar y al egresar.
2. Identificar los significados en torno al bachillerato, así como las aspiraciones, valores y expectativas de los estudiantes.
3. Analizar la composición de grupos, tribus, microsociedades, microculturas, “bolitas”, etc., en el que se afilian los estudiantes.
4. Conocer la vida juvenil dentro de la escuela, lugares públicos y otros contextos.
5. Conocer las relaciones sociales, las formas de integración y convivencia de los estudiantes: consumo de alcohol, la experiencia con la sexualidad, la amistad, las relaciones de pareja.
6. Conocer cómo se construye la identidad de los estudiantes.

Para comenzar a describir esta línea de investigación, parto de los trabajos pioneros en el campo de Guerra y Guerrero, para posteriormente complementar con los estudios de otros autores. Para Weiss (2012), el inicio de las investigaciones sobre el significado en la educación media superior y la juventud comenzó con las tesis de maestrías de Guerra (1998), Guerrero (1998), y con la publicación del libro “¿Qué sentido tiene el bachillerato?: una visión desde los jóvenes del 2004”. Posteriormente, en las tesis de doctorado de Guerra (2008) y Guerrero (2008), se sustentaron los hallazgos encontrados en la década anterior y se ampliaron nociones como experiencia, *turning point*, sentido, trayectoria o recorrido. La línea de investigación de estas autoras ha evolucionado hasta acercarse más a la concepción de recorrido escolar, una evidencia de esto es el trabajo de Guerra (2006; 2008) y su libro

“Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico del 2009”. Entonces, las investigaciones de las autoras abordan dos temáticas de estudio: la primera trata del significado de los estudios superiores y la segunda aborda la concepción de trayectoria escolar y laboral. Sin embargo, las dos líneas no pueden separarse si se desea comprenderlas en su totalidad, son complementarias y manejan posturas y conceptos similares. A continuación sintetizo los resultados generales de la línea de investigación de los significados de los estudiantes en el bachillerato y dejo al final la del estado de conocimiento sobre trayectorias, porque la utilizaré para fundamentar las concepciones de experiencia desde una postura cualitativa. Esta capitulación de los significados en el bachillerato es un esfuerzo de síntesis del trabajo de una década (Guerra, 2006; 2007; 2008; 2009; Guerrero, 2007; 2008; Guerra y Guerrero 2004; 2012). Las preguntas de investigación que caracterizan a estos estudios son:

¿Cuáles son los significados que otorgan los estudiantes al bachillerato?

¿Cómo es la relación entre lo escolar y la juventud?

¿Cómo los estudiantes construyen su experiencia al asignarle un sentido a sus acciones en el bachillerato?

El trabajo de Guerra y Guerrero se realizó con estudiantes a punto de egresar de Centros de Bachillerato Tecnológicos (CBTIS) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La disparidad más notoria que encontraron las autoras entre los significados otorgados al bachillerato de los dos grupos fue que los estudiantes del CBTIS daban mayor énfasis a la escuela como medio de movilidad social y económica, mientras los del CCH lo veían como un paso para entrar a la universidad. Otra diferencia encontrada fueron las trayectorias escolares fragmentadas de los estudiantes del CBTIS, ya que muchos de sus integrantes sobrepasaban la edad promedio del bachillerato. Estos estudiantes de mayor edad se habían atrasado por la necesidad de trabajar para mantener sus estudios y por la falta de apoyo familiar; mientras que los del CCH gozaban de apoyo, de mayor estabilidad familiar y económica.

Para los jóvenes de ambas escuelas la educación media superior representaba la culminación de un proyecto educativo que debía terminar en una profesión, es decir, era un proceso de tránsito y una moratoria, sin embargo, durante la articulación de sus proyectos se contraponían otras metas familiares, laborales y personales. A continuación, describiré los

principales resultados en torno al significado del bachillerato y de la vida juvenil (Guerra, 2006; 2007; 2008; 2009; Guerrero, 2007; 2008; Guerra y Guerrero 2004; 2012).

Como planteó, los estudios de Guerra y Guerrero brindaron un planteamiento sobre la vida juvenil y escolar, sin embargo, hay otros autores de la línea de Weiss que profundizan en las interacciones y afiliaciones de los estudiantes del bachillerato. Un caso de esto es la investigación de Ávalos (2007), quién profundizó sobre los procesos de identificación de los estudiantes mediante la observación participante y desde un enfoque etnográfico vivenció durante tres meses las condiciones estudiantiles en un CCH. En dicho trimestre, el investigador formó parte de una “bolita” o microsociedad, autodenominada por sus integrantes como “las pony”, y compartió experiencias con tres chicas y dos chicos para mostrar la conjunción de lo juvenil y lo escolar en las interacciones de pares durante la vida cotidiana. Es difícil saber con claridad el momento en el cual se dan las interacciones, en el caso de los jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el tiempo no es una prioridad o angustia, ya que gozan de mucho tiempo para convivir y hacer cosas en común. Para el autor, en el CCH hay un interjuego entre el mundo escolar y el juvenil donde el tiempo de estudio (actividades académicas) de descanso (horas libres) y el juvenil (convivencia y prácticas juveniles) se construyen en lo cotidiano.

La forma de actuar de los jóvenes en el bachillerato no es un evento aislado, sino que tiene su origen en un marco moral. Hernández (2006; 2007), analizó la capacidad reflexiva de los estudiantes y el discurso moral de sus experiencias en un CCH a través de relatos de vida. Identificó en los relatos de los estudiantes los marcos morales dónde se entrelazaron valores, bienes y habilidades, y así conocer como orientan sus decisiones y consolidan quiénes son. El autor respondió a la pregunta: cómo viven los jóvenes la construcción de su identidad durante el bachillerato, desde una perspectiva sociocultural. La identidad no puede ser separada de las participaciones, de los contextos culturales donde ocurre y de los diferentes recursos de identificación: sociales, económicos, lenguajes, etc. Al relatar sobre su vida en la escuela, los estudiantes reflexionaron sobre su propia participación en contextos de práctica y configuraron sus experiencias para conformar un mundo figurado. Hay dos grandes núcleos o mundos que retoma el autor, las actividades de estudio y la vida juvenil; la primera está conformado por tareas, trabajos, clases, mientras la segunda involucra actividades gratificantes. Un desajuste en estos dos núcleos tendrá como consecuencia problemas

académicos y una posible deserción. El desajuste ocurre porque algunos alumnos no saben cómo manejar su libertad en el CCH y configurar su actuar en distintos lugares del plantel, esto es algo que se puede aprender con el tiempo. Interesado en el manejo de los espacios y las identidades, el autor observó el transitar y la estadía de los estudiantes en la explanada de la escuela, este lugar era parecido a un carnaval, una fiesta constante, un centro de reunión. Los estudiantes conocieron y observaron otras identidades en la explanada de la escuela y eso les permitió conocer la oferta cultural, la cual asimilaron en múltiples recursos: vestimenta, música, cine, literatura, política, formas de hablar, etc.

La investigación de Grijalva (2010; 2011) complementó los resultados de Hernández (2006; 2007) sobre la experiencia escolar, en el sentido de que los estudiantes parten de un marco moral para identificarse y actuar en la escuela: no es un contexto aislado, involucra otros mundos externos. La construcción de las identidades de los jóvenes es mediada por la modernidad tardía y la moda, configuradas en diversas fuentes de identificación y diferenciación: la apariencia física, la música, la diversión, las amistades, las relaciones, etc., no son directamente creaciones originales, en realidad provienen del exterior. Grijalva (2010; 2011) recabó información, mediante etnografía, sobre el papel de las apariencias en la construcción de la identidad en distintos grupos de pares de estudiantes de un CCH. La modernidad trajo al mundo juvenil modelos y actividades generacionales, sin embargo, no todos los jóvenes están de acuerdo con lo establecido y se refugian en un espacio alterno: las tribus urbanas. En el estudio de Grijalva, los mismos estudiantes se narraron a sí mismos como pertenecientes a una “tribu”: culturas o microsociedades en las que los integrantes crean sus propias normas con personas de la misma edad, intereses y estatus o clase social. Estar en una “subgrupo” involucra usar recursos materiales y simbólicos para lidiar con algunas condiciones de la escuela, sin embargo, el estudiante está en constante movimiento y se aleja de sus pares por diversas circunstancias, ya sean personales o administrativas. En resumen, la diversidad y los tipos de estudiantes no son construidos aisladamente en la escuela, sino que se pueden observar influencias culturales externas que adoptan los estudiantes.

Hablar del bachillerato implica entenderlo no sólo como espacio social, sino también como tiempo, un ejemplo de esto es la investigación de Ibáñez (2008), quién investigó el significado del tiempo y sus ritmos, fuera y dentro de la escuela, de los preparatorianos de

Cocotitlán. En esta comunidad la autora notó marcadas diferencias en torno al uso del tiempo, la libertad, las actividades y los privilegios de los hombres y de las mujeres. El tiempo alude a varias circunstancias, espacios y contextos, donde se organizaban las actividades, en el caso de los estudiantes es indispensable definir y marcar sus horarios de vida, es decir, el tiempo se recrea a partir de lo aprendido desde la infancia y cada persona adopta un ritmo social, cultural y biológico. Por tanto, el tiempo puede ser malgastado, perdido, invertido o aprovechado por el alumno. A partir de la escuela, el alumno organiza y asume una postura sobre sus demás actividades dedicando un tiempo: escolar y libre.

En última instancia, del campo de investigación a nivel bachillerato, ha comenzado a surgir interés por actores poco comunes en la educación de este nivel. Es relevante citar algunos estudios que no pierden de vista la condición de estudiante en la condición juvenil que ya no asiste a la escuela. Los gobiernos de los estados se han comprometido en que su población de jóvenes termine la educación obligatoria, sin embargo, no han tenido el éxito pautado. Ante estos escenarios de incumplimiento, el estado de San Luis Potosí ha implementado el programa *Toyota Technical Educational Program* orientado a quienes no estudian, ni trabajan y están en situaciones de vulnerabilidad social: pobreza, desintegración familiar y violencia. El programa fue llevado a cabo por Pieck, Vicente-Díaz y García, (2019) con jóvenes de 15 a 22 años, quienes al recibir un curso de capacitación reconsideraron proseguir con sus estudios universitarios y profesionalizarse. Este tipo de esfuerzos logran vencer las inercias de los jóvenes a pesar de sus escenarios y trayectorias marginales, al reforzar su confianza y ayudarlos a constituir una trayectoria laboral que les permita mantenerse mientras estudian.

Algunos de los planteamientos de las investigaciones de la educación media superior marcan pautas para entender la educación superior. Es decir, los procesos sociales en un nivel también se dan en el otro, por tal motivo mucha de la investigación enfocada en la universidad es parecida a la del bachillerato.

#### *Experiencias, sentidos y significados en el nivel superior*

Las investigaciones sobre los significados, sentidos, experiencias e identidades de los estudiantes comprueban la masificación y la diversificación de la educación. Esta masificación representa una mayor heterogeneidad de participantes en el contexto educativo

a comparación de lo visto a principios del siglo XX. En los últimos diez años, se ha profundizado en el análisis de la composición de los universitarios, describiendo las situaciones y contextos donde participan. Entre los nuevos grupos visibles se encuentran indígenas, estudiantes que son los primeros de su familia en cursar la universidad, adultos y padres de familia; todos ellos presentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, familiar y política. Otras figuras de interés actual son los estudiantes foráneos, los migrantes y los de intercambio (Guzmán y Saucedo 2015; Guzmán, 2017). Además de los nuevos participantes, la literatura también ha extendido el campo de las experiencias, significados y sentidos reconociendo a los estudiantes como jóvenes en la universidad. La condición juvenil persiste en los estudios superiores y es necesario profundizar e identificar patrones y diferencias con el bachillerato. Retomo dos de los criterios que postuló Guzmán (2017) para la revisión de la literatura e incorporo aquellos estudios que consideran la condición juvenil en la universidad:

- 1) Las condiciones de vulnerabilidad.
- 2) Nuevas figuras que no son el perfil tradicional de estudiante.
- 3) El estudiante universitario en su condición de joven.
- 4) Estudiantes que abandonaron y retomaron los estudios.

Estas tendencias que identifiqué en la literatura sobre el sistema educativo son transformaciones a nivel individual, institucional, social y político. Entre el material recabado se encuentran tres tesis de doctorado, cuatro capítulos de libros y cinco artículos académicos. Un ejemplo de conceptualizar al universitario desde su condición juvenil es la investigación de Castro (2011), donde fue posible notar una mutua incidencia entre la vida-extra-áulica del estudiante y la ocupación de los espacios. La investigación consistió en mirar con mayor integridad la vida de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM y su capital social en los contextos universitarios. Para el autor, las actividades extra áulicas muestran mucho de lo que el alumnado calla en clase. En el FCPyS la ocupación extraescolar se concentraba en la explanada baja y los espacios abiertos, los estudiantes convirtieron los espacios en actividades cotidianas: zonas utilizadas que habilitaron para divertirse. Además, el autor ubicó tres tiempos de la vida estudiantil en la dinámica cotidiana: las clases muertas o nulas, los lapsos entre clases y por último los momentos después de clase. Las prácticas dedicadas a estos tres tiempos dependían del grupo, por ejemplo, era

posible ver a ciertos estudiantes de primer semestre la mayor parte del día en la explanada realizando tareas y trabajos académicos, sin embargo, a la hora de la salida se multiplicaba la cantidad de personas en la zona y cambiaban la actividad por la de “cotorrear”. El autor clasifica a los grupos en función de la cantidad de miembros: mini grupos, grupos medianos, grupos grandes y grupos multitudinarios, por ejemplo, cuando había una kermes se congregaban grupos multitudinarios. Otros espacios de reunión eran auditorios y aulas, y estos eran definidos en la investigación como escenarios de encuentros y actos de convivencia, mientras las prácticas formales o convencionales ocurrían en áreas específicas de la institución: cineclub, montajes de obras de teatro, etc. Las actividades de convivencia eran tanto formales: torneos de ajedrez, cineclubs, como informales: tomar alcohol, cotorrear y fumar, todas éstas unían a la comunidad estudiantil. Las actividades extra áulicas les daban a los estudiantes la oportunidad de dialogar libremente, en una posición igualitaria y libre entre pares, sobre temas no vistos en clase, es decir, expresaban opiniones y compartían conocimientos sobre música, literatura, etc. Las tecnologías y las exposiciones eran un medio para ampliar y compartir estas libertades y permitían una producción contracultural. “La oficina”, “el laberinto”, “la reja” eran sobrenombres que los estudiantes les asignaron, e implica una apropiación. Muchos de estos lugares eran sitios escondidos donde se consumía alcohol o fumaba marihuana.

Otra investigación que resalta la vida juvenil en la universidad es la de Rentería (2012), quién identificó los significados de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California sobre las carreras de las áreas de humanidades y administración. Los significados de los alumnos no sólo giraban en torno a las aulas y lo académico, sino que se entremezclaban con la vida juvenil, amistades y sus relaciones de pareja. El contexto fronterizo aparecía constantemente en los significados de la vida de los universitarios y era percibido como un lugar de conexión y de tránsito. Al comparar los significados de personas de distintas carreras, la autora encontró diferencias en las formas narrativas de describir su profesión. Los de las carreras técnicas administrativas otorgaban un sentido práctico e instrumental a su profesión, mientras los humanistas daban un sentido de cambio social. Ambas poblaciones compartían la idea de autorrealización y desarrollo personal ligado a la profesionalización, pero, sobre todo, la formación era un medio para destacar y avanzar, era menester luchar y esforzarse para hacerlo sin importar el área de estudio.

Centrado en la fase de titulación, Calvo (2009) estudió las dificultades que enfrentaron los estudiantes para terminar su carrera de matemáticas. Cuatro participantes del séptimo semestre de la Universidad Pedagógica Nacional del Distrito Federal elaboraron sus tesis de manera individual y participaron voluntariamente dos años en el estudio de Calvo (2009). Los tesisas respondieron a una serie de entrevistas a profundidad con el objetivo de obtener información sobre los procesos de conocimiento y de transformación de sus proyectos de titulación con base en la influencia de sus trayectorias escolares. En los cuatro casos entrevistados los asediaban dificultades económicas como amenazas para interrumpir su trabajo escolar. En el primer caso, la trayectoria del participante presentaba un rezago, había dejado inconclusa otra carrera, por esta experiencia redireccionó su tema de tesis. Mientras los otros dos casos, al vivir una serie de obstáculos de aislamiento universitario como suspensión de la tesis, una crisis psicósomática y la ausencia de un proyecto de vida, resignificaron la situación y decidieron unirse para realizar colaborativamente la tesis. El último caso se enfrentó con organizar su tiempo entre el proyecto de titulación, sus clases, su familia y las tareas, sin embargo, a diferencia de los otros alumnos, no hubo la conexión entre las problemáticas de su vida y la redefinición de su proyecto teniendo como resultado abandonar la tesis. La trayectoria de producción de conocimiento, que es en parte la elaboración de la tesis, estuvo intervenida por aspectos de los trayectos biográficos como lapsos muy grandes en la revisión, pocos avances y la falta de habilidades académicas para escribir. El pasaje por el trayecto biográfico detonó el tema de tesis mediante la narración de un fragmento de vida, además de figurar para el término de ésta.

Por último, las siguientes dos investigaciones analizan los periodos o una etapa específica del recorrido escolar del universitario. Al parecer cada etapa puede caracterizarse por dificultades particulares. Un ejemplo de esto es el caso de Ramos y Macías (2012), quienes reconstruyeron las trayectorias escolares de estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) mediante entrevistas estructuradas. Según los autores las trayectorias en esta universidad estaban compuestas por siete fases o papeles: pre-ENAH (antes de entrar a la universidad) aspirantes, alumnos, pasantes tesisas y titulados, y post ENHA (después de terminar la carrera). En la fase pre-ENAH los alumnos narraron que su formación en el nivel medio superior fue adecuada, también había casos de personas con estudios superiores inconclusos previos. Los autores no encontraron elementos en los relatos

sobre la idea de dejar la carrera de antropología, por el contrario, había indicios de ánimo y de motivación. En la etapa denominada de “aspirantes”, los de recién ingreso demostraron entusiasmo por las ciencias antropológicas y las múltiples ofertas educativas, después de haber sido aceptados en la escuela, vivieron un lapso de calma, pero también de curiosidad hacia sus clases. Cuando los autores analizaron la vida cotidiana en los primeros semestres de la carrera, describieron algunos detalles: en las primeras semanas era usual la puntualidad, pero con el paso del tiempo cambió este hábito. Otro detalle fue la diversificación de los horarios, es decir, los alumnos ya no sólo tomaban materias en la mañana o en la tarde, sino los mezclaban. A la mitad de la carrera los alumnos elegían un proyecto de investigación formativa, cuyo resultado debía derivar en una tesis. Al parecer, las crisis personales se mezclaban con los problemas institucionales, incluso había quien se refería a este malestar como “histeria”. En séptimo y octavo semestre varios alumnos atendieron sus proyectos de investigación y buscaron profesores comprometidos para elaborar su tesis. Casi todos los entrevistados comentaron haber participado en coloquios o haber publicado un artículo. Para los autores, esta etapa es de transición entre lo escolarizado y la práctica investigativa, es un periodo de avances para quienes lo supieron aprovechar. Aquellos con un director de tesis consolidaban sus proyectos y terminaban más rápido, mientras quienes seguían en la búsqueda vivían mayores dificultades. Otro reto fue la gestión de los trámites de titulación y la espera de recibir los mismos, en algunos casos tardaban hasta un año en el proceso. Los antropólogos presentaron diversos finales en sus trayectorias universitarias, maneras y tiempos determinados. La etapa de examen de grado fue vivida por la familia y el participante en una fiesta, significaba una clausura de la transición universitaria.

### *Estudiantes universitarios indígenas*

Ciertas identidades han sido históricamente marginadas o poco recurrentes en el acceso, permanencia y culminación de la universidad. Los espacios educativos no han estado exentos de mecanismos de discriminación múltiple a distintos grupos: por raza, género, orientación sexual. Por ejemplo, los estudiantes indígenas han preferido ocultar su identidad étnica, como estrategia frente al racismo y la discriminación. De aquí el surgimiento de programas como “Formadores de profesionales de y para la educación indígena. Retos para una descolonización académica”, el Programa de Apoyo a Estudiantes indígenas en Instituciones

de Educación Superior (PAEIIES) o lo que fue el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAIE) en la universidad de Chapingo (ANUIES 2006; Czarny, Navia, y Salinas 2018; Segura y Chávez, 2016). Estos programas dan una idea general de las aproximaciones de los modelos existente para incluir a la población indígena. Todos han retomado elementos del trabajo de Matus, (2010), ya que identifica ciertos atributos culturales de los estudiantes indígena que sirven para ubicarlos en términos de sus experiencias: lenguaje, saberes, prácticas, hábitos, costumbres, etc., además de plantear que son individuos o actores colectivos con pluralidad de identidades. Un elemento clave ha sido la acción afirmativa, que parte de la idea del autorreconocimiento de la persona como indígena.

El programa de “Formadores de profesionales de y para la educación indígena” ha sido un modelo de inclusión donde se diseña una carrera, universidad o plan curricular específico para cierto grupo. En la propuesta de Czarny, Navia, y Salinas (2018), a través de la licenciatura de educación indígena, se intentó romper con los patrones heteroformativos escolares; que es posible resumirlo como las experiencias de discriminación y exclusión que impiden la consolidación de un sentido de pertenencia en el pueblo indígena. Con el programa se rompió esta inercia al empoderar a los estudiantes indígenas y volverlos agentes activos de su formación en el reconocimiento de sí mismos como sujetos educativos. La acumulación de experiencias positivas era una señal del efecto positivo de un plan curricular pensado en ellos y configurado en una identidad institucional y, por ende, en el desarrollo de un sentido de pertenencia. Esto se cumplió con tal éxito que los universitarios refirieron que la licenciatura era similar a estar con la familia. Un elemento identitario crucial en este proceso fue haber logrado hilar el sentido escolar del estudiante con el de la comunidad. Terminar la licenciatura les daba la oportunidad de regresar con conocimientos a su pueblo y así combatir las injusticias y discriminaciones. Esta visión apuesta en el currículum a la identidad étnica como un eje para la permanencia escolar y se sustenta en el imaginario de que los jóvenes de origen indígena orientan su energía en mejorar las condiciones de vida de su comunidad (Czarny, 2010).

Sin embargo, para Segura y Chávez (2016) es erróneo asumir que los jóvenes indígenas desean regresar a su comunidad. Ya no sólo se identifican por su etnia, sino también por su adscripción de estudiantes-universitarios-profesionistas. En el programa de la universidad de

Chapingo el esfuerzo recae en incluir a esta población con acciones de apoyo económico y eventos culturales con temática indígena: becas, asistencia u hospedaje, conferencias, conciertos, enseñanza de lenguas indígenas. Por los beneficios de definirse en indígena, se dio una identidad instrumental, es decir, se explotan ciertas características de identificación para sacar un provecho personal. En resumen, este modelo se sustenta en el reconocimiento oficial de esta población y da pie a nuevas maneras de ser, a lo que el autor denomina elementos o emblemas identitarios, es decir, una fusión de elementos de identificación étnicos con escolares, en la que se resalta la individualidad de los sujetos. Siguiendo la misma línea, Mendoza (2018) aboga por el peso de la identidad de joven universitario en la población indígena. En su estudio, a muchos estudiantes indígenas se les facilitaba más identificarse con el papel de joven, algunos incluso llegaron a solicitar ayuda para definir si eran de este grupo o no. El reto de definirse como parte de una etnia estaba anclado al momento histórico, político del momento y por las características individuales.

*Estudiantes primera generación en la educación superior, en condiciones socioeconómicas desfavorables y en rezago educativo*

Las poblaciones provenientes de sectores de pobreza tradicionalmente han sido excluidas de la educación superior. Terminar una carrera representa para este grupo la posibilidad de un futuro mejor. Las instituciones juegan un papel central para ser receptores de nuevas figuras. Los contextos socioeconómicos heterogéneos representan un desafío institucional, no sólo un problema de economía familiar, implican características particulares: etnia, deficiencias académicas, falta de capital cultural. Por lo anterior, es fundamental adaptar las formas de enseñanza, contenidos, desarrollar estrategias compensatorias y construir vínculos entre los docentes y sus educandos (Silva y Rodríguez 2013). Bajo estas condiciones, algunos estudios han buscado entender la estructura y las condiciones familiares sin dejar de mirar lo escolar o se han centrado en analizar las experiencias y elementos de abandonar la escuela y regresar o no poder acceder a ella.

Ramírez (2013a; 2013b) otorga un peso significativo a la fuerza de los grupos de pares en los procesos de transición social y académica a los estudios superiores. Su trabajo en el Instituto Universitario de Educación Tecnológica lo sustenta. Los compañeros ayudan a los estudiantes a desarrollar una identificación o diferenciación en virtud de la proximidad con

los otros y la institución, en otras palabras, son las similitudes y vínculos que uno encuentre con otros participantes: compartir distintos gustos o afinidades; musicales, deportivas, películas, modas, o características; haber egresado del mismo bachillerato, vivir por la misma zona, etc. La identificación se da o dio en encontrar la vida juvenil al sociabilizar con los compañeros, sin embargo, lo académico no siempre estaba presente en esta situación. Es hasta que los universitarios instrumentaron estrategias en grupo para alcanzar sus metas: no rezagarse, permanecer en la escuela, aprobar las materias, terminar la universidad, entre otras, que mezclan la vida juvenil y lo académico. Participar con los pares era el medio para anclarse a los estudios, cuando no se logra afianzarse a un grupo dentro de la universidad, el vínculo con la institución es débil y se da un tipo de aislamiento que desemboca en un alejamiento de lo académico. Mariscal (2013) concuerda con la importancia de la identificación con los pares, sin embargo, en el caso de UNISON en Sonora su importancia dependía de los campos disciplinares y variaban dependiendo del semestre, además de que dicho proceso también ocurría con los docentes. Las dos autoras también consideran que la demanda institucional, al exigir lealtades, valores, normas y creencias con las cuales no pueden identificarse los estudiantes, les generan un malestar. Por ello, es fundamental aprender a jugar los roles en la institución, sin perder de vista otras posiciones sociales.

Para empezar, la investigación de Saucedo (2001, 2007), muestra evidencia de que el contexto y la clase social de donde proviene los estudiantes no son determinantes para permanecer o no estudiando. En sus trabajos con familias ferrocarrileras, encontró que no había una causalidad directa entre la deserción y sus miembros, sino que existía una diversidad de niveles educativos en todos los integrantes, por ejemplo, uno de los hijos terminaba la licenciatura mientras su hermano solamente llegaba a la secundaria. La evidencia anterior implica que la falta de capital cultural no siempre determinaba los patrones de abandono escolar. Los jóvenes que desertaron de la escuela en la investigación de Saucedo lo habían hecho por tener intereses por otro tipo de actividades distintas a las escolares como: el matrimonio y/o noviazgo o el deseo de querer ganar dinero en un trabajo. Otro hallazgo interesante fue que los jóvenes desertores, al ser entrevistados, dieron un sentido a su abandono. Para ellos, la escuela era un lugar carente de sentido, y mediante la elaboración de sus narraciones explicaron los motivos por los cuales dejaron la escuela: en general criticaron el funcionamiento de las instituciones educativas. Por otro lado, aquellos con una trayectoria

escolar lineal pudieron vincularse con la escuela para continuar estudiando como una condición de vida y una proyección a futuro. Para ellos era la oportunidad de movilidad social y un medio para la adquisición de estatus y prestigio social, económico y familiar. La autora notó un deseo en la mayoría de los estudiantes que desertaron por retornar a la escuela, inclusive algunos casos habían pausado dos o tres años sus estudios para regresar, varios de estos casos comentaron haberse sentido más centrados para terminar la escuela en ese momento. Un motivante para regresar y terminar los estudios era la expectativa de aumentar sus ingresos y así evitar ser dependientes de su familia. Sin embargo, no todos los casos entrevistados siguieron o pensaron regresar a la escuela, sino que replantearon su dirección con base en su vivencia y experiencia. En esta investigación se concluye que el ser miembro de una familia no destina al sujeto a seguir un tipo de camino.

Continuando con la idea de regresar a la escuela, Mata (2009) analizó la diferencia entre un buen y un mal estudiante en función del tiempo y los ciclos escolares. Aquellos nombrados como rezagados, lentos, fósiles y demás calificativos eran individuos desconocidos para las instituciones y los investigadores por sus formas complejas de actuar y de ubicarse en el tiempo escolar: interrumpir, regresar, posponer, es decir, había un desconocimiento de su trayectoria. Aquellos inscritos en el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SEUFyL) de la UNAM han tenido estos tipos de trayectorias de interrupción y de regreso, para la autora fue esencial conocer las complejidades que enfrentaron y los significados que le dieron al tiempo. Para comprender estas trayectorias, la investigadora conceptualizó el tiempo como la experiencia abarcadora de los encuentros entre uno mismo, con el otro y con el mundo; era pensar la trayectoria en un carácter de duración, acumulación, desarrollo y de linealidad. Aunque la vivencia del tiempo es un sentido subjetivo, personal y espacio donde las emociones adquieren un significado, en nuestra sociedad se emplea como forma de medida de vida a través de objetivarlo y repartirlo. Es decir, podía reducirse a la hora de clase y el recreo. En el tiempo escolar se conjugaba la vida personal y la institucional; por ejemplo, escolarmente había un lapso prescrito y estandarizado para aprender, mientras en la forma personal, la experiencia con la comunidad tenía un sentido con ritmos y tiempos sociales, más subjetivos. Para los sistemas abiertos de la UNAM el tiempo escolar se traducía en créditos, trabajos, materias, pero se distribuía flexiblemente y con libertad para permitirle al individuo darse espacio a otros tiempos como

el personal o el laboral. La mayoría de los estudiantes entrevistados por Mata, habían tenido una trayectoria escolar discontinúa por diversas razones: enfermedad, problemas familiares, personales o económicos, además de haber tenido una amplia experiencia laboral antes de haber entrado al sistema abierto por examen de selección. Pero también estuvieron presentes en el estudio aquellos con una trayectoria continua de la preparatoria a la universidad y entraron directamente con pase reglamentario. Un primer encuentro de la autora con el significado del tiempo del estudiante fue que la mayoría, aunque interesados, no tenían tiempo para ser entrevistados. Lo anterior se explica por lo siguiente: su tiempo de estudio se superpone a las horas del trabajo, la familia, la escuela, es decir, estudiaban en las horas muertas, limpian la casa y leen al mismo tiempo. Unos minutos o segundos representa un lapso de actividad precioso, los estudiantes del sistema abierto buscaban la oportunidad de rescatar la mayor cantidad de horas “tiempo muerto”, es decir, ese tiempo del transporte o en la fila del banco era explotado al máximo. Aunque todos los estudiantes entrevistados veían el tiempo como lo más valioso, otorgaban significados distintos a su interés por estudiar. Por un lado, estaban aquéllos para los que el sistema SUAFyL era precisamente la posibilidad de hacerle un espacio a la escuela en su vida y así cumplir un anhelo: terminar una carrera. Para estos alumnos, en su mayoría adultos, la eficiencia terminal era un parámetro para determinar su éxito en la vida escolar, donde fueron sancionados socialmente por no haber acabado cuando se debía. Para ellos el sistema abierto viene a ser la posibilidad de cubrir las aspiraciones y deseos personales pospuestos, pero ya sin la tensión, ni el conflicto y la sensación de no haber acabado. Mientras, los alumnos más jóvenes estaban en la búsqueda de un título porque era una inversión a futuro en términos de trabajo y capital cultural, para ellos el tiempo para alcanzarlo era limitado.

Por otro lado, el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación (MAES) es una agrupación que reúne a jóvenes sin posibilidad de ingresar a una institución de educación superior pública de prestigio. Guzmán (2013) indagó las experiencias y sentidos de los integrantes de este movimiento al enfrentarse a los exámenes de ingreso sin obtener el resultado deseado. El valor y significado de los exámenes era variado: “fácil” o “difícil”, “confuso” o “lógico”. Sin importar estas interpretaciones, todos concordaron en que las preguntas estaban alejadas de los contenidos de los bachilleratos donde se formaron. El puntaje obtenido, representaba la cercanía o lejanía para alcanzar la meta, en ocasiones, había

estado muy cerca, uno o dos aciertos, lo cual los motivaba a volver a intentarlo. Asignar un espacio en la universidad a quienes tienen el puntaje más alto, fue para los aspirantes una fuente de incertidumbre, ya que nunca era claro el puntaje que requerían para entrar, conforme lo intentaban siempre se quedaban cerca de lograrlo. Esta experiencia evocaba distintas emociones, en el segundo intento era recurrente sentirse seguro de quedarse, de ahí en adelante se transformaba en culpabilidad y desmotivación. Los jóvenes buscan distanciarse y trataban de vencer las concepciones negativas que construyeron sobre sí mismos: “no sirvo para estudiar”. Tras sobrellevar el shock analizaron otros caminos de formación como las opciones particulares o formar parte de la MAES.

### *La experiencia como configuración de las trayectorias*

El libro “Jóvenes y bachillerato” integra las reflexiones sobre los hallazgos encontrados durante una década de investigación encabezado por el grupo de trabajo de Weiss. En varios de sus capítulos se profundiza en las discusiones sobre el término trayectoria y recorrido escolar. A continuación, presento los abordajes y dilemas sobre este tema porque son importantes para el desarrollar mi objeto de estudio. Algunos de los elementos analíticos que abordan los autores de este libro los utilizo como complemento para el análisis de resultados. Esta articulación y rescate de dilemas teóricos la considero para contextualizar, contrastar y argumentar las narraciones de los participantes del presente estudio. Debo aclarar un punto, los conceptos presentados en esta revisión no conforman mi marco teórico, son importantes para comprender el fenómeno. Detallo la estructura metodológica, objetivos, enfoques teóricos, hallazgos con mayor profundidad a los expuestos en los apartados anteriores.

Como he expuesto en el estado de conocimiento, Guerra (2000; 2006; 2007, 2013) abordó la problemática de los sentidos, experiencias y significados de los estudiantes de bachillerato. La autora, para construir sus marcos interpretativos, se centra en la actividad significativa y simbólica de Schutz, la construcción social de la realidad de Berger y Luckman, los contextos amplios de significación de Duchatzky y Bertolucci y la noción del capital cultural de Bourdieu. En sus investigaciones, la autora tomó como recurso el análisis la narrativo, asumiendo que los actos simbólicos y expresivos que los humanos usan para organizar su experiencia y darle sentido son elementos inherentes a la vida escolar y son el medio para hacerlos públicos. En el análisis de las entrevistas, Guerra identificó frases, expresiones o

unidades de texto importantes que aludían de alguna manera al bachillerato sobre las temáticas de permanencia, ingreso, egreso o bien, sobre el conjunto de vivencias y experiencias adquiridas, así como las formas en que las valoraban y les otorgaba sentido (Guerra 2006).

El trabajo de Guerra puede dividirse en dos abordajes, en el primero con un énfasis en los significados, ya elaborado en las secciones anteriores. En una segunda etapa, las investigaciones de Guerra (2006; 2008; 2009; 2013) se utilizó el concepto de trayectorias. La autora retoma tres puntos generales para las nociones de curso de vida: la trayectoria, la transición y el *turning point*. A continuación, describiré brevemente estos conceptos porque son claves para el análisis de las entrevistas. Antes que nada, Guerrero prefiere el término recorrido al de trayectoria, porque este último, representa el avance de una bala con desplazamiento lineal y sólo se detiene cuando choca con algo; mientras el segundo puede ser tanto un viaje recto como un movimiento en espiral o seguir por una sinuosa vereda. Como se aprecia, la trayectoria es una línea de vida o carrera, es decir, un camino largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en distintas direcciones, grados y proporciones, porque es posible entenderla a partir de las secuencias particulares con velocidades cambiantes al atravesar diversos contextos. El otro elemento es la transición y refiere el camino a cruzar sin tener la seguridad de llegar al otro lado, entonces, es un suceso específico en determinados momentos de la vida. Finalmente, el *turning point* son aquellos momentos significativos, experiencias acumuladas, que originan una reflexión o viraje del curso de vida. En resumen, son una intensa necesidad por encontrar sentido a los cambios en la existencia. La autora compara el concepto *turnign point* con el de resiliencia. Ya en los resultados obtenidos en esta investigación, la autora encuentra reflejos o partes de una situación donde el alumno valora el significado colectivo e individual de la escuela. Al momento de recolectar los datos de ciertos alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, la investigadora observó que algunos estaban teniendo o viviendo un *turning point*. Al parecer estos alumnos estaban o habían experimentado una situación “detonante” y reflexionaron sobre su alejamiento de la vida académica por la influencia de su grupo de pares, misma que los ha llevado a resignificar su relación con la escuela. Las vivencias presentadas a continuación marcan pautas de detonación ya sea para reforzar su continuidad en la escuela o para alejarse. Estos tipos de jóvenes que están viviendo un *turnig point* suelen pasar un trayecto en la

educación básica exitosa. Pero cuando entran a la preparatoria, su transición, que inicia con un ingreso entusiasta, es seguida por una situación detonante que propicia el alejamiento de los estudios, pero no de la escuela (Guerra 2006).

Por otro lado, Velázquez (2007a, 2007b) centró sus esfuerzos en dilucidar acerca del fenómeno de estancamiento y tránsito entre el bachillerato y la universidad. Consideraba la experiencia estudiantil en el bachillerato como actos con sentido; encontrarse atrapado en una trama de significados. Las dos investigaciones de esta autora tienen sus referentes teóricos en Bourdieu, Geertz y Bruner. Sus metas pretenden responder a lo siguiente: cuál es la experiencia de los jóvenes con la escuela y cómo se interpretan a sí mismos. Tiene como objetivos: reconstruir la experiencia para saber quiénes son los jóvenes y qué están haciendo. Velázquez buscó analizar el oficio del estudiante por medio de hacer familiar lo extraño, es decir, el *habitus*, no por medio de la observación directa, en su lugar trata de reconstruir la narrativa sobre las culturas y las microculturas escolares. Describo dos de sus conceptos fundamentales que me permitirán plantear una discusión sobre la experiencia escolar y las trayectorias. La primera es la microcultura que es el conjunto de significados, de prácticas y discursos, creencias, actitudes y estilos que delimitan ámbitos como las agrupaciones sociales. El otro concepto es el de trayectoria y la definió como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un agente en un espacio en movimiento y sometidos a incesantes cambios. Resumiendo, es la manera de recorrer el espacio universitario donde se expresan las disposiciones del *habitus*. La autora encuentra una amplia variedad de microculturas: de esfuerzo; caracterizada por buenos alumnos con una trayectoria lineal; las de equilibrio que englobaba a las personas luchando entre el relajo y el esfuerzo, es decir, un *habitus* del buen alumno con trayectorias de ascenso y descenso y, por último, las de regreso o interrupción, que las conformaban alumnos con trayectorias interrumpidas. Dentro de las microculturas hay agrupaciones o formas de ser estudiante. Esta multiplicidad de ser estudiante o de actuar tiene significados y sentidos personales distintos. Al parecer, una persona está situada en una microcultura y tiene una concepción sobre la escuela compartida, pero el sentido de esas vivencias produce un sentido personal. Estos tipos de ser persona en la escuela son buena alumna, buen alumno, el intelectual de clase, el alumno regular y el alumno regresional. Entonces pertenecer a una micro cultura conlleva a ser determinado tipo de persona o estudiante y esto a su vez marca seguir un camino. Velázquez esquematiza las trayectorias

de los distintos tipos de alumnos, sin embargo, para fines prácticos sólo presento en este documento algunos de estos. En la figura uno se observa como las instituciones de educación superior conceptualizan la trayectoria.

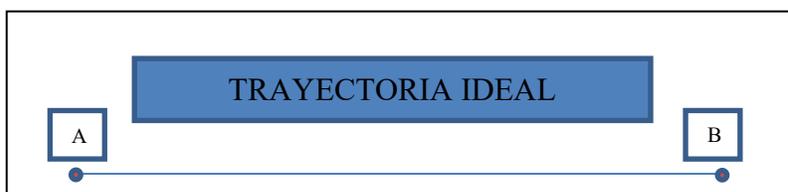


Figura 1. Trayectoria ideal del alumno.

El tipo más cercano al de una trayectoria ideal es la del buen estudiante, como muestra la figura uno. El buen alumno disputa el primer lugar buscando triunfar en la escuela y los dieces significan saber organizar el “despapaye” y el trabajo.

Otro tipo es la del alumno irregular, sus trayectorias postlineales refieren a quienes han tenido una travesía no lineal, ni directa en sus estudios de bachillerato. La experiencia del relajo, en ocasiones, les brindaba la oportunidad de darse cuenta de que la flojera no los estaba llevando a alcanzar sus metas. Trataron de enmendar su camino, pero necesitaban de la aceptación de sus congéneres para terminar la preparatoria. Estas interrupciones en las vidas de los preparatorianos dieron origen a dos tipos de trayectorias: unirregresionales y multirregresionales. Estos tipos de alumnos se vuelven peregrinos por la educación media superior. La palabra regresional, en su origen etimológico que proviene del latín *regressio*, *regresus*, significa retornar caminando hacia atrás. En la figura dos se observa el esquema de las trayectorias unirregresionales caracterizadas por regresar sólo una vez al inicio de la preparatoria para después concluir. Mientras en la figura tres aparecen los alumnos regresionales con trayectorias multiregresionales.

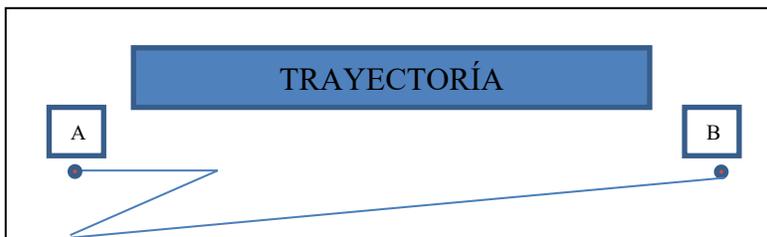


Figura 2. Trayectoria unirregresionales de los alumnos regresionales.

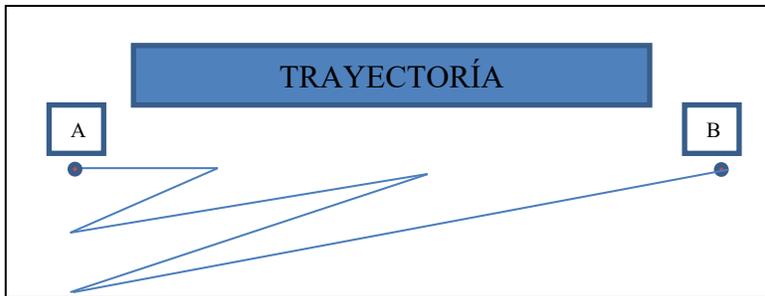


Figura 3. Trayectoria multirregresional de los alumnos regresionales.

En su segunda investigación, Velázquez (2007b) amplía su estudio sobre los alumnos regresionales. En su estudio anterior la autora descubrió que los alumnos regresionales pierden tres años en cursar el primer año de preparatoria. Entonces las trayectorias se van volviendo travesías de experiencias acumuladas de vida. Planteado el nuevo fenómeno, el eje de análisis de esta investigación fue el trayecto estudiantil pensado como de éxito o de fracaso, pero no a la antigua usanza de trayectorias de deserción. Los motivos por los cuales los preparatorianos se vieron obligados a abandonar temporalmente o permanentemente sus estudios eran una lista larga: ausentarse de la escuela, volarse clases, permanecer mayor tiempo en el billar que en las aulas, reprobar, falta de gusto por la institución escolar, pensar que el ambiente escolar no era el adecuado, mal comportamiento, flojera, el tránsito de un nivel a otro, juntarse con malas compañías, cambiarse de residencia y la falta de competencias básicas, etc. De la lista anterior, el ausentismo, irse de pinta o volarse las clases, constituyeron el principal contexto de las trayectorias regresionales. En resumen, Velázquez encontró las siguientes características de las trayectorias multirregresionales y unirregresionales:

- Se prolonga la juventud y la moratoria.
- Son trayectorias engañosas porque parecen ser continuas en ciertos puntos, pero en realidad son un laberinto, tienen un movimiento de vaivén de ir y regresar.
- Constantes virajes al punto de inicio, en otra clase, otro ciclo o escuela por parte de los alumnos y terminan siendo el nuevo.
- El tiempo ideal de tres años se ocupa para cubrir el primer año escolar.
- Se vuelven peregrinos de la educación medio superior donde habitualmente son extraños, esto los hará expertos en manejar escuelas y profesores.

- Las trayectorias regresionales van más lejos de la explicación clasista de la producción cultural.
- Usualmente ocurre, tanto escuelas públicas como privadas, pero generalmente los alumnos de las escuelas públicas saltan a las escuelas privadas, entonces hay escuelas expulsoras y receptoras.
- Tienen como costo que los estudiantes tengan sentimientos de vergüenza y fracaso frente a los padres y frente a sí mismos.

Los puntos anteriores sobre trayectorias permiten tener una imagen del término. Weiss (2013), Guerra (2013) y Guerrero (2013) discutieron los alcances y limitaciones de su uso a nivel teórico, conceptual y empírico. Las trayectorias progresivas y lineales son predominantes en la clase media alta, mientras en población con alta marginación son más comunes las fragmentadas: reprobación, deserción e intentos reiterados de obtener el certificado de bachillerato. Dado lo anterior, el término trayectoria no es lo más adecuado. Una opción ha sido “itinerarios”, pero ancla la situación a tiempos y horarios que se deben cumplir. Weiss afirmó que las trayectorias son más oscilantes o fragmentadas. Una alternativa fue la de trayectorias zigzagueantes, algo sin rumbo definido, donde la incertidumbre impera (Dayrell, 2007). Por otro lado, también se ha planteado la idea de laberinto, sin embargo, tiene una conotación negativa, sólo hay una salida (Pais 2007 en Weiss, 2013). Desde la SEP, el subsecretario de media superior Tuiran, propuso pensar el fenómeno como un río que direcciona su cause ante un obstáculo. Entre todas las aseveraciones, la inclinación ha sido por la propeustas de recorridos de Guerra. Ya que sirve para describir distintos tipos de caminos, veredas, atajos, obstáculos, que nos siempre nos llevan a un final, incluso es factible pensar en compañeros de viaje.

Retomando la discusión anterior, me uno a la incitiaba de emplear el término recorridos escolares para la construcción y justificación del objetivo de investigación. La mayoría de los trabajos cualitativos que presento han sido llevados a cabo con alumnos de bachillerato y se desconoce, en términos biográficos, las trayectorias de los universitarios desde estas visiones. Un punto importante es encauzar el interés en las experiencias de terminar una carrera, aunque Velázquez nos da pistas sobre los recorridos a nivel profesional, podríamos analizar con mayor profundidad al alumno regular o irregular al construirse como psicólogos. Otro punto es intentar hilar el momento de la reflexión del estudiante que pausa sus estudios

y posteriormente toma la decisión de regresar y en algunos casos, volver a irse. y podríamos preguntarnos: ¿Es una decisión espontánea el marcharse o quedarse? ¿Cuándo se van los alumnos ya tienen un plan y saben qué van a hacer? ¿Qué problemas enfrenta al irse o al pausar los estudios? ¿Cómo se estructura su identidad durante la indecisión de quedarse o irse? Esta línea de investigación cualitativa analizada brinda muchas preguntas a investigar. Por ejemplo, la antigua tradición, era agrupar a los buenos estudiantes y a malos en categorías opuestas, porque permitía o permite crear modelos sencillos para interpretar a las personas en el contexto escolar. Pero esto sucede cuando se ve al individuo estático y no cambiante en el tiempo, al reconstruir su recorrido le estamos preguntando sobre los contrastes de quién fue antes y quién es ahora, es como si enfrentáramos las identidades del sujeto a lo largo de un periodo. El tiempo puede ser tanto un aliado como un enemigo en estas investigaciones cualitativas porque desde mi punto de vista, los significados y los sentidos otorgados a las experiencias en la preparatoria y la universidad pueden cambiar radicalmente en breves periodos. No es lo mismo preguntarle a una persona sobre el significado de la preparatoria cuando la está cursando, que diez años después.

## Capítulo V. Marco teórico

### *¿Qué es la psicología cultural?*

Existen dos grandes tradiciones en la psicología cultural y provienen del siglo XVII y del XVIII. La primera postulaba una idea racionalista y empirista de un progreso de perfeccionamiento hacia el conocimiento correcto de los pueblos mediante el desarrollo de la cultura y la mente. Por el otro lado, surge una rebelión romántica contra la visión racionalista y universal, que postuló en su lugar un relativismo cultural. Posteriormente las ideas de las dos grandes tradiciones fueron retomadas por Wundt para formular su planteamiento sobre la psicología de los pueblos (*Völkerpsychologie*) y el uso de métodos o enfoques genético-históricos como vías para acceder al conocimiento y a la comprensión de los procesos psicológicos superiores (De la Mata y Cubero, 2003; Pérez y Cuevas, 2018).

Si rastreamos la propuesta de cultura en la historia, nos toparemos indudablemente con un vasto ejército de representantes. De esta meta por brindarle un lugar a la cultura en la ciencia me gustaría rescatar dos personajes Heder y Von Humboldt, quienes introdujeron al mundo las bases del concepto del *Volk*; que significa una comunidad de personas cuyo lenguaje y tradiciones históricas moldean los procesos mentales. Estos autores crean las bases para el concepto de relativismo cultural, es decir, la diversidad del *Volk*; las naciones cambian según el lugar, el tiempo y no son estáticas, ni avanzan continuamente a la perfección. En síntesis, la historia sobre los movimientos y los estudios culturales es abundante porque surgieron múltiples intentos de buscar las diferencias de *Volkgeist* (el espíritu de los pueblos) tanto científica como históricamente y cuyas intenciones fueron priorizar los fenómenos mentales, temporales y colectivos de los pueblos sobre el dominio de una nación universal y perfecto (Cubero y Santamaría, 2005).

Cuando Wundt retomó los principios de la ilustración y de la rebelión romántica concibió la psicología desde una base empirista racional y también desde lo hermenéutico cultural. Esta nueva ciencia albergaría dos partes: la psicología fisiológica, es decir, el estudio experimental de la experiencia inmediata, y la psicología de los pueblos. La primera psicología tenía como objetivo crear leyes a través de los métodos experimentales para dar cuenta de procesos simples como las sensaciones, pero, debido precisamente a estos métodos experimentales, difícilmente se tendría acceso a procesos superiores y es cuando entraría la segunda

psicología como una ciencia descriptiva e histórica. Estos procesos superiores guardan un fuerte carácter social y se ven influidos y modificados por la cultura, en otras palabras, Wundt consideró los factores culturales o sociopsicológicos como el lenguaje, los mitos y las costumbres, como motores de desarrollo y cambio de los fenómenos psicológicos individuales, y propuso como medios para acceder a ellos los métodos comparativos de la etnografía, la lingüística y la psicología social. Por último, Wundt planteaba la conexión entre la psicología fisiológica y la *Völkerpsychologie* (el espíritu de los pueblos) para complementarse la una a la otra (Cubero y Santamaría, 2005; Pérez y Cuevas, 2018).

### *Principales movimientos de la psicología cultural*

Actualmente hay una gran variedad de movimientos en la Psicología Cultural originados de sus tradiciones filosóficas y de la propuesta de Wundt: los enfoques sociohistóricos de Vygotsky, Luria, Leontiev que posteriormente retoman Engeström (1999) y Cole (1996), los enfoques simbólicos de Shweder (1991) y de Bruner (1991), y por último los enfoques contextuales y de práctica como los de Lave y Wenger (2003) y Dreier (1999). Sin embargo, existen otros enfoques como el de la Psicología del Desarrollo de Valsiner o la teoría de la acción de Boesch, los cuales no sitúo en alguna de las tradiciones y no describo en el presente marco teórico porque sólo deseo dar una breve introducción sobre el sentido de la psicología cultural.

Comienzo describiendo el movimiento sociohistórico de Vygotsky porque fue de los primeros, en la era moderna, en definir el concepto de cultura y vincularla con los procesos psicológicos. Este movimiento acoge una visión semiótica de la cultura porque la entiende en términos de sistemas de signos, según esto, los signos son piezas claves en la constitución de la mente humana. Los psicólogos históricos culturales plantean como su objeto de estudio la actividad o mejor dicho la persona inmersa en una actividad o en un sistema de actividad, además del medio para recolectar información, parte de la observación sistemática, el uso del método histórico-evolutivo y/o incluso metodologías de tipo cuantitativo. El segundo movimiento es el contextual y sus adeptos se centran en relacionar la cultura y los procesos cognitivos a partir del estudio de las actividades y las prácticas cotidianas de individuos particulares en contextos culturales concretos, e inferir, a partir de la obtención e integración de estos conocimientos, los rasgos de los procesos cognitivos que dichas actividades

demandan. Entre las teorías surgidas del movimiento contextual tenemos el caso de Lave y Wenger (2003), con su noción de contextos de práctica social que no hace referencia sólo a la dimensión subjetiva o individual de una situación, sino también al carácter objetivo o institucional de una cultura: una comunidad. Un psicólogo contextual se preguntará sobre los elementos de un contexto y sus formas: qué se hace y cuándo, cómo y dónde se hace. Por último, está el movimiento simbólico, con el cual me identifiqué más. Sus principales precursores, Bruner y Shweder, lucharon por instaurar los significados y la intencionalidad de los sujetos como partes cruciales de la psicología. Para ellos la cultura es un sistema de signos y los sujetos poseen una intencionalidad en mundos también intencionales, es decir, el comportamiento de las personas tiene una serie de metas y motivos por los cuales actuar en una sucesión de mundos que contienen intenciones. Para los psicólogos culturales las intenciones son parte del actuar, se pueden entender a través de los métodos interpretativos. Únicamente se puede captar el actuar cuando le preguntamos directamente al sujeto, ya que si solamente observamos su conducta estamos perdiendo los significados que intervienen, por eso la narrativa y el lenguaje son eslabones esenciales para integrar la mente y la cultura. Según lo anterior, los actos de los sujetos no pueden entenderse sin sus significados, por eso son actos de significado. Como seres humanos estamos envueltos en una actividad constante de búsqueda de significados, no únicamente pensamos en nuestras intenciones, sino también interpretamos las de los demás. La génesis entre significado e interpretación es como el dilema del huevo y la gallina, se dan simultáneamente en mundos construidos. Como unidad de análisis se considera el significado de la acción o su equivalente: los actos situados (De la Mata y Cubero, 2003).

### *Enfoques de la psicología cultural*

Para Guitart (2008), Vygotsky afirmaba que la conciencia debe ser el objeto de estudio de la psicología y la vivencia humana su unidad de análisis, la cual no está determinada genéticamente ni es un producto de adentro hacia afuera, más bien se construye culturalmente, a través de las relaciones que establecen las persona, con los objetos y los símbolos. Empero, Matusov (2007) sostiene que la Psicología Cultural ha ido por otros caminos analíticos y ha producido una discusión sobre cuál es la unidad de análisis adecuada. Las diferencias emergidas de la discusión teórica y metodológica han brindado cuantiosas

posibilidades o enfoques con sus respectivas unidades de análisis entre las cuales están el significado en el mundo (Vygotsky, 1995), la acción mediada (Wertsch, 1994), la actividad (Rogoff, 1990), los sistemas de actividad (Engeström, 2004 citado en Matusov 2007; Engeström, Miettinen, y Punamèaki-Gitai, 1999) o las comunidades de práctica (Wenger, 2001). En recientes años los autores han cambiado sus unidades de análisis en la búsqueda de una mejor, más completa y abarcadora del fenómeno de su interés. Cada enfoque da prioridad a las premisas planteadas en sus tradiciones históricas y movimientos de fundación, sin embargo, esta búsqueda constante tiene sus raíces desde las críticas que realizaban los psicólogos de la Gestalt y Vygotsky hacia el reduccionismo, porque esta postura descompone el complejo mental en sus elementos, por lo cual brinda precarias explicaciones sobre el todo. Cuando los investigadores descomponen el pensamiento en sus partes, se omiten características inherentes al todo, sólo observables al enfocarnos en éste. Por esto, Vygotsky prefirió la noción de *unidad de análisis*, a la de elemento porque ésta segunda tiene el problema de partir el todo y no considerarlo. La noción de unidad de análisis, aunque es polisémica por su sentido descriptivo y prescriptivo, indica recabar información de un área sin la necesidad de partir o reducir la concepción del objeto. La propuesta de Vygotsky es encaminar al investigador a que adopte la unidad de análisis indicada para su investigación. Los psicólogos culturales han intentado retomar de la Gestalt, posiblemente idílica, romántica y barroca, la búsqueda por la unidad de análisis ideal que contenga, pero a su vez contemple la parte más pequeña; a este intento teórico metodológico Matusov (2007) lo ha denominado como unidad del fenómeno para diferenciarla de las unidades simples. Sin embargo, aunque parezca una meta inalcanzable, implica un intento por avanzar a una nueva posición científica, reconsiderar el reduccionismo y su opuesto: lo holístico. La psicología cultural está corriendo el riesgo de asumir “el todo”, pero esto no quiere decir que una sea buena y la otra mala o inadecuada. Sencillamente cada una tiene sus virtudes, por ejemplo, el aspecto fuerte del holismo es su sistematicidad y en su contra está su poca manejabilidad. La pesquisa por la unidad de análisis holística ha llevado a los investigadores culturales a abrazar distintos niveles, que cada vez son más amplios como los sistemas de práctica, las comunidades o la cultura. Tarde o temprano cada unidad de análisis ha sido reconocida por la psicología cultural como demasiado pequeña. Este idealismo se sustenta en construir o encontrar una unidad de análisis manejable y holística sin tener que ser reduccionista o

universal. Como solución ante la indefinición se pueden usar diversos niveles de análisis para dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar el todo, sin reducirlo y olvidarlo, y reconsiderar las formas en que sintetizamos los datos (Matusov, 2007).

Mi intención al plantear –de manera breve– los orígenes, los principales movimientos, enfoques y sus problemáticas generales es esbozar un marco introductorio y conexiones con otras teorías interpretativas que se utilizan para el análisis de los datos. En síntesis, la Psicología Cultural tiene el propósito de rescatar la cultura y la mente, no como entes aislados, sino en una relación dialéctica en donde el individuo aparece como persona, un agente en una dimensión subjetiva e interpretante, siempre activo y con intencionalidad, responsable en gran medida de la creación de los mundos o contextos en los que participa, así como de sus propias representaciones de dichos mundos. Entonces la mente y la cultura están lejos de ser una correlación, más bien, son una génesis y productos simultáneos, por ello los psicólogos culturales han dejado de buscar correlaciones y de considerar variables planteando, en su lugar, mediaciones o coconstrucciones. Por otro lado, trata de evitar reducir los fenómenos, generalizar las funciones mentales a todos los individuos y considerar los procesos como internos, aislados y universales. Para concretar, lo mental son acciones mediadas semióticamente y situadas en un contexto cultural y en las representaciones mentales de los participantes; o lo que es lo mismo distribuidas o coconstruidas. Aunque existan discrepancias teóricas como metodológicas para concretar un proyecto y unanimidad de ideas sobre cultura, cognición y la relación entre ambas; en la Psicología Cultural, la multiplicidad de enfoques no debe conducirnos a considerarlos como desarrollos incompatibles sino, más bien, como distintas contribuciones que sirven como base para la construcción y reconstrucción teórica, que incluso por su flexibilidad y origen posmoderno permiten acoplarse con otras perspectivas psicológicas, filosóficas, antropológicas y sociales. Las diferencias más grandes entre los movimientos culturales surgen cuando se analizan con más detalle aspectos como el estatus de lo simbólico, los significados, el contexto o la práctica social, pero no cabe duda de que siguen una serie de ideas y premisas históricas culturales. Por último, la divergencia teórica entre los enfoques: supuestos epistemológicos y filosóficos constructorista, postestructuralistas, posmodernos y lo que parecería una dispersión teórica en realidad, es una nueva postura de hacer psicología alejada del positivismo lógico (Cubero y Santamaría, 2005; De la Mata y Cubero, 2003; Matusov, 2007).

### *Conceptos del marco teórico*

A continuación, quiero resaltar dos formas a partir de las que conceptualizo las trayectorias o recorridos de los estudiantes universitarios a nivel personal y contextual. Anteriormente expuse las bases de una psicología dónde el individuo, la cultura y la actividad estaban unidos, obviamente me rijo por estos planteamientos. Pero ¿En qué manera se relacionan estas unidades con las trayectorias? Para explicarlo me remito primero a los conceptos, los cuales están enfocados tanto en lo personal como en el cultural, o en el caso de mi investigación en lo contextual. Iré enlistando los conceptos que, como señalé antes, me servirán para el análisis de los datos, derivados de entrevistas que realicé con estudiantes universitarios para conocer sus experiencias en la escuela.

### *Contextos locales de práctica*

Para comenzar, parto de la siguiente suposición: la persona siempre está ubicada dentro de una práctica social que a su vez está dentro de una estructura social de práctica, pero ¿cuál es la diferencia entre estos dos conceptos? ¿Y cómo es que una está dentro de la otra? Podría decir que toda práctica social supone un conjunto de actividades llevadas a cabo por un grupo de personas, quienes participan a su vez, dentro de una estructura social, es decir, actuamos en una estructura social, siempre situados y ligados a varios contextos. La estructura social de práctica es el conjunto de contextos de acción locales interrelacionados y diversos. Entonces la práctica social se da en y entre los contextos de acción, es decir, en una estructura social de práctica. Si analizamos con mayor detalle podemos hablar de diferentes niveles de práctica social en las estructuras sociales, por ejemplo, cuando Dreier (1998; 2007) habla de una práctica social personal se refiere las acciones del sujeto a un nivel particular, dentro de una estructura social. En síntesis, la práctica social siempre se va a dar en una multiplicidad contextual donde se puede estar de manera particular, e implica ocupar un espacio en la estructura social. Para analizar la particularidad de la participación de las personas, el autor acuña términos como el de posición, ubicación y postura, los cuales comentaré más adelante. Meditar sobre los contextos sociales de práctica, tarde o temprano nos lleva a pensar en la persona con su práctica social en una estructura social. No es que una cause a la otra, pero las estructuras cambian a las personas y viceversa (Brinkmann, 2009 y Dreier, 1998). La comprensión de un contexto social de práctica no se puede alcanzar sin una visión del sujeto

en movimiento por múltiples contextos. Entonces, cuando Bruner (1991; 2004; 2009) dice que el contexto es producto de nuestros actos de significado, debemos ser cuidadosos porque estos dos conceptos no están aislados, en realidad están ligados a otros lugares. Por tanto, una práctica social se construye a partir de la participación de las personas a través de distintas actividades y cobran sentido en varios contextos, es decir, no se está allí por coincidencia, sino que hay una estructura social con sentido y significado otorgado por un grupo o comunidad (Dreier, 1999; 2007). Se viven ciertas experiencias en determinada combinación de contextos donde transita la persona, o como dirían Lave y Wenger (2003), la práctica social está en el conjunto de contextos sociales vinculados, aunque diversos y locales, donde la persona marca una dirección y se mueve. Además, son los lugares donde las personas, actividades, objetos y artefactos están conectados entre sí, pero difícilmente de manera lineal. A partir de lo expuesto, buscaré analizar los contextos locales de práctica social que los estudiantes universitarios consideren como relevantes en su vida para dar sentido a sus experiencias en lo escolar.

#### *La identidad y sus niveles de autointerpretación*

Los contextos de práctica son el marco general donde el individuo se desplaza, por ello es recomendable definir y analizar estos lugares sociales porque guardan pautas y normas culturales. Al estar inmerso en estos contextos, los individuos nos relacionamos con él en diferentes niveles: la identidad y la actividad juegan este papel de mediadores entre lo personal y el marco cultural o contextual, es como si fuera una lámpara del techo, necesita el soporte para sostenerse y además una red de cables, la unión con lo social, para poder alumbrar.

Una explicación de lo anterior la da Brinkmann (2008), quien plantea una regla general de la interpretación del Yo (*self*): no corresponde tanto a lo que haces, sino a dónde perteneces. Este autor no es propiamente del enfoque sociocultural, sin embargo, se aproxima a las propuestas constructivista. Estos dos acercamientos comparten muchos elementos entre sí y no necesariamente si se mezclan se llega a una incoherencia. No obstante, para no dejar huecos analíticos en la teoría hago un esfuerzo en la siguiente sección, conforme describo los puntos clave que maneja Brinkmann, para unir las dos posturas.

Brinkmann retoma la postura hermenéutica de Taylor; la cual rescata la pertenencia de las personas a un marco, horizonte o imaginario social, para definir lo que es la identidad o el sentido de sí mismo. En esta lógica todos tenemos un marco en el cual colocarnos, es imposible interpretarnos sin este espacio, incluso se detalla que estos marcos no los escogemos, sino nos son dados y están constituidos por las tradiciones y comunidades. Todo lo anterior es muy similar a la visión sociocultural, el marco nos remite al contexto y la cultura, son similares. Por lo anterior podemos asumir que al hablar de un marco interpretativo estamos hablando de una posición en las estructuras de práctica social.

Brinkmann no se afianza del todo a las propuestas hermenéuticas de Taylor, se distancia de él situándose en una visión posestructuralista donde la persona tiene un impacto en lo macrosocial. Lo anterior compagina con el interés de la psicología cultural por conocer a las personas y sus facetas en distintos contextos de participación (Dreier, 1999). Y es precisamente en este punto donde se encuentra el enlace que me permitió utilizar la categoría analítica de autointerpretación de Brinkmann, a continuación profundizo en ello.

Para explicar el imaginario social en un contexto debo partir de la idea de práctica social, porque los contextos no nacen de un día para otro, más bien tienen una larga historia social y cultural. La práctica social no es una isla desconectada de las maneras en que hacemos las cosas; algunas prácticas sólo cobran sentido al relacionarlas con otras o situarlas en un contexto, porque existe una forma cultural común sobre cómo la gente es y actúa en diferentes prácticas sociales, en esto acuerdan tanto Dreier y Brinkmann. Los contextos locales de práctica no son únicamente espacios de movimiento, también nos ofrecen un lugar para ser e interpretarnos como personas. El imaginario social consiste en las formas de imaginar nuestra existencia social en referencia a cómo son nuestras relaciones con los compañeros y la manera en la que encajan en ellas, cómo manejamos las expectativas y las nociones normativas de nuestro grupo social y, por último, cómo las imágenes se suscriben a estas expectativas y normas. Este imaginario no está en nuestras cabezas, más bien es vivido y constituido por compartir la misma práctica social en una comunidad, además aparece cuando el individuo comienza a hacerse preguntas sobre su existencia social y estos cuestionamientos afectan sus ideas explícitas sobre cómo está formada la sociedad y sobre sí mismos. En conclusión, el imaginario social es más bien vivido en lugar de pensado

(Brinkmann, 2008), desde la psicología cultural podemos hablar de que lo social se encuentra en la práctica y la vivimos en la participación (Lave y Wenger, 2003).

Por lo anterior, la propuesta teórica Brinkmann amplía los alcances de la participación en contextos o ámbitos de práctica, al incorporar un recurso que me permite identificar el sentido que otorgaron los entrevistados a sus vidas potencializando la unidad de análisis de mi estudio.

Según Brinkmann (2008), debemos entender la identidad en términos de autointerpretación, pero no solamente abstrayendo, básica y rudimentariamente, el Yo (*self*) en función de las características físicas o generales, sino a un nivel contextual local. Al interpretar y expresar el Yo (*self*) siempre estará influido por el contenido y legitimidad de la interpretación de la sociedad y del imaginario social. Este argumento coincide con los planteamientos del Yo distribuido, no hay una sola forma de autointerpretarnos, hay varias y depende del contexto. Entonces la interpretación de Yo, como plantea Bruner (1991; 2004; 2009), está distribuido ¿Pero en dónde o en qué? ¿Cómo es un Yo distribuido? Antes de contestar a estas preguntas debo dejar claro lo siguiente: como decía el Yo no es una identidad definida, estable y representada siempre de la misma forma cuando el sujeto se describe o presenta ante los demás. En su lugar tenemos Yoes o múltiples Yo para cada contexto en donde la persona se sitúa o desde la mirada de Brinkmann Yoes que se interpretan desde un ámbito. Entonces para contestar a la primera pregunta puedo decir que el Yo está distribuido en los contextos, no como si fuera un “ente” externo a nosotros y al cual accedemos cuando arribamos a un lugar, más bien implica nuestras múltiples formas de participar en cada situación.

Brinkmann (2008) enfatiza la importancia de la expresión de la autointerpretación, y la herramienta para dar cuenta de esto es la narración. Entonces, el Yo está distribuido, en parte, narrativamente, esto contestaría a la segunda pregunta planteada. El Yo se conjuga en la biografía de la persona y cobra vida en un elemento en donde nos movemos y desarrollamos con relación a los valores. Pero la narración otorga otro elemento crucial: la temporalidad. En otras palabras, este proceso encadena el presente, pasado y futuro de la autointerpretación de la identidad y de nuestras vidas, en distintas interpretaciones de uno mismo. Para tener una idea de quiénes somos, debemos tener una noción de cómo hemos llegado a ser, y hacia dónde vamos, y la narración no es sólo el medio, también implica la articulación; algo similar plantea Bruner (1991; 2004; 2009), en su libro “Actos de Significado”. A fin de cuentas, la

historia particular y de la comunidad permite responder cómo me he convertido en determinado tipo de persona y cómo nos hemos convertido en determinado tipo de comunidad de autointerpretantes (Pérez, 2013); nuevamente vemos en lo anterior un hilo argumentativo entre Brinkmann y la psicología cultural que es la interpretación personal y de una comunidad.

La autointerpretación no siempre está concebida en la narración o en la biografía de los individuos en formas claras que puedan ser fácilmente expresadas verbalmente, más bien está dispersa de manera vaga, ambigua y contradictoria a través de la expresión del cuerpo, de las personas, las prácticas y la sociedad. Por ello, Brinkmann (2008) nos aconseja analizar la identidad para enfocarnos en aquello no verbalizado, por ejemplo, la práctica. Entonces en la identidad existen diferentes elementos y niveles de autointerpretación humana, las cuales pueden ser extremadamente difíciles de articular. No todos los niveles de autointerpretación son articulaciones explícitas, es decir habladas, también existen las implícitas, o sea las inmersas en las prácticas. La identidad está en lucha constante entre nuestros compromisos, intereses y los marcos morales sociales o culturales de actuación, debido a una búsqueda constante por tratar de hacer lo correcto. Entonces Brinkmann (2008) reconoce cuatro niveles donde puede ocurrir la autointerpretación: entre lo societal e individual, y lo implícito y explícito. Estos niveles pueden combinarse para formar cuatro formas de interpretación y es a lo parecido a lo que advierte Rockwell (2009) sobre la consideración de las distintas unidades de análisis. El nivel de análisis a considerar por los investigadores está establecido por su objeto de interés. Por ejemplo, los historiadores materialistas o postestructuralistas centran su atención en los cambios de la interpretación del Yo (*self*) de forma societal implícita y generalizan sus hallazgos a los demás niveles. Las teorías clásicas, considerando al psicoanálisis, sitúan la interpretación del Yo (*self*) en un nivel individual y explícito. Es clara la interrelación de los niveles, es decir, ninguno de los niveles es autónomo ni tiene primacía. En cada nivel existen múltiples interpretaciones con frecuencia en conflicto. No existe una autodescripción única o un sentido prerreflexivo del Yo (*self*), por eso la identidad es un tema problemático en los últimos tiempos. Un buen investigador debe localizar conflictos, discrepancias en y entre los diferentes niveles de autointerpretación.

La discusión de Brinkmann (2008) sobre la identidad es de gran utilidad para mi investigación porque me da pautas para conceptualizar e indagar a la persona sin agredir

muchos de los principios de la psicología cultural. Recordemos que por su carácter posmoderno los mismos enfoques culturales no embonan entre sí perfectamente, pero esto no ha obstaculizado sus usos como recursos analíticos. Posiblemente el punto más débil al intentar unir la teoría de Brinkmann con la psicología cultural es la discrepancia sobre considerar los fundamentos que manejan sobre la mente y la cultura. A pesar de lo anterior la autointerpretación puede utilizarse en el análisis de las entrevistas. Por ejemplo, las narraciones de los participantes están ubicadas en una interpretación societal e individual explícita, ya que sus elaboraciones y maneras narrativas, y sus reflexiones, me permitieron dar cuenta de sus identidades. Todo esto me permite ubicar las unidades de análisis en las narraciones dependiendo donde construye el sentido de un hecho o de sí mismo un participante.

Como expuse, la identidad está ligada a distintos niveles de interpretación, ya sea por uno mismo o por los demás, desde un contexto. Aunque Brinkmann (2008) concede a la narración un papel central en la autointerpretación del Yo, no profundiza en ello. Para contrarrestar esta ausencia me respaldo en Bruner (1991; 2004; 2009), que nos enseña la importancia de la narración como proceso psicológico y social, porque asume un papel primordial y permite configurar lo dicho sobre lo actuado, es un recurso para explicar el mundo, es un núcleo para organizar la experiencia y el afecto.

Para Bruner (1991), hay una cadena entre los significados, las experiencias y los sentidos que se negocian y hacen públicos mediante la narración; así, la narración es un recurso discursivo para explicar lo que acontece. Bajo esta lógica nuestras acciones no tienen un origen conceptual, sino narrativo que funciona como una herramienta para justificarnos e interpretarnos y es de gran utilidad para dar cuenta de lo excepcional de una situación. La experiencia es la acumulación de actos de una persona o el recuerdo de algo. De hecho, no hay tal recuperación del recuerdo, más bien todo acontecimiento es reconstruido por las personas mediante una narración, de modo que toda vivencia sin un significado se olvidará. La narración da configuración a los sentidos y al significado de lo que se recuerda, además enlaza las experiencias y las organiza en marcos explicativos que nos proporcionan un medio para construir, caracterizar el curso y segmentar los acontecimientos en el mundo.

Como ya había comentado, estos marcos culturales aparte de organizar la experiencia y ayudarnos a autointerpretarnos, nos permiten compartir la memoria de una cultura, es decir,

recuperar las experiencias de los otros. Narrar implica asumir una postura en torno a los hechos de la historia y tomar en cuenta cómo la interpretan los protagonistas y qué significan para ellos estos sucesos, en consecuencia, no se puede ser neutral siempre hay intenciones implícitas partidistas. Mientras mayores sean los recursos narrativos acumulados por la comunidad habrá un bagaje cultural más amplio. Por ejemplo, desde la ciencia y las artes se crean narraciones e interpretaciones para explicar nuestro mundo y cuando una teoría se contradice con otra, surgen narraciones divergentes sobre el tema, hasta que se negocia y se llega o no a un acuerdo. Aunado a lo anterior los recursos narrativos no son meros artilugios lingüísticos, sino que permiten formas de solucionar problemas. En conclusión, cuanto mayor sea el acervo cultural narrativo y contenga una variedad de dramas y personajes que podamos ser, existirá mayor riqueza en una comunidad; mientras con pocas ofertas (de narraciones) en la vida diaria, tendremos menos formas de explicar lo que pasa o de explicarnos a nosotros mismos. Por lo anterior, me gustaría presentar la definición que da Bruner (1991: p.56) sobre la narración:

*Una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. El significado de la narración viene dado por la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama. Para comprender una narración tenemos que captar la trama que configura la narración y dar sentido a sus componentes.*

Existen una infinidad de tramas, pero lo que nos debería interesar es su configuración. En mi investigación ubiqué algunas de las principales tramas que vivieron los alumnos por su recorrido en la universidad y esto implicó analizar los papeles interpretados, así como los desenlaces otorgados a sus historias. Por último, en las narraciones siempre habrá un estilo narrativo: un drama, una comedia, una épica, y lo interesante es que el mismo hecho puede ser narrado en función de diversas formas y se otorgan significados diferentes. Para terminar con el tema de la narración, apunto que es un medio por el cual también nos creamos a nosotros mismos como personajes, a esto Bruner (1991) lo llamó el proceso de narrarse a sí mismo. La interpretación se vuelve pieza clave dentro de la historia porque crea los medios narrativos que estructuran al narrador. Es imposible no contar historias sobre nosotros mismos y estamos todo el tiempo encerrados en historias dentro de otras historias y esto es un medio para presentarnos narrativamente a las personas y éstas a su vez también lo hacen. La teoría narrativa de Bruner rescata, por otro lado, la autobiografía como forma de describir

lo que uno hace o ha hecho, y consiste en analizar narrativamente las situaciones, las maneras y las razones para llegar a los significados del Yo. En resumen, la autobiografía es el proceso de reconstruir una versión longitudinal de los Yoes donde se conjugan varias historias en una vida.

### *Significado y circunstancia*

Quedan pendientes dos aspectos en la configuración de las narraciones: los significados y el sentido otorgado a la experiencia. Estas dos unidades nos permiten acercarnos más al nivel personal, no por ello son exclusivamente individuales, también son compartidas por una comunidad, es decir, hay experiencias colectivas. Empiezo con la primera unidad de análisis: los significados que se tejen social e históricamente como interpretación del conjunto de signos otorgados por las personas, es decir, son lecturas compartidas de un evento, de los objetos, de las otras personas, de las palabras mismas, etc. Sin embargo, los significados no son meramente valorizaciones inherentes a los signos, en su lugar son actividades de un agente que interpreta y emplea los signos, por eso son cambiantes, en otras palabras, son un proceso o los productos de actos humanos a lo largo de la historia. Entonces estos actos, por así decirlo, tienen una carga referencial del signo establecida por el intérprete. Dilucidar los significados representa considerar las acciones de los intérpretes como actos de significado que ocurren en una circunstancia (Bruner, 1990; Medina, 2005).

Difícilmente encontraríamos un significado aislado en una actividad o situación, en realidad están juntos en una circunstancia. Erróneamente podría pensarse que la circunstancia es el lugar o contexto, como espacio meramente físico, donde se dan o encuentra los significados, pero más bien es la articulación de diversos significados que se dan durante las acciones y participaciones de las personas, y se pueden desplegar sin importar el lugar. Entonces el significado se mueve de acuerdo con circunstancias de muy diverso carácter (macrosociales, meso o micro) que se establecen por parámetros temporales como cuando una persona nos narra un acontecimiento. Entonces en la narración se configuran las articulaciones de significados dando pie a sentidos diversos, mutables y complejos, a lo experimentado. Así pues, una circunstancia está compuesta por la participación de las personas que negocian diversos significados a través de sus acciones (Medina, 2005).

Existe una coconstrucción de los significados, las circunstancias y la narración, de un conjunto de acciones orquestadas sobre un evento, al cual la persona le otorga un sentido. El sentido nos refiere a una visión sintética y articulada que las personas logran construir sobre un evento y que les permite valorarlo de muy diversas formas: dándole importancia, desvalorizándolo, rechazándolo, etc. Estos tres procesos simultáneos y co-construidos dan la oportunidad al individuo de elaborar sentidos de lo vivido. Al compartir una experiencia, las personas despliegan una serie de partes constitutivas de un significado general sobre el evento en el cual se participó, entonces hay lectura compartida sobre la actividad en curso, que todos realizaron, no de la misma forma, y al final de cuentas cada uno construirá un sentido particular.

#### *Trayectorias personales de participación en contextos locales de práctica*

Aunque la narración permite configurar las experiencias y expresarlas, falta un complemento sustancial para visualizar la configuración de las participaciones a lo largo de los contextos de práctica, que es la trayectoria o recorrido personal. Reconstruir, significar y dar sentido a las experiencias universitarias serán los puntos de partida para comprender la narración de los alumnos, pero estas unidades de análisis no son estáticas y sin dirección, más bien están en constante movimiento. Conceptos como posición, ubicación y postura, me permitirán analizar y ubicar los cambios sobre las preocupaciones, intereses, significados y los sentidos de las personas sobre la dirección de su vida. A continuación, explico con mayor detalle estas tres unidades de análisis.

Dreier (1999; 2007), avanza hacia una noción de posición y ubicación más compleja que sólo aislar al sujeto meramente en una clase o estructura sociales como lo hacen los estructuralistas. Aunque acepta una visión de los sujetos situados en una posición social, no está convencido de que todos en dichas posiciones comparten los mismos puntos de vista y por eso agrega otros dos conceptos para la comprensión del movimiento de las personas por la estructura social: ubicación y postura.

De acuerdo con Dreier (1999; 2007; 2011) asumo la noción de ubicación como el lugar donde está el sujeto dentro de un contexto particular, es decir, estar situado representa participar de una manera concreta en una serie de contextos locales de práctica donde se viven experiencias. Entonces, por ubicación quiero decir el lugar particular en el mundo donde está

en el presente un sujeto (recordemos que es una narrativa), dentro de un contexto particular y a partir del cual se abre al mundo la perspectiva personal. Por otro lado, la posición significa existir de manera determinada en una estructura social, no de manera física, y no solamente como perteneciente a una clase social, más bien con base en los múltiples contextos donde transitamos. No es sólo tener una posición, sino varias en la diversidad de conjugaciones contextuales en donde nos movemos. Entonces compartir una posición con un grupo o clase social no significa que todos tengamos el mismo punto de vista. Por ejemplo, un obrero tiene una posición dentro de la estructura social y un empresario tiene otra, pero esto no quiere decir que todos los obreros tienen el mismo punto de vista cuando el empresario reduce las prestaciones, aunque todos compartan las mismas experiencias y preocupaciones. Para contrarrestar la generalidad de la posición, Dreier (1999; 2007), propone tomar el término de postura para dar cuenta de la dirección, preocupaciones, prácticas y reflexiones sobre el transitar del sujeto por los contextos. El sujeto, al asumir una o varias posturas, debe considerar premisas de acción que abarcan y relacionan sus participaciones en los diferentes tiempos y lugares donde se encuentra. Las posturas pueden llegar a ser más o menos claras o confusas e implican tomar partido por una práctica social específica donde hay conflictos y contradicciones. Cuando todo lo anterior es meditado por la persona se forma un punto de vista sobre su compleja práctica social personal acerca de cómo es parte y participan los demás. Entonces, en los puntos de vista se desarrolla y sostiene una orientación por la cual se navegará por los contextos locales de práctica. La postura personal se vuelve la herramienta para abordar preocupaciones, problemas y así determinar nuestra participación por los contextos interrelacionados, sin ella deambularíamos sin sentido y nuestro recorrido no tendría una dirección. Toda persona dirige y configura su participación, sin importar los intervalos de tiempo cortos o largos y su regularidad o frecuencia, por los contextos de práctica; pensar en lo anterior nos permite reflexionar sobre el concepto de recorrido o trayectoria. Esta conducción de vida implica cambios de ubicación, posición y postura donde la persona debe relacionar, sopesar, balancear y contrastar sus diversas participaciones y preocupaciones dentro de su práctica social personal. El despliegue de una trayectoria está estructurado en muchas formas históricamente específicas y nos proporcionan moldes que configuramos con nuestra participación particular o personal. En resumen, no es conducirnos por un espacio-tiempo solamente, más bien es direccionar el curso de vida personal,

relacionando, combinando y coordinando la práctica social en donde se asumen preocupaciones, intenciones y deseos a través de la estructura de práctica social. Aunque las trayectorias parecerían ser un componente puramente personal, lo más probable es que varios sujetos hayan dirigido sus participaciones por los contextos de manera similar y esto da la oportunidad a los investigadores de caracterizar los recorridos de grupos sociales. Es decir, los recorridos o trayectorias son parecidas a las narraciones en el sentido de ser socialmente construidas, aunque nunca son idénticas, sí guardan grandes similitudes entre ellas y posibilitan la generalidad.

### *La conceptualización de persona*

Una necesidad en la Psicología Cultural, y se percibe en la noción de trayectoria personal de participación en contextos de práctica, es el de definir el concepto de persona. Conceptualizar al individuo como persona representa ver su cuerpo y su acción en conjunto y no olvidar su potencial intencional, no es como en el caso de noción de sujeto, un ser sin deseos y expectativas, carente de un marco cultural, cuyas respuestas son observadas de manera lineal sin esperar una contra respuesta hacia el investigador. En mi opinión sujeto, individuo y persona son distintos niveles posibles de conceptualizar a un ser y por lo general asumir uno de estos, trae consigo desde meditar los aspectos éticos hasta tener una posición ante la subjetividad y la objetividad. Para Pérez (2014), tratar al sujeto de investigación como persona, implica siempre considerarlo intérprete, con sentimientos y actuante en un medio. Está concepción de hombre existe únicamente en relación con los otros, porque es indispensable estar situado en determinada práctica social y en contextos locales específicos, es decir, la intencionalidad de la persona no es natural, se adquiere en una cultura, en un medio en donde se mueve y desenvuelve. La cultura nos da y nos crea como personas sin importar la comunidad de donde provengamos. Al profundizar sobre esto se puede ver el nexo entre una acción, un sentimiento y el significado, todos articulados y anclados, al parecer simultáneamente, en la práctica. El aglomerado de conductas como emociones, cogniciones y acciones son aspectos integradores en un todo más amplio, presentes en un sistema cultural y en diferentes contextos, y dan pie a pensar en ser persona como un suceso múltiple y afectado por transformaciones. Otro aspecto, es el vínculo entre el cuerpo y su

entendimiento, es decir, no hay persona sin cuerpo, no es un mero recipiente de los procesos psicológicos.

El ser sólo puede convertirse en persona con la participación de los otros, es una relación dialógica. Los padres convierten a un ser humano en persona, por el deseo y las expectativas dadas al bebé mediante los nexos de acciones, sentimientos y significados. Como iba argumentando, la persona está sometida al carácter relacional del contexto, donde la existencia humana desempeña diversos papeles en distintos momentos y actos. Ser determinado tipo de persona no representa una esencia estable, sino que significa cambiar continuamente a través de las experiencias. Por ende, este concepto engloba tanto al conjunto de roles como de identidades en la práctica, siempre en relación con los otros, en una cultura. Entonces, debemos entender la identidad como la perspectiva y la autointerpretación de una persona situada en relación con sus prácticas.

### *Agencia*

Por último, el hecho de ser persona supone ser responsable de un curso de vida y de sus opiniones sobre ésta. Para empezar, hay un nivel en donde se une la estructura y la agencia personal, que es la mediación. Este concepto implica un punto entre la persona y su actividad, y el ambiente o lo social, donde son mutuamente generados y afectados entre sí. Para descifrar cómo el individuo influye en su ambiente social, se debe considerar la actividad y la narración como componentes mediacionales. Las personas están enganchadas con el ambiente mediante lo histórico, es decir una actividad o la narración está socialmente definida o reproducida a lo largo del tiempo. Pensar en esta mediación no es sólo el medio, sino el espacio en los cuales la agencia contribuye a la creación social e histórica de las identidades, los mundos culturales, los instrumentos y la propia actividad.

Las personas desarrollan más o menos una conciencia de sí mismos sobre cómo son actores y cómo actúan los demás en la sociedad, y estos sentidos de sí mismos, estas identidades, en el grado que son conscientes y objetivas, permiten a los individuos, a través de las formas de mediación cultural como conocer personas, captar los recursos de los contextos de práctica y experimentar varias situaciones en la práctica, moldear su agencia o tan siquiera regular y controlar su propia conducta. Para Holland (1998), no se puede separar la agencia de los mundos construidos o los contextos locales de práctica donde transitamos, porque dan la

posibilidad de conceptualizar históricamente la subjetividad, la conciencia y la agencia, tanto personal como colectiva, que se forman en y a través de la participación. Para dilucidar la agencia personal es requisito meditar en los contextos locales donde se desarrolla la narración. Estos contextos de práctica son encuentros sociales donde la persona se posiciona, habrá ciertos contextos en los cuales ésta no tenga acceso y otros a los que sí, además en éstos se organizan, se estructuran y se dividen las participaciones, como si se asumieran roles. Describas las condiciones en donde se da y produce la agencia, puedo definir este concepto como la realización y la capacidad de las personas de actuar sobre sus trayectorias particulares, no sólo para conocer o dar significancia personal a ésta, sino para poder actuar intencional y reflexivamente en las relaciones con los otros, para reiterar y rehacer el mundo en donde se vive, en circunstancias donde se debe considerar diferentes cursos de acción, de vidas posibles y de deseos. El cambio que produce la agencia puede darse asumiendo diferentes posiciones y puntos de vista o manteniendo el mismo lugar, sin embargo, siempre en el ejercicio de una actuación. En todo lo anterior existe una contradicción: los seres humanos somos productos sociales, pero también productores sociales, y al retomar la idea de mediación, las personas no sólo somos agentes, también tenemos el papel de instrumentos de otros agentes siendo recipientes de los actos de los demás.

Por último, la narración es el punto de encuentro, el medio y la configuración, tanto temporal como autointerpretativa, de las experiencias y significados. Es decir, la trayectoria o recorrido está construida de la narración de las experiencias de los participantes. La identificación y la descripción de los contextos donde participa la persona es un pilar para construir la práctica social y preguntarse, como investigador, sobre las preocupaciones, sentidos de la experiencia y puntos de vista de la dirección del rumbo de vida del sujeto. El análisis narrativo tiene que ir más lejos de la mera reconstrucción biográfica, los conceptos de Dreier son herramientas adecuadas para no encerrar la narración de la persona en un solo contexto, aunque el interés particular está en lo escolar, para ello es crucial identificar las ubicaciones que ocupa el participante en su relato y en su práctica social. Entonces la interpretación de la persona acerca de su posición social da pistas para analizar la narración de sus recorridos, es decir, su punto de vista sobre los acontecimientos. Dentro de este complejo entramado la narración de quién fue, es y pretende ser, forma la base para meditar las identidades, los tipos de personajes

que conforma la historia personal, y la capacidad de cambio y de reflexión del sujeto: la agencia.

## Capítulo VI. Planteamiento de la investigación

Es fundamental para los investigadores educativos comprender las causas y los motivos que tienen los alumnos para permanecer estudiando al construir una identidad profesional; las preguntas a responder son ¿por qué se quedan y por qué otros se van? ¿Qué los hace regresar a quienes se fueron? ¿Cómo resiste un alumno para continuar con sus estudios universitarios? ¿Cómo se construyen como profesionales? Las respuestas las podemos visualizar en las formas de ser alumno y en sus trayectorias o recorridos. Para la investigación educativa puede ser provechoso entender como los alumnos permanecen estudiando a pesar de que cambien de universidad, de carrera o pausen sus estudios, y terminen formándose en una profesión. Es decir, no hay una única forma de construirse en la psicología, el hecho de marcharse no significa abandonar los estudios, sino en algunos casos representa poder continuar y terminar una licenciatura (Velázquez, 2007; 2008). Entonces, existen distintas formas de ser alumno, de organizar, priorizar las actividades académicas y profesionales. Y al parecer la mayoría de formas de ser estudiantes se atrasan o alejan del plan de estudios, sin embargo, esto no les impide alcanzar sus metas. Las formas de vivir un plan de estudios configura la identidad profesional debido a que el sentido personal que se otorga a las experiencias formativas están ligadas al recorrido escolar. En resumen, el problema central de esta investigación es determinar cómo los estudiantes terminan o no en tiempo y en forma sus estudios al articular los sentidos de su formación profesional.

### *Pregunta de investigación*

*¿Cómo los estudiantes universitarios de una escuela pública y una escuela privada narran las experiencias que han tenido a lo largo de su recorrido o trayectoria de formación como profesionales de la psicología?*

### *Objetivos Generales*

De la pregunta de investigación se desprenderían dos objetivos generales:

- 1) Analizar los relatos universitarios de los estudiantes de la carrera de psicología en torno a sus recorridos o trayectorias por los estudios profesionales*
- 2) Comparar los relatos en que los estudiantes de psicología de una universidad pública y una universidad privada dan cuenta de sí mismos en torno a ser estudiantes, sus*

*apropiaciones de la profesión y su formación como personas a lo largo de su trayectoria por los estudios superiores.*

### *Objetivos Específicos*

Los objetivos específicos se dividen por secciones y por grupo de participantes, así es posible identificar en los capítulos de resultados. Solamente la etapa que comprende los relatos de vida durante el bachillerato aplica para los dos grupos de universitarios:

- **Las narraciones sobre la experiencia en el bachillerato de los participantes de la UNAM y la UIN.**

#### **Experiencia en el bachillerato**

- 1) Analizar los modos en que los participantes hablaron sobre sus principales experiencias y vivencias durante el bachillerato.
- 2) Identificar las posturas, preocupaciones y estrategias que narraron los participantes cuando terminaron el bachillerato.

#### **Posicionarse en el bachillerato**

- 3) Analizar cómo los participantes se posicionaron en el relato al hablar sobre su recorrido por el bachillerato.

#### **Recorrido escolar en el bachillerato**

- 4) Analizar el recorrido de los participantes respecto a su paso por el bachillerato.

#### **Transición a la universidad**

- 5) Analizar cómo los estudiantes de una universidad privada y una pública dieron cuenta de su recorrido de vida que los ubicó desde el paso de la preparatoria, la elección de la carrera de psicología hasta su transición a la universidad.

- **Las narraciones sobre el recorrido de la carrera de psicología de los estudiantes de la UNAM.**

#### **Experiencia estudiantil en la universidad**

- 1) Analizar los modos en que los estudiantes de psicología de la UNAM narraron sus principales experiencias y vivencias durante su formación profesional.
- 2) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM se posicionaron en universitarios al hablar sobre su recorrido por la educación superior.
- 3) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM se posicionaron en el relato al hablar sobre su recorrido de formación.

- 4) Identificar las posturas, preocupaciones y estrategias que narraron los estudiantes de psicología de la UNAM para continuar estudiando.

#### **Desarrollo profesional**

- 5) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM les dieron sentido a sus prácticas profesionales al ingresar a escenarios reales.
- 6) Analizar el recorrido de los estudiantes de la UNAM al formarse profesionalmente.
- 7) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM se posicionaron como psicólogos al relatar su proceso de formación profesional.
- 8) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM elaboraron y construyeron su identidad profesional a través de sus narrativas.

#### **Proyección a futuro**

- 9) Analizar las proyecciones a futuro de los estudiantes de la UNAM sobre sus planes al terminar la carrera.

- **Las narraciones sobre el recorrido de la carrera de psicología de los estudiantes de la UIN.**

#### **Experiencia estudiantil en la universidad**

- 1) Analizar los modos en que los estudiantes de psicología de la UIN narraron sus principales experiencias y vivencias durante su formación profesional.
- 2) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN se posicionaron en universitarios al hablar sobre su recorrido por la educación superior.
- 3) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN se posicionaron en el relato al hablar sobre su recorrido de formación.
- 4) Identificar las posturas, preocupaciones y estrategias que narraron los estudiantes de psicología de la UIN para continuar estudiando.

#### **Desarrollo profesional**

- 5) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN les dieron sentido a sus prácticas profesionales al ingresar a escenarios reales.
- 6) Analizar el recorrido de los estudiantes de la UIN al formarse profesionalmente.
- 7) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN se posicionaron como psicólogo al relatar su proceso de formación profesional.

- 8) Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN elaboraron y construyeron su identidad profesional a través de sus narrativas.

### **Proyección a futuro**

- 9) Analizar las proyecciones a futuro de los estudiantes de la UIN sobre sus planes al terminar la carrera.

### *Justificación*

Conocer la diversidad de alumno es esencial, implica asumir el mundo escolar como complejo y plantear las discusiones conceptuales sobre las necesidades, las capacidades, los objetivos y las relaciones de los estudiantes permite ampliar la visión de la educación en general (Erickson y Schultz, 1996; citado por Guzmán y Saucedo, 2007). Sin embargo, en esta discusión no se puede excluir los puntos de vista de los estudiantes y sus versiones de los hechos. La contribución de esta investigación es aportar elementos para redimensionar fenómenos educativos como la deserción, el bajo rendimiento, la reprobación, la vida juvenil y la identidad profesional. Además de aportar evidencia para justificar porque realizar cambios administrativos como facilitar el reingreso, ampliar y facilitar los cambios de carrera, revalidar materias, entre otros.

### *Participantes*

Utilicé un muestreo intencionado para seleccionar a 21 estudiantes de la carrera de psicología: once de la Universidad Insurgentes (UIN) y diez de la FESI. Tomé como criterio de inclusión que estuvieran cursando el último año de la carrera de psicología. Los recorridos de los estudiantes de la UIN se caracterizaron por no ser lineales en muchos sentidos, mientras los de la UNAM parecieron que históricamente fluctuaron menos. La composición de las muestras me permitió integrar en el estudio distintas identidades que antes habían sido excluidas o no se les había puesto la atención necesaria.

### *Participantes de la Universidad Insurgentes*

En la tabla uno muestro la edad, estado civil, la cantidad de hijos y la condición laboral de los participantes que conformaron la muestra de la UIN. De los once participantes seis eran hombres y cinco mujeres, sus edades oscilaban entre los 24 y 42 años. Cinco reportaron estar

casado, tres tenían una relación de noviazgo, uno era soltero y otro viudo. Más de la mitad se hacía responsable del cuidado de un hijo, dos de las madres, comentaron que la mayor parte de la carrera estuvieron solteras. El empleo de tiempo completo fue el predominante, después le siguió el trabajo en algún negocio familiar, uno reportó trabajar de forma esporádica y, por último, tres sólo se dedicaban a estudiar.

Participante	Edad	Estado civil	Números de hijos	Situación laboral
Israel	24	Noviazgo	Sin hijos	Empleo de tiempo completo
Uriel	25	Noviazgo	Sin hijos	Empleo familiar
Daniela	26	Casada	Uno	-
León	29	Soltero	Sin hijos	Empleo familiar
Mariel	29	Casada	Uno	-
Irving	30	Soltero	Sin hijos	-
Gloria	31	Noviazgo	Uno	Empleo de tiempo completo
Dana	32	Casada	Uno	Empleo esporádico
Amadeo	39	Casado	Dos	Empleo de tiempo completo
Aldo	41	Viudo	Sin hijos	Empleo de tiempo completo
Fernanda	42	Casada	Tres	Empleo de tiempo completo

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra de la UIN.

La historia de la Universidad Insurgentes es muy breve en comparación con la UNAM, aunque es sincronizada a la inauguración de la FESI. Esta universidad se constituyó en 1976 con el Colegio de Ejecutivas de México, especializado en educación técnica. Este proyecto surgió como una medida para capacitar técnicamente a una población de clases socioeconómicas “bajas”. En la actualidad, esas mismas clases recurren a ésta.

La Universidad Insurgentes está formada por varias instituciones que se fusionaron en diversos años. Comienza en 1980 con la apertura del Instituto Mexicano de Turismo, S.C. (Viaducto) además se crea el Instituto Secretarial Especializado Monaq que se convirtió en las instalaciones anexas de los planteles Tlalpan y Xola, actualmente denominado Álamos.

Posteriormente en 1985 se crea la Sociedad Mexicana de Estudios Universitarios, S. C. (Plantel Tlalpan), es decir que la Universidad Insurgentes comenzó a configurarse como una oferta universitaria mediante el acaparamiento de institutos, dándose una transición entre lo técnico y lo profesional, proceso no finalizado por completo. Para consolidarse empieza la adhesión de otros institutos, centrados en una sola carrera, por ejemplo, en 1992 incorpora al Instituto Iberoamericano de Informática, S.C. (Plantel Sur I). Posteriormente, podría marcar los años 1994 y 1995 como fechas en las que se consolida lo que actualmente conocemos como la Universidad Insurgentes, cuando se establece como la “Sociedad Civil Universidad Insurgentes” (Plante Xola) y cuando las instituciones antes mencionadas se fusionan. Sin embargo, continúa el crecimiento y absorción de otros institutos, así como la apertura de planteles totalmente nuevos.

En el cuarto Informe Anual de Actividades de Rectoría de la Universidad Insurgentes (2012) la matrícula de la Universidad Insurgentes se compone de 18,500 alumnos, más de 1200 docentes y aproximadamente 800 colaboradores administrativos distribuidos en 24 planteles, principalmente en la zona sur de la ciudad, aunque la expansión y nuevos planteles se estaba dando en la zona norte y poniente. Según este informe, en el 2010 hubo un crecimiento del 24% de la matrícula y en dos décadas creció en un 359%.

La oferta educativa cubre: secundaria, preparatoria, bachillerato tecnológico, licenciatura y maestría; aunque, continúa dando oferta técnica, pretende priorizar la de nivel licenciatura. Su oferta académica se divide en cuatro áreas que son: Ciencias Sociales, Humanidades, Salud e Ingeniería y Tecnología. La carrera de psicología está ubicada dentro de la Ciencias Sociales, área que comprende la mayoría de sus carreras estructurados como planes flexibles. Hay que resaltar que la carrera de psicología en la UIN tiene varias modalidades de estudio. Existen las modalidades típicas, plan UNAM y SEP, en las que el alumno asiste toda la semana en horario matutino o vespertino. Mientras sus modalidades flexibles podemos describirlas en dos generales y adscritas únicamente al plan SEP: la modalidad fin de semana, donde sólo se toma clase en sábado y domingo y cuenta con horas de asesoría el resto de la semana, y la modalidad de un día a la semana, denominada “Licenciatura Max”, que da la opción de asesoría en línea y en vivo, un sistema semipresencial.

### *Participantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

En la tabla dos mostramos la edad, estado civil, la cantidad de hijos y la condición laboral de los participantes que conformaron la muestra de FESI. De los diez participantes cuatro eran hombres y seis mujeres, sus edades oscilaban entre los 22 y 25 años. Ninguno reportó estar casado, pero dos vivían con sus parejas, los restantes mantenían una relación de noviazgo. Es importante mencionar que los participantes cursaban el plan de estudios de la carrera de psicología de 1975.

<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Número de hijos</b>	<b>Situación laboral</b>
Néstor	24	Noviazgo	Sin hijos	-
José	23	Noviazgo	Sin hijos	Empleo de medio tiempo
Ramiro	23	Noviazgo	Sin hijos	Empleo de medio tiempo
Yolanda	24	Vive con su pareja	Uno	-
Violeta	23	Noviazgo	Sin hijos	Empleo de medio tiempo
Andrea	22	Soltera	Sin hijos	Empleo fin de semana
Julia	23	Soltera	Sin hijos	-
Minerva	23	Noviazgo	Uno	-
Fátima	23	Vive con su pareja	Uno	-
Yann	25	Noviazgo	Sin hijos	Empleo de medio tiempo

Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra de la UNAM.

Landesmann, Hickman, y Parra, (2009). Romo (2009), sostienen que la FESI evolucionó de una escuela conductual, en el periodo de 1975 a 1985, a una con fundamentación cognitiva y después del 85, hubo un brote de destellos de las perspectivas psicogenéticas, en 2003 aparece el enfoque sistémico. Estos cambios fueron procesos de segmentación y democratización de la psicología.

El auge del conductismo cobra vida en la consolidación de la Facultad de Psicología en 1973 y posteriormente con el de la FESI. Un conductismo skineriano más que watsoniano (Carrascoza, 2003; Romo, 2009). Sin duda el planteamiento conductual en Iztacala tiene sus raíces extranjeras en investigadores como Sydney Bijou (Landesmann, Hickman y Parra,

2009). Pero darle su lugar a la psicología tuvo una estrecha relación con el movimiento y derramamiento de sangre del 1968. Los acontecimientos de ese año fueron un punto en donde el conductismo se afilió a la izquierda y lo utilizó para originar cambios sociales, filosóficos y políticos en la psicología, conocidos como la “planilla azul” (Carrascoza, 2003, S/N).

La FES Iztacala surge casi simultáneamente con cinco planteles académicos con el estatus de “Escuelas Nacionales Profesionales” y se les asigna el nombre de su ubicación. La palabra Iztacala proviene del náhuatl derivado de “izta” blanco y “calli” casa, es decir, la casa blanca. En el segundo encuentro de fundadores, rescatado por Furlán (2010), se mencionó que fue mera coincidencia el nombre Iztacala con el simbolismo de lo blanco.

Los estudiantes que participaron en el estudio se formaron con el plan de 1975, por lo anterior, centré la descripción de su formación desde este modelo de desarrollo profesional. La construcción histórica del plan de estudios buscaba los siguientes horizontes: un nivel ideológico representado por la filosofía especulativa, una preocupación por la medición del objeto de estudio, el intento de establecer una continuidad en la formulación de una teoría de la adaptación de los animales y el hombre, evitar la usurpación histórica, por parte de la medicina clínica, de analizar la anormalidad del comportamiento, mantener la relación entre la epistemología y la lógica de la ciencia, desentrañar el contexto sociocultural y ubicar concretamente la aportación multidisciplinaria de la matemática, la física y la biología (Furlán, 2010). Para lograrlo, Gaos (1980), menciona dos elementos esenciales, tomados en cuenta para la consolidación de Iztacala: la necesidad de identificar las funciones de lo que debería hacer un profesional de la psicología y la adopción de contenidos directamente de la psicología, estructurados en un adecuado entrenamiento profesional, un vínculo entre definición profesional y su enlace con el currículo. Se cimentaban y refinaban las bases conceptuales y metodológicas, tratando de eliminar las visiones medievales del entrenamiento de los profesionales, para evitar el sentido común.

El servicio social y las prácticas profesionales están incluidos en el plan de estudio, evitando así es problema de buscar un lugar y ser aceptado para realizarlo. Los alumnos de psicología debían cubrir 480 horas de servicio como mínimo, realizarlo de manera continua como medio para entrelazar la teoría con la práctica, y siempre bajo la supervisión y asesoría de un profesor. El servicio social está compuesto por cinco áreas principales: educación y desarrollo, psicología clínica, psicología social y educación especial, y son cursados durante

el 5° y 8° semestre (Furlán, 2010). La clínica fue creada en 1978 para dar servicio a las familias con un integrante con requerimiento de educación especial. En su investigación Ortega y Plancarte (2009) muestran que un alto porcentaje de pacientes son remitidos a otros servicios, aparte del de psicología, como medicina, odontología y optometría.

Desde el 2008 se habían analizado propuestas curriculares para la modificación de la carrera de psicología en Iztacala. En 2015, entró en vigor el nuevo plan de estudios manteniendo su estructura modular, pero ampliando la diversidad de tradiciones. Fue un esfuerzo por incorporar armónicamente la diversidad teórica de los docentes con más de 30 años de experiencia.

Psicología es la segunda carrera con mayor población de la UNAM, la primera es derecho, contando también con la población de la SUAED (Portal de Estadística Universitaria, 2013). Pasamos de ser una especialidad en Filosofía a tener tres facultades en tan sólo 60 años. Esto también se ve reflejado en la matrícula actual de Iztacala, que es de 12,941 alumnos, de los cuales 12,033 pertenecen al sistema escolarizado y 908 al sistema a distancia. El promedio de alumnos inscritos en psicología es de 22.55%, es la segunda carrera con mayor número de alumnos, y de las seis carreras del sistema escolarizado el 73.69 % de la matrícula se encuentra en el turno matutino. De los 12,033 alumnos registrados en el sistema escolarizado, 8,053 son mujeres y 3,980 hombres.

Si comparamos a los alumnos de CU con los de la FESI, estos últimos, llegan con más deficiencias académicas y menos ventajas socioculturales. Por ejemplo, el 62% tienden a tener calificaciones bajas (Mares *et al.* 2009). Por el otro lado, los estudiantes de la FESI son caracterizados por buscar actividades extracurriculares para complementar su formación, la misma institución lleva a ello, como la asistencia a congresos, seminarios, talleres, simposios y diplomados, ya sea por interés personal o por una deficiencia formativa (Rosete *et al.* 2007). La mayoría de los estudiantes viven en una familia nuclear, cuya vivienda es propia, además de ser solteros. Transcurriendo la carrera, los alumnos se independizan, se casan o viven en unión libre, forman una familia o se embarazan.

Según el portal de estadística de la UNAM, el 63% de los alumnos que ingresaron a psicología lo hicieron por examen, el 30% son casados, es un porcentaje bastante considerable, el 64.83% son mujeres, el 74.1% son de escuela pública y un 81.79 reporta no

haber recurrido materias en sus estudios previos, solamente un 30.74% tienen un promedio superior a 8.5, mientras un 45% dicen trabajar y un 61.9% dice mantenerse solo.

Sobre el egreso de la carrera, la FESI tiene grandes obstáculos a vencer. Hay inscritos 99,741 estudiantes, de los cuales sólo 58,039 han egresado y de éstos únicamente 45,164 tienen título (Ávila, 2010). Las graduaciones universitarias están saturadas de aquellos profesionales con adeudo de materias o falta del proceso de titulación. El festejo por acabar anticipadamente da pie a presentar al profesionista como una forma forzada, al ámbito laboral y familiar (Cahazaro, 2011).

### *Criterios de inclusión*

El criterio de inclusión que consideré en cuenta para selección de la muestra tuvo que ver con la definición de periodos claves de la formación profesional (antes de entrar a la universidad, primeros semestres, mitad de la carrera y últimos semestres). Fue muy importante acotar la selección de los participantes porque se observaron procesos y trayectorias distintas por las dos muestras. Entonces, para dar cuenta del recorrido escolar decidí analizar los relatos de los alumnos universitarios de los últimos semestres para reconstruir sus historias, básicamente por tres motivos:

- 1) Aunque he criticado el riesgo de hacer un corte en determinado punto del recorrido escolar, es prácticamente imposible no hacerlo. El hecho de hacer un corte para estudiar a la población implica asumir riesgos en la recolección de datos y dar prioridad a la permanencia o a la deserción en el proceso de construirse en una profesión. Por ejemplo, Huesca y Belén (2007) comentan que los estudiantes universitarios tienden a desertar en mayor cantidad en los primeros semestres. Si escogiera analizar a los alumnos de los primeros semestres seguramente obtendría otra información. Estudiar a aquellos de los últimos semestres, implica conocer más cómo lograron terminar una carrera universitaria.
- 2) Muchos de los alumnos tienen recorridos fragmentados. Entrevistar a las personas en los últimos semestres, significará conocer más sobre los motivos y reflexiones de quienes regresan (principalmente los de la UIN). En síntesis, esta elección puede ayudarme a estudiar cómo un alumno “desertor” en una institución o carrera, regresa

y logra permanecer posteriormente hasta la culminación de sus estudios en otra opción.

- 3) Estudiar a los alumnos de los últimos semestres puede reflejar cómo aprendieron a ser universitarios y cómo aprendieron o aprenden a ser profesionales de la psicología.

#### *Justificación de la selección de la muestra*

La investigación educativa en el nivel medio superior ha llegado a sus límites o ha cumplido con sus objetivos (Weiss, 2000; 2012). Sin embargo, hay todo un campo inexplorado en la educación superior e inclusive no sabemos si los fenómenos que ocurren en el bachillerato también pasen en nivel licenciatura. Pero ¿por qué escoger estas dos poblaciones? Actualmente la UNAM restringe la educación a los alumnos menos prometedores y una gran cantidad de jóvenes y adultos quedan rezagados. El comparar las poblaciones de las dos universidades permitirá conocer quiénes son los alumnos más allá de una institución y determinar sus diferencias.

Otro motivo por el cual seleccioné esta muestra es porque me interesa descifrar cuáles son las experiencias y cómo son las trayectorias de los estudiantes de una escuela pública, donde se supone se desvían menos; y los de una universidad privada emergente, que presentan mayores irregularidades antes de llegar a la carrera de psicología. Velázquez (2007; 2008) muestra evidencia de los “saltos” de los estudiantes de escuela en escuela, en algunos casos primero el alumno estudió en una institución pública, pero cuando desertan y posteriormente regresan entran a una institución privada que Guzmán (2017) denomina de absorción de la demanda. Otro punto para la selección de la muestra fue el conocimiento que tengo sobre ésta. Aunado a lo anterior, en la universidad pública fui estudiante y en la privada fui profesor. La cercanía con las poblaciones me facilita tener una noción sobre ellas, es decir, no soy ajeno a lo que pasa en las dos instituciones y puedo contactar a alumnos o profesores.

## Capítulo VII. Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación está diseñada desde un enfoque cualitativo, donde la narración tiene un lugar central. Es decir, en cierta forma mi investigación se vincula con la propuesta etnográfica, el análisis del discurso y la investigación participativa. Estos vínculos establecen un énfasis en la historia oral y en la historia escrita de los participantes denominada cultura de investigación. La investigación cualitativa no es sólo una forma de hacer ciencia, sino un movimiento, una búsqueda inductiva-deductiva, holística e ideográfica, que utiliza métodos interpretativos y se define como dinámica, flexible y abierta (Galindo, 1998). Entonces los investigadores cualitativos se interesan en los actores sociales; escuchar sus voces, analizar sus vivencias y su vida cotidiana (González, 2011). López y Gorriz (2004 citado en González, 2011 p.36) consideran la investigación como un paradigma posmoderno-interpretativo.

La postura y concepción cualitativa de mi estudio tiene rasgos etnográficos, definir y esclarecer estos rasgos me permitió especificar algunos detalles de la recolección de datos. Por lo anterior, la presente investigación tiene algunos de los siguientes rasgos etnográficos:

- 1) La intención de comprender mejor el mundo en relación con los otros es un enfoque donde se registra lo no documentado de la realidad social. Lo no documentado es familiar, lo cotidiano pasa desapercibido por su obviedad.
- 2) El etnógrafo procura crear un documento descriptivo.
- 3) Hay un interés en atender los significados en torno a un fenómeno social, entonces, la interpretación es un proceso continuo.
- 4) El investigador construye conocimiento, aunque describe realidades sociales, lo hace desde un marco interpretativo contextual.
- 5) La descripción narrativa es su principal característica frente a otras formas de investigación social.

A pesar de estas características citadas, esta investigación no es una etnografía porque se distancia de algunos de los puntos de este enfoque: no es una experiencia prolongada en una localidad, ni tampoco establezco una colaboración estrecha con los participantes, pero sí es un intento por recuperar el conocimiento local de los universitarios y reconstruir su recorrido. La etnografía no es un método, sino es un enfoque y una forma de proceder en la investigación.

Para desarrollar el diseño de mi investigación retomo algunos elementos del modelo interactivo de Maxwell (2005). Sobre este modelo cualitativo puedo decir que está basado en una comprensión interactiva del fenómeno de interés en vez de una secuencia delimitada previamente por un enfoque o perspectiva teórica, en su lugar, debe ser un proceso reflexivo durante la operación de cada etapa. En la figura cuatro muestro los componentes del modelo: propósitos, contexto conceptual, pregunta de investigación, métodos y validez. En síntesis, los ejes temáticos construidos para el análisis de datos surgieron del ejercicio y retroalimentación de una fase exploratoria con base en el modelo de Maxwell.

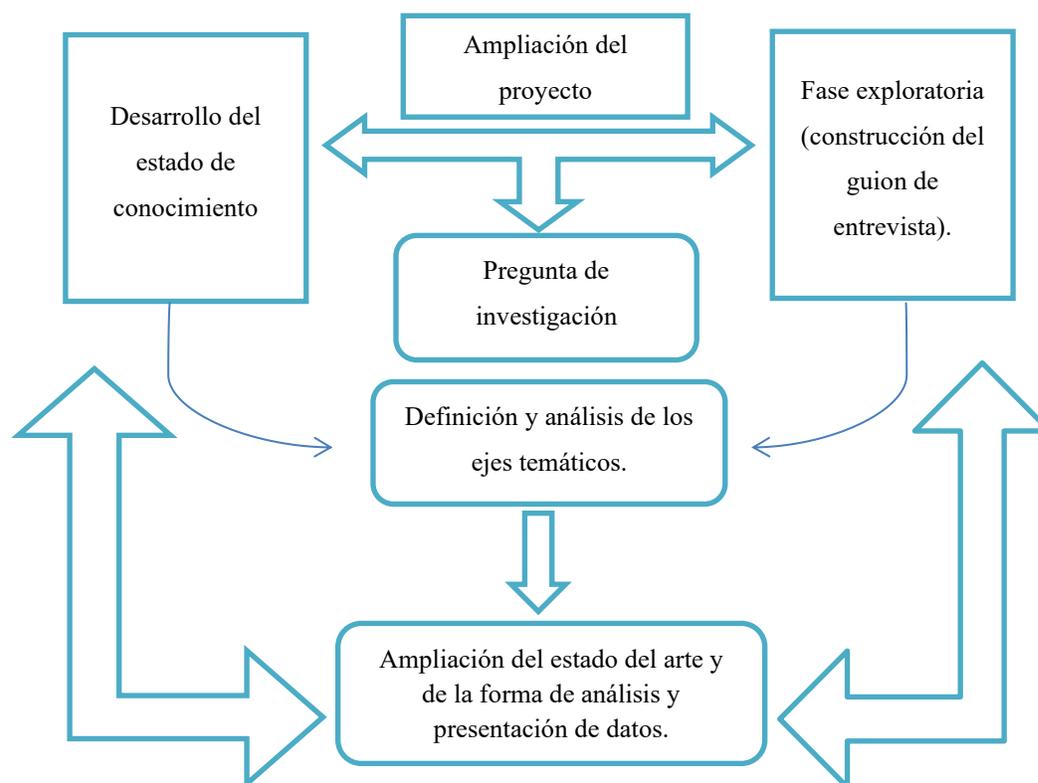


Figura 4. Adecuaciones realizadas al Modelo de Maxwell para la presente investigación.

El modelo de Maxwell permite cambiar al diseño de la investigación conforme se van construyendo los instrumentos y realizando ejercicios analíticos de interpretación de los primeros resultados. Con base en este modelo, el procedimiento está dividido las siguientes fases: exploración para la construcción de instrumentos, recolección de datos y análisis de datos.

#### *Fase exploratoria*

Esta fase me sirvió para recolectar información con la cual retroalimenté mi proyecto de investigación, planteé formas de análisis y presentación de resultados. En sentido estricto, la

fase final de recolección de datos implicó el desarrollo sistemático, detallado y profundo de lo planteado en la fase exploratoria, pero filtrado por la retroalimentación hecha al estado de conocimiento y al proyecto. A continuación, abordo las acciones llevadas a cabo. Antes que nada, la fase sirvió para elaborar un guion de entrevista exploratoria para después conformar los datos obtenidos en un formato de relato de vida para una posterior propuesta de análisis. Parte del proceso se describe a continuación.

### *Construcción de los instrumentos*

El papel de la entrevista en el presente trabajo tiene un lugar principal en la recolección de datos. Sin embargo, existe una gama amplia de tipos de entrevistas y dependen de cómo se define el instrumento y su objetivo, del grado de libertad del entrevistado para responder y de la profundidad del tema (Kerlinger, 1984). De manera general la entrevista “es una confrontación interpersonal en la cual la persona (el entrevistador) formula a otra (el respondiente) preguntas cuyo fin es conseguir contestaciones relacionadas con el problema de investigación” (Kerlinger, 1984, p.338 citado en Córdoba, 2006).

Dentro de la serie de instrumentos para la obtención de datos escogí desarrollar una entrevista semiestructurada y a profundidad por tener características adecuadas para conseguir información detallada, flexible y abierta. Sobre las ventajas de las entrevistas, Rockwell (2005) comenta que le da al investigador un papel de interlocutor, donde tiene la posibilidad de reorientar la conversación, es decir, posee propiedades de la entrevista de campo; dar, tomar, entender o ignorar, aceptar o refutar y acceder o negar. La entrevista a profundidad es definida por Taylor y Bogdan (1998) como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias, situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p.101). Mientras para Córdoba (2006) no hay diferencia entre las características de las entrevistas abiertas, no estructuradas, focalizadas o en profundidad, para ella son sinónimos. La autora llega a esta conclusión por la falta de consenso en la definición de este tipo de entrevista por las distintas tradiciones en donde se utiliza: literatura, periodismo, etc. Sin embargo, el carácter etnográfico de este tipo de entrevista permite asumirlas como una sola.

### *Entrevista exploratoria*

En este proceso, primero trabajé con mi subjetividad, es decir, como menciona Galindo (1987), no es situarnos en una postura objetiva sólo por una simple decisión, sino es reconocer nuestra propia subjetividad para el encuentro con la subjetividad del otro. Las entrevistas entonces se vuelven el encuentro de subjetividades donde la objetividad es descubierta. Al respecto, Rockwell (2009) considera la objetividad una tendencia gradual del proceso de análisis, un logro de consistencia y congruencia teórica. Sólo se alcanza tal objetividad cuanto más conozca el investigador su propia subjetividad al recabar la información. Gracias a los planteamientos anteriores sobre el valor de la subjetividad, elaboré mi propia historia de vida escolar para analizar mis intereses y proyecciones hacia el objeto de estudio y posteriormente lo comenté en un seminario de investigación del programa de posgrado de psicología de la UNAM, donde recibí observaciones y sugerencias.

El guión de entrevista exploratoria lo elaboré en dos seminarios del Programa de Posgrado de Psicología en la UNAM y las apliqué a cuatro estudiantes, dos de la Universidad Insurgentes y dos de la FESI, como medio de inmersión en el tema. Mi interés principal de la aplicación de este instrumento exploratorio fue captar una descripción del objeto social (Bertaux, 2005). En resumen, los objetivos de esta entrevista exploratoria fueron los siguientes:

- 1) Enriquecer el estado del arte con algún tema no contemplado previamente.
- 2) Mejorar mi habilidad para aplicar entrevistas a profundidad.
- 3) Considerar distintas formas de analizar las entrevistas.
- 4) Tener una base empírica para el instrumento de los relatos de vida.
- 5) Considerar los mejores elementos técnicos que debería tener el instrumento final.
- 6) Para la presente investigación, el producto final de la entrevista a profundidad o abierta fue la historia de vida, donde se presenta la visión autobiográfica que tiene la persona y se recupera sus propias palabras, similar a una autobiografía; sin embargo, difiere de ésta en que el investigador asume una posición activa.

### *Entrevista a profundidad*

Elaboré cuatro guiones de entrevista a profundidad antes de la entrevista final (ver anexos). La intención fue desarrollar un instrumento que permitiera la narración de las principales experiencias vividas durante la carrera universitaria, pero simultáneamente generará en el

entrevistado una reflexión sobre lo que narra acerca de su experiencia al convertirse en cierto tipo de persona. La entrevista a profundidad tuvo como meta generar una narración amplia sobre el relato de vida de los estudiantes. Los objetivos de la entrevista a profundidad que utilicé fueron los siguientes:

- 1) Recabar información para cumplir los objetivos específicos.
- 2) Facilitar la construcción del relato de los estudiantes sobre las experiencias universitarias.
- 3) Facilitar la construcción del relato de vida de las etapas que viven los estudiantes al entrar y finalizar la carrera.
- 4) Facilitar la reflexión de los entrevistados sobre los acontecimientos que vivieron.
- 5) Evitar la divagación de los estudiantes acerca de otros temas que no tengan alguna correspondencia con mi objeto de estudio.

#### *Ejes de la entrevista*

Un inconveniente detectado durante la aplicación de las entrevistas y por ende en los ejes analíticos fue la necesidad de estructurar un guion que diera cuenta de las distintas etapas del recorrido escolar. Para facilitar al entrevistado la elaboración de un relato y agilizar la narración, se decidió estructurar el guion final conforme a cuatro periodos del recorrido de la carrera de psicología de los estudiantes: antes de entrar a la universidad, primeros semestres, mitad de la carrera y últimos semestres. El intento de generar narración sobre estos cuatro periodos se sustentó en el referente empírico (Barbosa, 2008; Matus 2010; Puebla, *et al.* 2011; Ramos y Macías, 2012; Robelo y Tirado 2011). Bajo la lógica anterior estructuré la entrevista conforme a los ejes descritos, lo cual me permitió identificar lo siguiente:

- Las principales experiencias que viven los estudiantes por el bachillerato, la transición a la universidad y la vida en la carrera (Casillas et al. 2007).
- La transición de las identidades por la carrera de psicología (Matus, 2010).
- Etapas o periodos de crisis (Barbosa, 2008).
- El desarrollo de una identidad profesional y el momento en que se desarrolla (Díaz, 2012; Díaz y Flores, 2011).
- Las expectativas previas de los estudiantes antes de entrar a la universidad (Ramos y Macías, 2012).

- Cómo se configura el recorrido escolar a lo largo de las etapas (Guerra, 2008; Velázquez, 2007).

Después de haber delimitado la temporalidad del guion, analicé cómo otros autores habían redactado sus preguntas y los resultados que obtuvieron, posteriormente redacté las preguntas con base en los ejes temáticos y los objetivos específicos encontrados en un análisis de contenido exploratorio. La figura cinco representa el proceso de construcción del nuevo instrumento y la retroalimentación al estado del arte y diseño de la investigación.

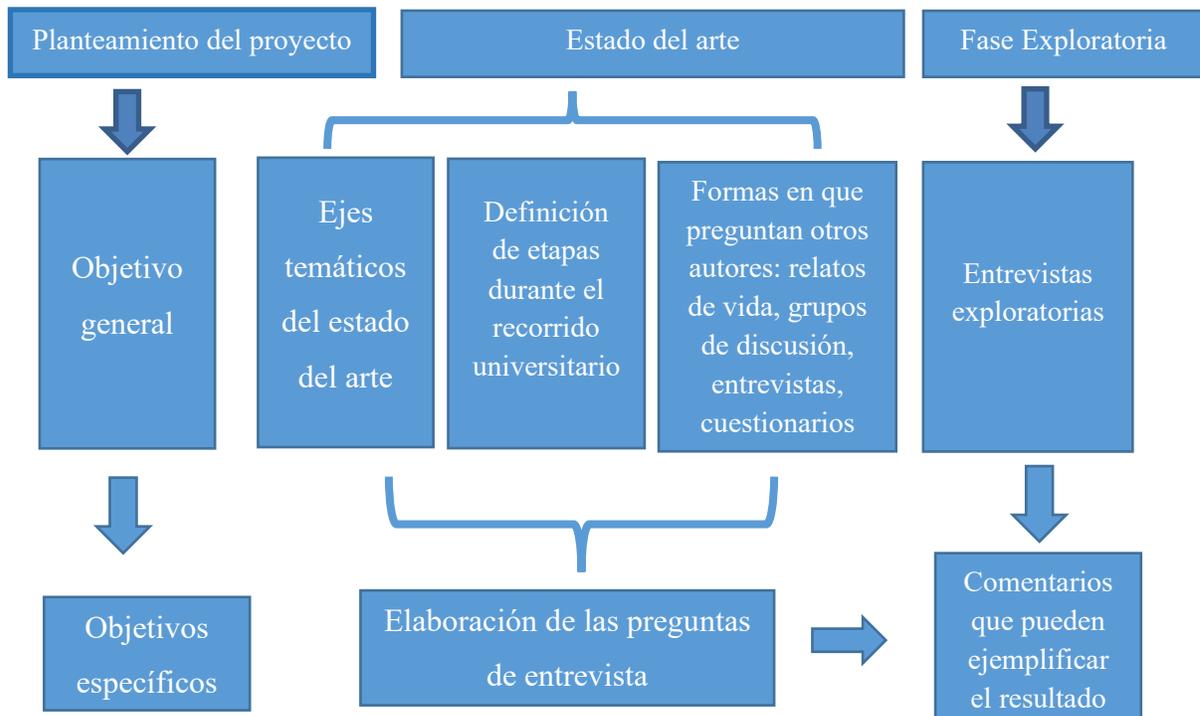


Figura 5. Esquema de la elaboración del guion de entrevista para construir el relato de vida.

En la última etapa de la exploración reestructuré el estado del arte de mi investigación en función de los datos obtenidos de las entrevistas de inmersión para poder cubrir aspectos no previstos en la revisión teórica y posteriormente integrarlos a los ejes temáticos. De igual forma los ejes temáticos fueron enriquecidos con planteamientos y definiciones de otras investigaciones.

#### *El relato de vida como configuración de la entrevista*

En sentido estricto la elaboración de la entrevista a profundidad me llevó a plantearme lo siguiente: ¿Cómo voy a reconstruir el relato de vida? Para cumplir con lo anterior, mientras cursé los primeros semestres del doctorado realicé un análisis sobre cinco metodologías

biográficas para escoger las herramientas de recolección de datos adecuados para analizar los datos que obtuve en las entrevistas a profundidad. Primero analicé la propuesta de Bertaux (2005), con su enfoque etnosociológico, posteriormente a Delory, (2009), enfocada en los talleres de educación, una teoría muy parecida a la visión narrativa de Bruner (1991; 2012), pero que resalta las figuraciones en vez de la narración. Después revisé a Saltalamacchia (1992), lo que me permitió ahondar sobre generalización y pensar en el tipo de muestra, validez y confiabilidad en los relatos de vida. Por último, consideré la visión postmoderna de Bolívar, Segovia, y Cruz (2001), que plantean innovaciones interesantes sobre la construcción epistemológica del relato de vida con amplias libertades en la elección de conceptos. Lo que puedo concluir de esta revisión teórica es lo siguiente: las historias de vida no son meros instrumentos de recolección de datos, sino que implican una estructura epistémica a construir donde un investigador se involucrará y definirá su postura objetiva y subjetiva.

Como principal metodológica empleé la propuesta de Bruner (1991; 2012), quién define la narración como una secuencia singular de sucesos, estados mentales y acontecimientos donde participan las personas como actores de personajes. Entonces la narración, construida de la experiencia, el sentido y la agentividad de una serie de sucesos y estados intencionados, brinda a la persona el medio para configurar una trama con personajes y dramas. Para poder captar la complejidad de la narración, requerí asumirla como una acción situada en un contexto de investigación. Un primer paso en este proceso fue captar primero la configuración de la totalidad de los sucesos narrados para después darle sentido como un *pacto biográfico* entre un entrevistado y un investigador. Aunque Bruner considera la importancia del *pacto biográfico*, no ahonda mucho en ello y me parece que se podría complementar con la propuesta de Delory (2009), quien piensa lo narrativo como biográfico. Los dos autores comparten la suposición de un componente narrativo y biográfico en las historias de vida y los consideran dos formas reflexivas, donde la persona se representa y comprende a sí misma. Entonces la vivencia toma un papel fundamental en el relato y presupone una figuración del curso de la existencia del entrevistado. El sujeto evoca el curso de su vida a través de figurar al acto y trata de dilucidar sus propios hechos biográfico.

Como postula Bruner (1999), la narrativa no solamente es formativa o figurativa, sino da pautas para la formación de la identidad, por ejemplo, es cuando el alumno despliega sus

distintas formas de ser, no es únicamente la manera de expresar sucesos, también es la circunstancia donde aparecen los significados, los sentidos y las experiencias de la persona. El autor propone dos hipótesis sobre la narración. La primera, es la presencia de un narrador omnisciente, un *Yo como narrador* diferente al *Yo como personaje* de la historia. El *Yo narrador* trata de saberlo todo sobre la historia, por eso aparece un entramado reflexivo, empero lo más probable es que no lo sepa, siempre narraremos, aunque no hablemos en el momento. La segunda hipótesis radica en el movimiento de la persona en las narraciones, es decir, cuando alguien está en la escuela, escoge entre una variedad de narraciones culturalmente establecidas y las emplea para actuar y ser. Las historias son tan indispensables para comportarse socialmente que existen historias preestablecidas en la cultura, las cuales se utilizan cuando nos manejamos en los contextos. El sujeto comparte historias para poder entender colectivamente algo, esto significa: los humanos no creamos narraciones espontaneas e individuales, sino son construcciones sociales que usamos como ropa, que nos ponemos y quitamos, y deben ser empleados en momentos adecuados; entonces, compartimos nuestras historias, relatos y a su vez, las identidades. Desplegar una narración implica adoptar una actitud o mejor, como dice Dreier (1999), una postura, ubicación y posición moral. Para Delory (2009), este descubrimiento de las ofertas narrativas de una población se puede denominar saturación narrativa y, en cierta manera, también se acaban las posibilidades de ser. Por último, al proceso de apropiarse de las narraciones es llamado biografización.

#### *Fase de recolección de datos y consideraciones éticas*

Seleccioné a la muestra para la estructuración de la entrevista en función de la disponibilidad, acceso y facilidad de aplicación de las entrevistas. En la Universidad Insurgentes contacté con algunos profesores que hablaron con sus alumnos de los últimos semestres de la carrera de psicología. Posteriormente negocié con los candidatos la fecha para la aplicación. Las entrevistas las realicé en una biblioteca pública de manera continua y sin interrupciones. En el caso de los alumnos de la FESI, los contacté después de que salieran de su última clase. A ambas poblaciones se les pidió su autorización para grabarlos. Las entrevistas las transcribí en los días subsecuentes de su aplicación sin utilizar ningún programa. Además, traté de describir gestos o ademanes importantes para el análisis o interpretación, sin embargo, como

plantea Rockwell (2009), en algunas situaciones descarté el volumen y el tono de voz del participante y le di prioridad al registro de los significados de los actos.

Solicité el consentimiento informado a los participantes para: 1) poder grabarlos, 2) usar la información de la entrevista para presentarla en un seminario de investigación, y 3) notificarles sus derechos sobre: no responder a las preguntas de la entrevista si no lo deseaban y la posibilidad de abandonar la entrevista cuando ellos lo consideraran necesario.

### *Recolección de datos y análisis*

#### *Análisis de contenido*

Retomo la propuesta de Cáceres (2003) y de Strauss y Corbin, (2002) para el análisis de contenido y la teoría fundamentada. La primera la defino como una herramienta cualitativa que permite aproximarse al texto mediante un análisis metodológico, tiene sus raíces en la semiótica y sigue las reglas analíticas de contenido, ir paso a paso, y cuyo resultado no se cuantifica (Cáceres 2003). Mientras la teoría fundamentada es la derivación de datos recopilados de manera sistemática, donde el método, la recolección de datos y la teoría están ligados. Para la realización del análisis seguí los siguientes pasos propuestos por Strauss y Corbin (2002):

Microanálisis: es un análisis detallado de una palabra u oración realizado al principio del estudio para generar “categorías iniciales”. De las entrevistas, primero seleccioné una serie de fragmentos para etiquetarlas, el propósito era separar los datos, trabajar con la información obtenida y buscar los detalles más pequeños.

Codificación abierta: fue el proceso por el cual se construyen los conceptos y agrupé con base en sus características, propiedades y dimensiones. En este paso se da una codificación a las etiquetas para posteriormente ordenar conceptualmente los datos. Con la lógica anterior, un concepto es la construcción de un objeto que se le ha puesto una etiqueta, un nombre, para representar de forma abstracta la experiencia.

Codificación axial: es una etapa dónde las categorías se relacionan con sus subcategorías. Es en cierta forma regresar al dato crudo para buscar secuencias o relaciones y reagruparlas nuevamente en etiquetas.

Codificación selectiva: es el paso para integrar y construir un primer esquema teórico, es en este punto cuando surgen los ejes temáticos de las entrevistas. Aunque no es una explicación

del fenómeno de estudio, sí es una idea general sobre los principales temas de las entrevistas y permite responder de qué hablan los entrevistados. Por último, con los ejes temáticos establecidos, los reconceptualicé y redefiní. La diferencia entre esta conceptualización y la primera radicó en que la segunda se fundamentaba en la teoría y el referente empírico.

### *Análisis de la práctica social a través de la posición, ubicación y postura personal*

En la siguiente fase de análisis reconstruí con base en la narración de los participantes sus recorridos por los estudios universitarios, detectando circunstancias significativas. Además, identifiqué en la narración la posición, la ubicación y la postura de los alumnos dentro de los contextos de práctica (Dreier, 1999; 2007; Yoseff, 2008). El proceso puede entenderse como un análisis transversal que se recarga en gran parte en la interpretación del investigador. Consistió en agrupar los comentarios en categorías o ejes temáticos y en identificar en estos posturas, posiciciones, ubicaciones. Para dar claridad, presento un ejemplo en la figura seis del eje temático “Relajo y fiestas” en donde ubiqué un posicionamiento de una de las participantes en los primeros semestres de la carrera:

Siempre he sido de las sonsacadora de todos (sonriendo), sí, sí la verdad. Yo creo que es mi forma de ser, encontrar personas similares a mí, pues, ya no es de: -oye vamos-, sino de -oye ya es viernes ¿a dónde vamos a ir? (Yetzel, UNAM).

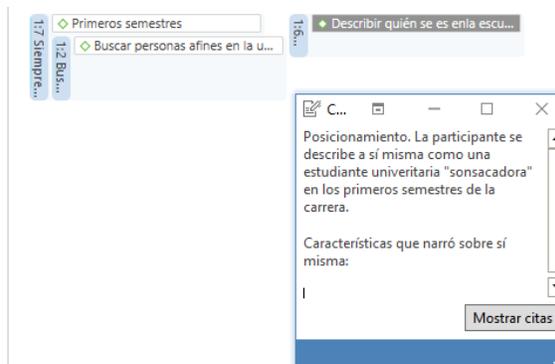


Figura 6. Ejemplo de identificación del posicionamiento de un participante en el análisis de resultados.

Los posicinamientos, eran la interpretación de la suma de distintos comentarios sobre un periodo definido del recorrido de un estudiante donde se mostró como se convirtió en profesional de la psicología. A su vez, en ciertos puntos narrativos, los posicionamientos estaban acompañados de posturas sobre su compromiso escolar. Entonces, a través de los ejes temáticos obtenidos del análisis de contenido fue posible identificar lo siguiente:

- 1) Las principales vivencias y experiencias de los estudiantes en su formación profesional.
- 2) Las barreras, problemas y obstáculos que se enfrentaron los alumnos para continuar con sus estudios.
- 3) Las formas y estrategias de enfrentarse a los problemas, barreras y obstáculos para continuar con sus estudios.
- 4) Las etapas de transición que experimentó el universitario a lo largo de su recorrido.
- 5) Cómo valoran los diferentes aspectos del currículo.
- 6) Recursos mediacionales que emplearon.

El propósito fue analizar los significados, experiencias, vivencias y sentidos que otorgó el estudiante a los diversos contextos de práctica donde participó. Gracias a que la entrevista se estructuró en periodos fue posible identificar circunstancias de mayor importancia.

#### *Consideraciones respecto la sobreinterpretación de los relatos*

Desde el enfoque cualitativo-etnográfico que adopté, los datos no son exactamente interpretados. Cada investigador construye sus datos desde su punto de vista en diferentes niveles y órdenes (Rockwell, 2009). Más bien, la idea “interpretación para el análisis de datos” sugiere una lectura y comprensión de los relatos de vida, no es construir una sola versión, en realidad coexisten distintas verdades o mundos, mi intención no es buscar la historia más “verídica”, en su lugar intento recuperar la visión de los participantes, pero al mismo tiempo ser cauteloso sobre una posible sobreinterpretación (Eco, 1995).

#### *Nivel de las escalas de interpretación*

Para determinar el nivel de la escala de análisis, retomo las advertencias de Rockwell (2009), quien considera que, aunque es frecuente en las investigaciones cualitativas marcar la dicotomía entre micro y macro, existen múltiples magnitudes de unidades a considerar. El siguiente fragmento de Rockwell me permite especificar la preocupación del nivel de la escala sobre la temporalidad de los análisis:

“Se utilizan centímetros, metros o kilómetros, pertinentes para ciertas dimensiones del mundo físico. Lo mismo ocurre en lo social: existen estudios de interacción verbal en los que los segundos son significativos, en otros estudios, sobre las reformas educativas, por ejemplo,

un año o una década son unidades demasiado cortas para poder registrar cambios significativos” (p. 77).

Para la presente investigación determiné las escalas de análisis como local y global, porque me sirvieron para delimitar las dimensiones contextuales donde el participante narró su recorrido. Los escenarios que construyeron los participantes en sus narraciones fueron a partir de la reminiscencia de sus participaciones en contextos locales, los medios para alcanzar esto fue con los conceptos de ubicación, postura y posicionamiento. Referente a la preocupación de Rockwell sobre la temporalidad, en este estudio los recorridos fueron construidos al marcar en el guion de la entrevista periodos definidos: antes de entrar a la universidad, primeros semestres, mitad de la carrera y últimos semestres.

## **Capítulo VIII. Recorridos e identidades de los estudiantes de la UNAM y la UIN en la educación media superior**

En el presente capítulo muestro las narrativas de los estudiantes de psicología de la UNAM y de la UIN sobre sus visiones acerca de su estancia en la preparatoria. Analizar los recorridos escolares que asumieron los participantes en el bachillerato facilita la comprensión de quiénes fueron y en quiénes se convirtieron posteriormente en la universidad, principalmente sobre los procesos de identidad y los sentidos que otorgaron a dicha etapa de su vida escolar. Los objetivos específicos que se cubren en el análisis son los siguientes:

- Analizar los modos en que los participantes hablaron sobre sus principales experiencias y vivencias durante el bachillerato.
- Identificar las posturas, preocupaciones y estrategias que narraron los participantes cuando terminaron el bachillerato.
- Analizar cómo los participantes se posicionaron en el relato al hablar sobre su recorrido por el bachillerato.
- Analizar el recorrido de los participantes respecto a su paso por el bachillerato.

A partir de los temas que abordaron los participantes en las entrevistas, centré la descripción de sus experiencias académicas y extraescolares, sus oportunidades de ingreso y egreso del bachillerato y, además, identifiqué algunas problemáticas y estrategias que emplearon para terminar la escuela. De todo esto, identifiqué cinco posicionamientos sobre la experiencia de haber finalizado el bachillerato: el buen estudiante, el estudiante trabajador, el recursador, el sabatino y el peregrino por la EMS. La configuración de estas posiciones se sustenta en las distintas formas de ser y estar en el bachillerato, en esencia son la muestra de diversos tipos de persona que cruzan la EMS. En otras palabras, los posicionamientos son los relatos sobre las identidades que se adjudicaron en la transición al siguiente nivel educativo y son parte, preinicio, de la historia del recorrido en la universidad. Los participantes narraron cómo adoptaron estas identidades posicionales en distintos contextos de participación. Para la elaboración de la definición e identificación de los posicionamientos, en prácticamente en todos los capítulos de resultados, partí de cuatro puntos de reflexión sobre el hecho de ser cierto tipo de persona (Pérez, 2014):

- 1) En el relato de cómo se convirtieron en ciertos tipos de estudiantes se da un proceso de emoción-interpretación-actuación al momento de desarrollar la narración.
- 2) Las personas siempre están situadas en un contexto de práctica en donde interactúan diversos Yo.
- 3) Las personas siempre se sitúan en los contextos de práctica jugando un papel.
- 4) El ser no se agota en lo que se ha convertido, está en constante cambio, es decir, es sujeto en potencia entre el poder ser, lo que tiene que ser y lo que es.

Los posicionamientos muestran la visión de los participantes sobre su conducción de vida en la escuela. Ciertos caminos están acompañados de participaciones en contextos específicos: lugares, experiencias, dificultades y vivencias particulares. La interpretación y la respuesta emocional que genera todo lo anterior delinear una postura, un punto de vista sobre el propio recorrido escolar (Dreier, 1999). En síntesis, lo que para un tipo de estudiantes es preocupante, para otro no lo es, la idea es que los posicionamientos rescatan precisamente esto, la autointerpretación de la historia escolar. Las preocupaciones son un indicador de la valoración del participante por un tema o acontecimiento, una forma de saber lo que le importaba.

En la tabla tres muestro algunas de las características de los alumnos de la UNAM sobre su recorrido escolar en el bachillerato. De los diez participantes, ocho provienen del Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] y sólo dos de la Escuela Nacional Preparatoria [ENP]. Lo anterior significa que fueron estudiantes que emplearon su pase automático para ingresar a la licenciatura. Como muestra la tabla, los estudiantes se posicionaron en el relato de cuatro formas: el buen estudiante, el estudiante que trabaja, el recursador y el estudiante sabatino/hedonista. Estas formas de narrarse en la escuela se vinculaban con un recorrido escolar ya sea continuo: terminaban el bachillerato en tres años; o extenso: alargaban su estadía por cuatro o más años. De los participantes de la UNAM solamente Julia se posicionó como buena estudiante, mientras que cuatro, Violeta, Minerva, Yann y Ramiro, lo hicieron como estudiantes trabajadores. Todos ellos terminaron el bachillerato en tres años y mostraron un recorrido continuo. De los restantes, tres se situaron como recursadores, José, Fátima y Andrea, mientras que dos, Yolanda y Néstor, se posicionaron como estudiantes sabatinos. Todos estos presentaron un recorrido extenso en el que prolongaron sus estudios por más de tres años.

UNAM	Nombre	Escuela	Posicionamiento	Recorrido	Años en finalizar la EMS
	Julia	CCH Azcapotzalco	Buen estudiante	Continuo	3
	Ramiro	ENP 9	Trabajador	Continuo	3
	Violeta	CCH Azcapotzalco	Trabajador	Continuo	3
	Minerva	CCH Vallejo	Trabajador	Continuo	3
	Yann	CCH Naucalpan	Trabajador	Continuo	3
	José	CCH Naucalpan	Recursador	Extenso	4
	Fátima	CCH Naucalpan	Recursador	Extenso	4
	Andrea	CCH Azcapotzalco	Recursador	Extenso	4
	Yolanda	CCH Naucalpan	Sabatino/Hedonista	Extenso	5
	Néstor	ENP 9	Sabatino/Hedonista	Extenso	5

Tabla 3. Modalidad de estudio, posicionamiento del estudiante y tipo de recorrido de los estudiantes de la UNAM durante el bachillerato. Elaboración propia con los datos obtenidos de las entrevistas.

Por otro lado, en la tabla cuatro es posible apreciar algunas de las características de los alumnos de la UIN sobre su recorrido escolar en el bachillerato. De los once participantes, dos provienen de las vocacionales del IPN, tres del Colegio de Bachilleres, dos de Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios [CETIS] y cuatro de escuelas particulares. Sin embargo, hay cuatro casos que estudiaron en dos o más de estos tipos de bachillerato. Los participantes de la UIN se posicionaron en el relato de dos formas: el buen estudiante y el peregrino de la educación media superior. Estas formas de narrarse en la escuela se vinculaban con un recorrido escolar continuo: terminaban el bachillerato en tres años; o intermitente: pausaban sus estudios y los retomaban en una escuela distinta, estos saltos ocurrieron una o más ocasiones. Siete se ubicaron en el relato como buenos estudiantes, Aldo, Amadeo, Fernanda, Gloria, Uriel, Dana y Mariel. Todos ellos terminaron el bachillerato en tres años y mostraron un recorrido continuo. Los cuatro restantes, Israel, Daniela, Irving y León, se posicionaron como estudiantes peregrinos y presentaron un recorrido intermitente, por lo cual tardaron entre cuatro y seis años en terminar el bachillerato. Cabe destacar que la diversidad de procedencias escolares y formas de concluir la educación media superior hacen al estudiante de la UIN muy diverso.

Nombre	Escuela	Posicionamiento	Recorrido	Años en finalizar la EMS
Aldo	Vocacional	Buen estudiante	Continuo	3
Amadeo	Vocacional	Buen estudiante	Continuo	3
Fernanda	Bachiller	Buen estudiante	Continuo	3
Gloria	Particular	Buen estudiante	Continuo	3
Uriel	Bachilleres	Buen estudiante	Continuo	3
Dana	CETIS	Buen estudiante	Continuo	3
Mariel	Particular	Buen estudiante	Continuo	3
Israel	CETIS, Particular	Peregrino de la EMS	Intermitente	6
Daniela	UIN, CONALEP	Peregrino de la EMS	Intermitente	4
Irving	Varias escuelas particulares	Peregrino de la EMS	Intermitente	6
León	Bachilleres, particular, CENEVAL <sup>1</sup>	Peregrino de la EMS	Intermitente	6

Tabla 4. Modalidad de estudio, posicionamiento del estudiante y tipo de recorrido de los estudiantes de la UIN durante el bachillerato. Elaboración propia con los datos obtenidos de las entrevistas.

La cantidad de estudiantes de cada posicionamiento identitario varió en función de su procedencia. La población de la UNAM fue más homogénea, esto se debe a que procedían del mismo sistema institucional, mientras el origen de los de la UIN fue más heterogéneo, dicha diversidad se notó en el recorrido y la culminación de los estudios de bachillerato. Una diferencia importante entre ambos grupos fue que los de la UIN invirtieron menos tiempo en hablar de sus experiencias en el bachillerato, en general fueron breves y se centraron más en su vida universitaria. En la siguiente sección describo los posicionamientos de los participantes.

Al comparar a los estudiantes de las dos universidades fue posible observar que solamente coinciden en el posicionamiento de buen estudiante durante el periodo del bachillerato. Sin embargo, cabe resaltar que únicamente un estudiante de la UNAM se narró de esta forma, mientras la mayoría de los de la UIN, siete de los once, lo hicieron. Algo a destacar son la

<sup>1</sup> Centro Nacional de la Evaluación para la Educación Superior

cantidad de posicionamientos que empleó cada grupo, los de la UNAM mostraron una mayor diversidad, cuatro formas distintas de estudiante: el bueno, el que trabaja, el sabatino y el recursador, y dedicaron mayor tiempo en relatar sus experiencias en la EMS en contraste a los de la UIN, quienes se ubicaron entre dos formas: buen estudiante y peregrino por la educación media superior.

Respecto a los recorridos, en ambos grupos la mitad logró terminar la preparatoria en tres años, los restantes presentaron dificultades. El desvío en los recorridos de los estudiantes estuvo ligado posiblemente a los sistemas educativos en donde estaban inmersos, por ejemplo, los de la UNAM extendieron sus estudios en la misma institución y tardaron entre cuatro y cinco años en terminar el bachillerato, mientras los de la UIN se vieron en la necesidad de peregrinar por distintas escuelas por adeudar varias materias y verse imposibilitados de reinscribirse, además presentaron un rango más amplio para culminar los estudios; aproximadamente entre cuatro y seis años.

#### *El buen estudiante*

Únicamente un estudiante de la UNAM se posicionó como buen estudiante, mientras que siete de la UIN lo hicieron. El buen estudiante situó su narración, casi en todo momento de las entrevistas, en lo escolar; si hablaba de otro tema era para profundizar la descripción de su vida en el bachillerato. Se narró a sí mismo a través de la experiencia de ser excelente estudiante y lo que conllevó asumirse así. Al parecer, la preparatoria fue para ellos un espacio para diferenciarse de los demás, el contexto fue una herramienta para definirse y narrarse, incluso cuando hablaron de sus participaciones en otros lugares. Quienes se posicionaron como buenos estudiantes utilizaron la experiencia de terminar la preparatoria e “ir bien” en la escuela como hilo conductor en sus relatos. Estos dos temas los narraron con orgullo e hicieron énfasis en haber alcanzado sus metas. También mencionaron haber disfrutado de sus actividades escolares durante el bachillerato: el trabajo en equipo, las tareas, los profesores, la convivencia con los amigos y compañeros. En cierto sentido, su vida cotidiana estuvo sujeta a sus vivencias en el plantel, es decir, la mayoría de las narraciones de sus actos se ubicaban en dicho ámbito de posicionamiento. Aunque no hablaron de otras circunstancias de vida fuera de lo escolar, no se puede afirmar desinterés hacia otros temas; sencillamente la escuela era el lugar donde se acumulan sus experiencias.

El recorrido de estos estudiantes se puede pensar como continuo y sin pausas, pero no exactamente lineales. Velázquez (2005; 2007a, 2007b) ya ha identificado este tipo de estudiante y su trayecto por la preparatoria, los caracteriza como aquellos inmersos en la microcultura del esfuerzo<sup>2</sup>. Otro término usado es el de Trayectoria Alta por Casillas et al., (2007), en las nueve tipologías<sup>3</sup> de estos autores, el buen estudiante sería un preparatoriano en una situación óptima y con un desempeño alto.

En la tabla cinco muestro un resumen de las posturas, preocupaciones y estrategias que identifiqué en el buen estudiante a lo largo del análisis presentado.

<b>Recursos mediacionales identificados que presentaron los buenos estudiantes</b>	
<b>Posturas, preocupaciones y estrategias</b>	<b>Las voces de los estudiantes</b>
Asumieron una postura positiva hacia la escuela	<i>Me gusta la escuela, me gusta cumplir con las tareas, me gusta lo que vienen a decirme estos monitos que dicen llamarse profesores.</i>
Mostraron una preocupación por lo académico	<i>Sólo calculo que ¡híjole! tenía muchos problemas con el maestro, y dije: -creo que me va a atorar el último año-.</i>
Además de buenos estudiantes, buscaron otras formas para describirse	<i>Efusiva, muy fiestera, muy alegre, hasta cierto punto irresponsable.</i>
Tomaron a los maestros como modelos identitarios	<i>Yo tomé muchas ideas de muchos profesores en la vocacional, del de historia, del de psicología social, vas y aprendes y vas tomando una identidad.</i>
Les era claro qué significaba ser buen alumno	<i>El paquete del buen alumno.</i>
Establecieron límites para el relajo	<i>Había materias que entré a dos, a una clase, pero como entregué trabajos, entregué libros, y como cuando entraba a clase participaba, las sacaba con ocho y con nueve.</i>
Entablaron amistades estratégicas que les ayudaron a ir bien en la escuela	<i>Vas aprendiendo con quien conectarte poco a poco.</i>

Tabla 5. Principales posturas, preocupaciones y estrategias que adoptó el buen estudiante de la UNAM y la FESI.

<sup>2</sup> La microcultura del esfuerzo posee caracteres esenciales: participar en los rituales escolares (las escoltas, tener altas calificaciones), las tradicionales institucionales (estar en los cuadros de honor, los diplomas), los usos y costumbres escolares (ser consentida del profesor).

<sup>3</sup> Tipología 1: alumnos en una situación escolar de rezago, pero regulares. Tipología 2: alumnos en una situación escolar. *Irregular* y con un desempeño escolar *Bajo*. Tipología 3: alumnos en una situación óptima, pero con un desempeño bajo. Tipología 4: alumnos en una situación de rezago, pero su desempeño era regular. Tipología 5: alumnos en una situación de irregular, pero con un desempeño regular. Tipología 6: alumnos en una situación óptima, pero en situación escolar regular. Tipología 7: alumnos en una situación de rezago, pero con un desempeño alto. Tipología 8: alumnos en una situación irregular, pero con un desempeño escolar alto. Tipología 9: alumnos en una situación óptima, pero con un desempeño escolar alto.

La condición de buen estudiante muestra una postura positiva hacia la escuela y el trabajo académico. Las tareas, trabajos y exposiciones eran concebidos como retos impuestos por los profesores, cuyo resultado se pudo evaluar con la obtención de una calificación y que englobó una concepción general de ser; así lo refirió Julia al hablar del *paquete del buen alumno*. Para ella ser buena alumna supuso preocuparse por aquellas circunstancias donde peligraba su calificación o exención de una materia:

*Siempre fui una buena estudiante, me gusta la escuela, me gusta cumplir con las tareas, me gusta lo que vienen a decirme estos monitos que dicen llamarse profesores y según tienen experiencia. La prepa la verdad la concluí con... sólo cálculo que ¡híjole! tenía muchos problemas con el maestro, y dije: -creo que me va a atorar el último año-, y al final me puso seis y fue mi nota más baja. Terminé de manera satisfactoria. Lo hice, te digo en tres años y pues tuve promedio de nueve dos (Julia, UNAM).*

Para Julia utilizar la noción de *buen estudiante* le sirvió para plantearse una forma de ser en la preparatoria, el sentido de ir bien en la escuela implicó asumir una identidad. En la cita, el profesor de cálculo no sólo amenazó su calificación, sino su propia concepción y las ideas de cómo debían ser las clases. Para ella, narrar este obstáculo implicó colocar al profesor como alguien quien la *puede atorar*, es decir, un profesor que rompía con los valores vinculados al paquete del buen estudiante. A pesar de lo anterior, Julia mencionó en otra parte de la entrevista: *haberlo logrado y superado con esfuerzo y sacrificio* la situación. En este discurso se mostraba una postura ante el problema; sin importar la adversidad académica, el *buen alumno* va a esforzarse y sacrificarse. Esta entrega fue una manera en que se entendió Julia a sí misma, era un tipo de identidad; una autointerpretación ante un problema.

Los buenos estudiantes tomaron con gran determinación el oficio de estudiar, lo cual, desde su perspectiva se confundió con ser *matado*, empero, ellos no se percibían así. Ser buen estudiante implicó determinar la importancia de las actividades académicas y el uso de estrategias adecuadas en donde destacaban ciertos tipos de lenguaje para describirse. Así lo relató Julia:

*En la prepa siempre fui muy efusiva, muy fiestera, muy alegre, hasta cierto punto irresponsable, porque había materias que entré a dos, a una clase, pero como entregué trabajos, entregué libros, y como cuando entraba a clase participaba, las sacaba con ocho y con nueve. Sí fue ¡ay! es como el mundo es mío (Julia, UNAM).*

Pareciera contradictoria la descripción anterior, Julia hablaba sobre ella como alguien distinto a la noción de buen estudiante, en parte esto puede deberse al imaginario que se tiene de esta concepción; una persona dedicada a los estudios, que no asiste a fiestas y nunca es irresponsable, sin embargo, en realidad nos enfrentamos a lo que Brinkmann (2008), llama una telaraña de interlocución de identidades. En el caso de Julia podemos hablar de la buena estudiante mezclada con la estudiante alegre/irresponsable. Para este autor las autointerpretaciones no necesariamente son excluyentes una de otra, son posibilidades de relatarse y de definirse. Las dos narraciones anteriores eran autointerpretaciones entrelazadas y herramientas para justificar el ser matado y ser fiestero.

El término de *buen estudiante* también fue empleado por los estudiantes de la UIN para autoreferenciarse, quienes se interpretaron de forma muy similar a los de la UNAM al haber situado en el relato la escuela como eje central de sus experiencias: el trabajo en equipo, la tarea, la convivencia con los amigos y compañeros, entre otras. El fragmento a continuación reflejó el posicionamiento de ser un buen estudiante de Amadeo:

*Ser buen estudiante. Tienes que cumplir con los objetivos tanto del docente como los tuyos, es decir, desarrollarte, cumplir con las tareas, analizar la información que están poniendo los profesores, también es poder cuestionar a los mismos profesores y decirles: -esto no me está quedando claro-, es una parte integral, tanto tú le pides al profesor las herramientas y él te da las herramientas para lo que tú quieras hacer, por ejemplo: ser administrador, lo que tú quieras ser, entonces es como un complemento. Para mí eso es ser buen estudiante (Amadeo, UIN).*

En sus relatos sobre su paso en el nivel medio superior, estos alumnos resaltaron la importancia de encontrar compañeros con cierta afinidad a estudiar. Los participantes buscaban relacionarse con personas tan comprometidas con la escuela como ellos. En varios puntos de la entrevista, Amadeo exaltó los vínculos construidos con sus compañeros y amigos, eran piezas clave para mejorar su actividad escolar. Cuando me mencionó: *vas aprendiendo con quien conectarte poco a poco*, significó que una de sus estrategias en la escuela era seleccionar sus amistades para cuidar su promedio:

*Vas aprendiendo poco a poco con quien conectarte, si ves a una persona que es poco reservada, te vas con el que es reservado, siempre te juntas con afines (Amadeo, UIN).*

No todo lo referente al *buen alumno* fue ideal para Amadeo, al verse desde la postura de estudiante universitario, se dio cuenta del cambio sustancial en su proceso de aprendizaje. Cuestionó su habilidad y falta de criterio que adoptó en el bachillerato, en cierto grado se reprochó el hecho de memorizar todo y no dar su punto de vista. Para Amadeo, el *buen alumno* parecía tener muchos atributos de un educando de primaria. Cuando entró a la universidad cambió su noción de estudiante por una con un sentido más dinámico, participativo y crítico. Entonces, en el siguiente comentario, Amadeo abordó su transición a una versión de alumno más crítica y menos memorística:

*Regularmente lo que hacía era aprenderme casi todo de memoria: exámenes, lecturas, todos los análisis siempre me los aprendía. No tenía esa cuestión de: - voy a decir lo que yo creo que es-. Me costaba trabajo separar esa parte, no podía: -mi idea es ésta, mi concepto es esto- (Amadeo, UIN).*

Para este estudiante, los profesores funcionaron como modelos a seguir y de los cuales podían apropiarse para dirigir su actuar en la escuela. Este proceso de apropiación y seguimiento tuvieron un peso para poder cumplir con los requisitos de las clases. Las participaciones de los profesores sirvieron para Amadeo como guía, una posibilidad de imitar, un modelo a adoptar, como se muestra en la siguiente cita:

*Yo tomé muchas ideas de muchos profesores en la vocacional, del de historia, del de psicología social, vas y aprendes y vas tomando una identidad, vas aprendiendo cómo trabajar con cada una de las materias (Amadeo, UIN).*

Una diferencia importante entre los buenos estudiantes de la UIN y la UNAM fue el sentido que le otorgaron a los estudios de EMS. Los estudiantes de la UIN dieron un valor particular al bachillerato, de añoranza, compararon su vivencia pasada con su situación escolar en la universidad, que la interpretaron como irregular o fuera de la norma. Hicieron énfasis en que el bachillerato si lo estudiaron a “la edad que era”, como lo muestra el siguiente comentario de Fernanda:

*¿Cómo fue tu vida en la prepa Fernanda? Entrevistador*  
*Fue muy, pues muy divertida, este, estudié a la edad que era, pues a la que corresponde, en la que la tenía que estudiar y fue, fue muy divertida y enriquecedora (Fernanda, UIN).*

Una característica en los relatos de los buenos estudiantes de la UIN fue su constante preocupación por su situación irregular actual como estudiantes universitarios, no en el

sentido de deber materias, sino en el de cursar una carrera años después de haber terminado el bachillerato. Lo anterior refleja cierto tipo de postura ante la escuela, la importancia de hacer las cosas a la edad correspondiente.

El posicionamiento de “buen alumno” de los participantes de la UIN y de la UNAM era una evidencia de las similitudes entre las formas de relatar algunas experiencias escolares. A este tipo de estudiante se les puede ubicar en distintos bachilleratos; así lo muestran los orígenes escolares de donde provienen: UNAM, Vocacionales, CETIS, Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica [CONALEP] y escuelas privadas. Una diferencia por resaltar entre ambos grupos es que posteriormente los estudiantes de la UIN se posicionaron desde una concepción distinta en los relatos sobre su recorrido en la universidad debido a la ruptura que tienen con lo escolar. Al final, todo esto los llevó a alejarse de la concepción de buen estudiante.

Otra peculiaridad de los participantes de la UIN fue su narración constante sobre el evento de no haber logrado ingresar, al terminar la educación media superior, a una universidad pública o el haber tenido dificultades académicas, ya sea por pausar o abandonar, en los primeros semestres de la carrera o posteriormente. Esta diferencia narrativa fue lo que los llevó a revalorar su visión en la educación media superior, al clasificarla como óptima, en comparación a la universidad. Así, fue posible entender el sentido personal de sus vidas escolares antes de ingresar a su proceso de formación profesional en una carrera.

#### *El estudiante que trabaja*

Los estudiantes de la UNAM que se posicionaron como estudiantes y trabajadores durante su estancia en la preparatoria hablaron sobre cómo distribuyeron sus participaciones en una mayor variedad de circunstancias. No sólo eran miembros de la escuela, sino que participaban simultáneamente en empleos de medio tiempo; entre semana o en fin de semana, aunado a ello, practicaban un deporte o se enfocaban en una relación de pareja. Todo esto los llevó a la necesidad de distribuir sus tareas, preocupaciones y compromisos en una gama más amplia de contextos en comparación a los de la categoría de buenos alumnos.

Cuando no lograban alcanzar un “equilibrio” entre su empleo y la escuela, reprobaban, sacrificaban experiencias juveniles o desatendían su trabajo. El recorrido de estos estudiantes puede entenderse mejor al pensarlos en el cruce entre contextos (Dreier, 1999). En esencia, hay intereses y preocupaciones que el estudiante debía atender: la escuela, el trabajo, el relajo,

entre otros. Este tipo de estudiante ajustaba las concepciones sobre sí mismos conforme se acercaba o alejaba del ámbito académico. La dinámica en las que se encontraban les exigía flexibilizar sus compromisos para atender todas sus responsabilidades, es decir, cuando trabajaban no dejaban de ser estudiantes, por ejemplo, durante las horas laborales buscaban algún momento para hacer la tarea. Como resultado de esta dinámica, obtuvieron calificaciones bajas y reprobaron materias, pero no llegaron a repetir un año escolar. Cabe destacar que ningún participante de la UIN se posicionó como estudiante que trabajaba a pesar de que algunos reportaron haber tenido un empleo, simplemente se definieron en los relatos bajo una concepción distinta.

En la tabla seis muestro un resumen de las posturas, preocupaciones y estrategias que identifiqué en el estudiante que trabaja. Esta información se presenta a profundidad a continuación.

<b>Recursos mediacionales identificados que presentaron los estudiantes que trabajan</b>	
<b>Posturas, preocupaciones y estrategias</b>	<b>Citas</b>
En su relato dijeron que su prioridad era la escuela	<i>No fue el trabajo, me agarró mucho el cotorreo, pero sí se derivó también del trabajo ¿en qué aspecto? como comencé a tener más dinero, pues tenía más oportunidad para echar cotorreo y estar con mi novia.</i>
Como estrategia evaluaron cuáles materias reprobó para acreditarlas en extraordinarios	<i>Procuré saltarme las que yo creía que podía pasar en extra.</i>
Reflexionaron sobre las decisiones académicas que tomaron	<i>Más bien reprobé cuatro materias y me fue bastante complicado, aparte yo creo que fue más que nada cotorreo.</i>
Utilizaron estrategias para equilibrar la escuela y el trabajo	<i>En la prepa, iba en CCH y trabajaba solamente los viernes, sábados y domingos todo el día. De repente me salía de clases por trabajar.</i>

Tabla 6. Principales posturas, preocupaciones y estrategias que adoptó el estudiante que trabaja.

La dinámica de trabajar y estudiar fue, en estos casos, una decisión personal, no por presión o problemas económicos. El dinero era enteramente para ellos, no tenían la necesidad de sostener sus estudios o a sus familias, en algunos casos apoyaban un poco con el gasto del hogar. En el siguiente ejemplo, Yann me habló del motivo por el cual trabajaba:

*¿Entonces en la prepa tú no trabajabas exactamente por necesidad?*

**Entrevistador**

*No, era por... jugaba americano y ese deporte es de comprar equipo, vas a entrenar y es cooperar para el "Gatorade", para las comidas cuando íbamos a jugar. Iba a Acatlán, allá arribita del CCH Naucalpan, yo iba en el CCH*

*Naucalpan y en las mañanas yo iba a entrenar y ya en la tarde me pasaba al CCH- (Yann, UNAM).*

El comentario muestra la rutina en la que estaba inmerso Yann, sus actividades lo llevaban a coordinar sus horarios y regular sus participaciones en tres contextos. Incluso podemos darnos una idea de su recorrido al cruzar la escuela, el trabajo y el deporte. Este cruce entre contextos permite entender un poco más la motivación de Yann por su empleo. El sentido de trabajar iba más lejos del hecho de ganar dinero, en su lugar estaba el beneficio de hacerlo. Por ejemplo, su ingreso lo utilizó en cuestiones aparentemente sencillas: *cooperar para el Gatorade, para las comidas*, pero esto implicaba una manera de convivir y sociabilizar con sus compañeros del fútbol americano. Además, su ingreso le abrió las puertas a participar plenamente en los entrenamientos, gracias a que pudo pagar su equipo deportivo. Sin embargo, al intentar participar plenamente en varios contextos le conllevó un estilo de vida particular. Debía cumplir con las exigencias y las responsabilidades del trabajo, la escuela y el entrenamiento, para evitar desatender sus obligaciones debía coordinar sus actividades como lo expresa en el siguiente comentario:

*¿Te daba tiempo para hacer tus tareas y tus trabajos? **Entrevistador**  
Sí, sí, sí, porque el CCH no fue tan exigente, siento yo, igual antes de irme a entrenar las hacía. Lo más pesado era lo del fin de semestre como en la universidad, entregar trabajos sí era más complicado. No fui de buen promedio en el CCH, es como raro porque sentía poca presión en el CCH, pero era de promedio de 7.6 u 8 (Yann, UNAM).*

En la cita hay varias interpretaciones sobre la dificultad del bachillerato: *el CCH no fue tan exigente*, pero al mismo tiempo aclaró: *no fui de buen promedio*, y después afirmó: *era de promedio 7.6 u 8*. Estas interpretaciones parecen contradecirse ¿por qué si fue tan sencillo el bachillerato no obtuvo un mejor promedio? Estos tres fragmentos hacen pensar que Yann se afirmaba y se autocuestionaba a sí mismo sobre la facilidad o dificultad que vivió en la preparatoria. El comentario es una señal de las identidades entre el ir y el venir por los contextos de participación y puede entenderse como una “elasticidad interpretativa”, en términos metafóricos, y no porque en los hechos así haya sucedido. Esta elasticidad entre la triangulación de trabajar, estudiar y jugar americano es lo que Dreier (1999) menciona sobre la capacidad de integrar las interpretaciones de nuestras participaciones para dar cabida a una narrativa. Por ejemplo, Yann no dejaba de ser estudiante cuando iba al trabajo, pero

necesitaba explayar con mayor fuerza su noción de Yo trabajador. Esta forma de integrar sus participaciones en diversos contextos de práctica posiblemente implicó sopesar la importancia de cada actividad y restringir el tiempo para realizarlas.

A pesar de lo anterior, los estudiantes que se posicionaron como trabajadores lograron darle la suficiente importancia a su recorrido escolar y, gracias a ello, no repitieron ningún ciclo. En síntesis, la exigencia de los contextos en donde participaban no llegó a ser tan alta como para desviar a la persona de lo escolar, como sí lo fueron en otros tipos de posicionamiento. Para Casillas *et al.*, (2007) estas personas que cursan la preparatoria y tienen un recorrido regular<sup>4</sup>, forman parte de una mayoría, sin embargo, la escuela no es su única prioridad, tienen otras responsabilidades de igual importancia.

En casi todas las entrevistas con este tipo de alumnos, el hilo conductor sobre su vida en la preparatoria llevaba un eje distinto al escolar, el trabajo o el noviazgo fungían como punto de partida para hablar de su vida cotidiana. Esta uniformidad temática en las entrevistas entre los participantes no significó un desinterés por la escuela, más bien se pensaban a sí mismos no sólo como sujetos atados a lo académico, sino a otros ámbitos de posicionamiento. Los actos de estos estudiantes no pueden ser comprendidos de forma contextualmente aislada.

Ramiro, por su parte, contó sobre cómo articuló el trabajo, el cotorreo, el noviazgo y las clases. En este caso, el dinero implicó, según su narración, obtener un prestigio, una posición ante los amigos y compañeros de escuela. Al mirar cuidadosamente en términos discursivos el sentido de ganar dinero y el prestigio, uno puede entender las motivaciones del estudiante trabajador inmerso en el contexto del noviazgo y del cotorreo. Al trabajar, Ramiro abrió las puertas a la: *oportunidad para echar cotorreo y sentirse más independiente*, es decir, se arriesgó a reprobar materias y perder el ciclo escolar, pero ganó independencia:

*No fue el trabajo, me agarró mucho el cotorreo, pero sí se derivó también del trabajo ¿en qué aspecto? como comencé a tener más dinero, pues tenía más oportunidad para echar cotorreo y estar con mi novia, con base en eso sí faltaba a clases, no sé, me sentía más independiente (Ramiro, UNAM).*

El tiempo que el estudiante trabajador le dedicaba a sus actividades dependía de saber manipular sus participaciones, el uso de ciertas estrategias le ayudaba a hacerlo. Sus ocupaciones debían conjugarse adecuadamente para que no se empalmaran. Difícilmente una

---

<sup>4</sup> Caracteriza a los estudiantes con un promedio regular, aprueban la mayoría de sus materias, pero en ocasiones recurren a exámenes extraordinarios. Por lo general saben cómo adaptarse a las condiciones de la escuela y terminan en tiempo y forma.

persona tiene una participación plena en todos los lugares donde se ubica, en ocasiones un contexto tiene mayor peso que otros (Dreier, 1999). Para optimizar sus tiempos, Ramiro planeó reprobado ciertas materias, dicha medida tenía como trasfondo evaluar los riesgos y los beneficios de no entrar a determinadas clases y así controlar las consecuencias negativas. La selección de las materias las realizaba después de analizar el costo beneficio: la oportunidad de echar relajo y estudiar solamente lo necesario, y la dificultad del extraordinario:

*Procuré llevarme... procuré saltarme las que yo creía que podía pasar en extra (Ramiro, UNAM).*

*¿Entonces lo tenías planeado? Entrevistador*

*Sí, sí, como ya sabía que me iba a ir a extra... Te digo que presenté cuatro materias en extra y todas las pasé (Ramiro, UNAM).*

Esta estrategia involucró vivir el plan curricular del bachillerato en un sentido particular. En el discurso de Ramiro estaba muy marcado el hecho de reprobado y aprobar: *presenté cuatro materias en extra y todas las pasé*. El sentido que le otorgó a terminar el bachillerato sin la necesidad de entrar a ciertas clases y acreditarlas en los extraordinarios era ambivalente. Por un lado, su narración era sobre una aventura, una proeza, parecía que: *se había salido con la suya*, había logrado terminar el CCH en tres años y echado el relajo que quería, sin repetir un año escolar y, por otro, como se muestra en el siguiente comentario, se reprochaba su actuar:

*¿Cómo terminaste la prepa? Entrevistador*

*Pues te puedo decir que la terminé mal porque prácticamente la terminé reprobando. Bueno no las reprobé, más bien reprobé cuatro materias y me fue bastante complicado, aparte yo creo que fue más que nada cotorreo (Ramiro, UNAM).*

Entonces por un lado, mostró en su entonación durante la entrevista al hablar sobre el tema orgullo y satisfacción. Estos sentimientos tenían un sentido; había podido echar todo el relajo que podía, y gracias a su actuar, según la narración, había logrado salir de la preparatoria en tres años. La estrategia de haber elegido materias para presentar en extraordinario tuvo el resultado esperado. Incluso al haber tenido éxito, cuando se detuvo y reflexionó un poco, cambió su postura sobre el tema y manifestó pena. En las narrativas de casi todos estos tipos de estudiantes se presentaba dicha ambivalencia. Estos participantes que estaban entre el estudio y el trabajo no sólo situaban el relajo en la escuela, Yann refirió que casi no convivió con sus compañeros de preparatoria, se divertía con sus amigos del vecindario, iba a clases, corría inmediatamente al trabajo y luego salía con los *de las motos*:

*Las fiestas eran más que nada con mis amigos de las motos y mis amigos son cercanos, son vecinos (Yann, UNAM).*

Yann no se quedaba después de clases en la escuela, interactuaba poco con sus compañeros de clase, el ocio lo disfrutaba en el mundo de las motos. Su vida juvenil no tenía un contexto en particular, participaba en varios. En algunos momentos le dio mayor prioridad a la escuela y en otros a alguna de sus otras actividades, así lo señaló en el siguiente comentario:

*En la prepa, iba en CCH y trabajaba solamente los viernes, sábados y domingos todo el día. De repente me salía de clases por trabajar (Yann, UNAM).*

*En el CCH había lapsos en los cuales no trabajaba, por ejemplo, en el final del semestre no trabajaba, no trabajaba. Yo avisaba: -estas tres o cuatro semanas no voy a venir un mes- (Yann, UNAM).*

Yann le robaba tiempo a la escuela para invertirlo en el trabajo y viceversa, sin embargo, esta estrategia no era posible realizarla en cualquier tipo de trabajo y escuela. En un empleo formal, más demandante y con tiempos muy rigurosos, sería difícil aplicar esta estrategia. La libertad de poder salir de clases sin represalias y negociar los días laborales eran condiciones esenciales para que Yann tuviera la posibilidad de organizar mejor sus actividades. Sin embargo, estos empleos flexibles se caracterizan por sueldos mal remunerados y de segunda jerarquía, y con pocas posibilidades de crecimiento (Blanco, 2013; Blanco, Solís y Robles, 2013; Guzmán, 2007).

En síntesis, los participantes que se posicionaron en el relato como estudiantes trabajadores vieron su rendimiento académico en el bachillerato de forma deficiente, aunque gracias al uso de estrategias pudieron terminar la preparatoria con un promedio regular. Un elemento importante, que les permitió integrar su noción de estudiante a sus trabajos, era organizar, negociar y priorizar sus participaciones para no descuidar sus deberes.

#### *El estudiante recursador*

El estudiante recursador mostraba un fuerte interés por el relajo y participaba en distintos contextos de acción (el trabajo, el noviazgo y el relajo). La principal diferencia con sus compañeros posicionados en el trabajo radicó en la imposibilidad de que los recursadores lograran compaginar, organizarse y regular adecuadamente sus participaciones en todos los contextos, es decir, tarde o temprano vieron afectado su rendimiento académico porque

desatendieron sus obligaciones escolares. Todo lo anterior los llevó a posicionarse en el relato como un estudiante que reprobó y perdió un año por recurrir una o más materias, el sentido que le otorgaron fue de una tragedia y al momento de reconstruir su historia mostraron tristeza y angustia. Según mencionaron, al final del tercer año de preparatoria se concentraron en intentar pasar sus extraordinarios y, al no lograrlo, recurrieron las materias o los volvieron a presentar repetidas veces. Su recorrido se desvió de lo académico al grado de perder el rumbo por un periodo prolongado; es decir, la frecuencia y la intensidad de las participaciones en otros ámbitos de posicionamiento eran continuos, mientras más estaban en el relajo, menos se dedicaban a lo escolar. El resultado fue haber invertido un año extra en terminar el bachillerato. Este cuarto año les sirvió para aceptar su condición y reflexionar sobre lo acontecido, durante dicho proceso buscaron lo que yo nombro “actividades de espera”; asistir a cursos de inglés y/o computación, conseguir un trabajo, si no lo tenían, hacer el quehacer del hogar, etc., hasta terminar la EMS y entrar a la universidad.

Los estudiantes recursadores extendieron sus recorridos por la educación media superior por un año, pero no se deben de confundir con los estudiantes regresionales, aquellos que abandonaron sus estudios y continuaron en otro plantel (Velázquez, 2007a; 2007b). La diferencia entre ambos es cualitativa, presentaron trayectorias educativas similares, pero las posturas que asumieron ante sus obligaciones escolares, el relajo, trabajo y noviazgo fue en otro sentido. Posiblemente los recursadores se acercan más a las descripciones cuantitativas de las trayectorias, usualmente caracterizadas por los problemas académicos y determinadas por la cantidad de materias reprobadas, créditos obtenidos y años cursados (Blanco, Solís y Robles, 2013). Algunos autores como Alarcón (2008), Casillas *et al.*, (2007) y Ortiz (2009), catalogan estas trayectorias como de desempeño bajo y en situaciones de irregularidad<sup>5</sup>.

Ningún estudiante de la UIN se posicionó como recursador en su relato, sin embargo, sí lo hicieron como peregrinos de la educación media superior que es similar, pero con la diferencia de que, en este último, los estudiantes terminaron el bachillerato en una escuela distinta a la inicial. De aquí que es posible afirmar que la noción de recursador en los relatos fue propiamente de los de la UNAM, cuatro de estos se asumieron en este papel. En la tabla

---

<sup>5</sup> **Trayectoria Irregular:** son aquellos estudiantes con menos del 90% de créditos o cursos acreditados al final de la carrera. **Trayectoria de desempeño bajo:** caracteriza a los estudiantes con bajas notas, presentan varios exámenes extraordinarios, apenas van sobreviviendo en la escuela y tienen problemas para egresar con el certificado en tiempo y forma.

siete muestro un resumen de las posturas, preocupaciones y estrategias que identifiqué en los estudiantes recursadores a largo del análisis.

<b>Recursos mediacionales identificados para definir el posicionamiento del estudiante recursador</b>	
<b>Posturas, preocupaciones y estrategias</b>	<b>Citas</b>
Construyeron una narrativa que justificaba su reprobación	<i>No sé porque me reprobó, lo juro. Sí le entregué todos mis trabajos, expuse, de hecho ya no la cursé con ella, el recursamiento, podías hacer extra, pero era muy largo, antes, me dice: -estás reprobada-, antes de iniciar los extras y yo debía otra materia.</i>
Reflexionaron sobre su actuar en el bachillerato y a partir de allí construyen una postura sobre su recorrido	<i>Y pues entré al CCH ¿no? Hice el examen, me fue muy bien, más de lo que yo esperaba. Y asistía a clases, llevaba tareas, pero no ponía empeño, pues ese plus que se necesita en la escuela ¿no? para sobresalir.</i>
Recursar un año se convirtió en un asunto familiar	<i>Todos mis tíos tienen carrera y entonces al quedarme un año fue así de: -no estás cumpliendo con lo que deberías hacer-.</i>
La escuela se volvió un medio de escape de la familia	<i>Créeme que fue difícil con mi familia. Entonces era por eso que prefería irme a la escuela todo el día-.</i>
Manifestaron haber sentido soledad por la pérdida de la pareja, amigos y compañeros	<i>Terminamos por diferentes circunstancias, entonces me pegó un poco porque decía: -tal vez ella me cortó porque quiere entrar a la FES y va a conocer a otras personas y yo me quedé aquí-.</i>
Se asumieron como recursadores y actuaron en función de ello	<i>Iba en la tarde y entrábamos a las dos o a las tres y pues salía a las ocho, haz de cuenta que iba como en la escuela de dos a ocho-.</i>
Reprobaron junto a amigos	<i>Todos nos quedamos en el relajo, entonces hay un beneficio, el estar acompañado por un tiempo durante el recursamiento.</i>

Tabla 7. Principales posturas, preocupaciones y estrategias que adoptó el estudiante recursador.

Por la forma en que este tipo de estudiante narró su relato, se podía entender que sus estilos de vida no necesariamente los llevaron a reprobado. En su versión, ellos atribuyeron a elementos fortuitos no haber logrado terminar el bachillerato. Estas circunstancias, en apariencia ajenas a sus decisiones; como un sistema institucional complejo o la facultad de algunos profesores para reprobarlos injustamente, eran argumentos que les ayudaron a sobre llevar el cuarto año de preparatoria. Para Fátima, su maestra de dibujo tuvo un papel decisivo

en su recorrido escolar, así lo relató con enojo y desconcierto, a pesar del transcurrir de los años:

*Ya había cursado todas las materias, de hecho fue un problema con la maestra que tuve, no lo sé, tenía una buena relación con ella y todo, pero al final... no sé, no sé porque me reprobó, lo juro. Sí le entregué todos mis trabajos, expuse, de hecho ya no la cursé con ella, el recursamiento, podías hacer extra, pero era muy largo; constaba de 18 trabajos teóricos y 18 trabajos prácticos y entonces me dice, una semana antes, me dice: -estás reprobada-, antes de iniciar los extras y yo debía otra materia (Fátima, UNAM).*

El reiterativo: *no sé, no sé por qué me reprobó* de Fátima eran señales de su desconcierto, angustia y de la necesidad de saber los motivos por los cuales su maestra la reprobó. Ante situaciones escolares inesperadas como éstas, los estudiantes recursadores acabaron realizando exámenes extraordinarios. Cuando la cantidad de exámenes los sobrepasaba, rompía con sus planes y, al final, se quedaron un año más únicamente para recursar una o dos materias. Durante el año de recursamiento a Fátima le remarcaron familiares constantemente su situación: *te quedaste un año más*. Para ella, este tipo de comentarios escondían calificativos y atributos como: floja, desinteresada, entre otros. Esa voz que la posicionaba como una “mala” estudiante, la interiorizó y abonó a la visión que tenía de sí misma. Había una lucha en Fátima entre la narrativa de culpa por haberse quedado un año más y otra en la que justificaba el hecho. Por ello, Fátima, a través de: *no sé, no sé porque me reprobó, lo juro*, utilizó esta narrativa para deslindarse de la culpa. Así, logró atribuir su reprobación a otras circunstancias ajenas a su control. En apariencia, estos participantes podrían encajar con el imaginario de un “mal alumno”, pero en su discurso se manejaron en otro sentido, tal vez por eso se empeñaron en demostrar lo contrario. En otros casos, la reprobación no tuvo un impacto tan profundo, y las personas se situaron entre dos discursos. Para Minerva la escuela era transcendental, y en su relato lo reiteraba, sin embargo, a pesar de lo dicho, algunas de sus acciones demostraban algo más:

*Entonces las metí en extra y demás, y pues para no hacerte el cuento largo se me pasaron las fechas del día del examen. El día que iba a hacer el examen me di cuenta que era a las once de la mañana y que ya eran las cuatro de la tarde (Minerva, UNAM).*

Minerva relató haberse olvidado de la fecha del examen. Aunque en la cita parecía ser una persona despreocupada por salir de la preparatoria, más adelante en la entrevista mencionó

reiterativamente los siguiente: *no le eché ganas, podía dar mucho más*. Esta experiencia la resignificó en su recorrido escolar y fue distinto a la forma de Fátima. Minerva se responsabilizó de sus actos, atribuyó la situación a una cuestión personal. Ambas narrativas compartían algo en común: el tono de resignación. En el fragmento de la conversación con Minerva fue posible captarlo:

*Y pues entré al CCH. Hice el examen, me fue muy bien, más de lo que yo esperaba. Y asistía a clases, llevaba tareas, pero no ponía empeño, pues ese plus que se necesita en la escuela ¿no? para sobresalir. Y tuve un promedio muy bajo, salí con 7.2 de promedio, pero me quedé un cuarto año. Entonces, ese cuarto año que me quedé, fue griego y estadística. Griego uno y griego dos, estadística uno y dos. Ya las cursé, salí y ya entré aquí, a la universidad (**Minerva, UNAM**).*

Al no terminar la preparatoria en el lapso establecido y ver mermada su continuidad escolar, los estudiantes recursadores mencionaron que sintieron frustración y haber entrado en “*shock*”. Aunado a lo anterior y cuando sus familias se enteraron de la situación, los presionaron para conseguir empleo. Además, perdieron contacto con amigos y compañeros del bachillerato, vieron como los demás continuaron y ellos no, en algunos casos, si tenían pareja, ésta transitó a la universidad y terminó la relación. Los padres no asimilaban bien la noticia y el conflicto académico se generalizó al ámbito familiar. El temor más grande de estos era ver truncado los estudios de los hijos, por ello, buscaron consejo con los abuelos y tíos. Aunque con estilos narrativos distintos, todos los estudiantes recursadores expresaron experiencias similares sobre este tema. Para ejemplificar lo recién expuesto, el fragmento de la historia de Fátima es de utilidad:

*No lo recuerdo bien, no siento que se hayan molestado, al principio sí se enojaron, pero ¿por qué? Les expliqué, pero mi mamá se enojó y mi tío le dijo: -tú también tuviste ese problema, tú también te quedaste un año y también fue porque un maestro no te quiso pasar ¿por qué te vas a poner así?- (**Fátima, UNAM**).*

Como ya había comentado, según los relatos de estos estudiantes, a los padres les impactó emocionalmente y llegaron a vivir la repitencia escolar como una derrota, y esto se intensificó principalmente cuando los participantes tenían un familiar con carrera universitaria o algún miembro había reprobado un ciclo escolar. Al parecer, imperaban las expectativas y deseos de superación de toda la familia. El terminar la escuela era casi un deber, el nieto, el sobrino o hijo, eran presionados a seguir y obtener un título como se ve en este comentario de Andrea:

*Todos mis tíos tienen carrera y entonces al quedarme un año fue así de: -no estás cumpliendo con lo que deberías hacer-, créeme que fue difícil con mi familia. Entonces era por eso que prefería irme a la escuela todo el día (Andrea, UNAM).*

La frase: *no estás cumpliendo con lo que deberías hacer* denotaba una presión que se interiorizaba, similar al reportado por Fátima, Andrea aprendió en su hogar a autoreprocharse y a lo largo del día se hostigaba a sí misma. El reproche se construyó en y con la familia, entonces la escuela era un medio de escape, buscaban la forma de no estar en casa: *prefería irme a la escuela todo el día*. Cuando enlistó los diversos castigos que le impuso su mamá fue posible entender los motivos por los cuales no deseaba estar allí: *yo fui la sirvienta en mi casa, mi mamá me ignoraba todo el tiempo, no me ponía atención, no me daba nada, todos mis beneficios fueron clausurados, no podía salir*. El siguiente comentario muestra precisamente la situación planteada:

*Pero al quedarme un año en el CCH fue totalmente espantoso en mi casa. Yo fui la sirvienta en mi casa, mi casa está reluciente siempre, siempre, siempre, y mi mamá me ignoraba todo el tiempo. Yo era la consentida de mi mamá y siempre he recibido todo lo que yo le pedía, pero cuando no cumplí con esa expectativa, según lo que ella nada más pide es que estudies y si es lo único que hace debes hacerlo bien. Y al no cumplir esa expectativa, entonces, yo desaparecí. Todo el año que no estuve en la escuela no me ponía atención, no me daba nada, todos mis beneficios fueron clausurados, no podía salir, era feo (Andrea, UNAM).*

A pesar del hostigamiento familiar, también se dio la confidencia, por lo general por parte de la madre, para evitar consecuencias más drásticas con el padre, así lo relató Andrea:

*Además mi papá no sabe que me quedé un año en el CCH y de hecho yo vine aquí(a la FESI) un semestre como oyente con una de mis amigas y mi papá venía a recogerme, como salíamos a las diez de la noche es bastante tarde. Así, él venía y yo salía de la escuela platicando con todos y demás, obviamente mi papá creía que yo entré a la escuela, pero no (Andrea, UNAM).*

Por otra parte, de las historias de los recursadores, es posible interpretar que buscaban redefinir la cotidianidad de sus vidas en la misma preparatoria con amigos o compañeros en situación similar. Les sobraba tiempo, la fiesta y el alcohol se extendieron, ya al final, lograron ajustarse a la nueva dinámica. La posición de recursador en el relato pareció definirse a partir de la vivencia de haber reprobado y del cambio en su vida cotidiana. Curiosamente, estos alumnos se relataban en el mismo escenario escolar, pero la dinámica y

las actividades eran distintas. Otro punto importante era la convivencia, como varios amigos y conocidos de los participantes ya habían transitado a la universidad, comentaron haber experimentado cierta soledad, pero otros, como Fátima, consideraron haberse sentido acompañados: *todos nos quedamos en el relajo*. Entonces había un beneficio, se recurraba en grupo:

*Iba en la tarde y entrábamos a las dos o a las tres y pues salía a las ocho, haz de cuenta que iba como en la escuela de dos a ocho. De hecho, la mayoría de mis compañeros, con los que yo convivía se quedaron un año, entonces por eso, por eso fue que todos nos quedamos en el relajo. Íbamos a la escuela y como si estuviéramos cursando las clases y pues no estábamos haciendo lo que debíamos que era pasar las materias, y ya las acabamos pasando en el último extraordinario (Fátima, UNAM).*

A pesar de todos los problemas por haber recurrido, estos estudiantes se arriesgaron al final del cuarto año a quedarse nuevamente por haber estado inmersos en el relajo. Lo anterior se aprecia en el fragmento: *acabamos pasando en el último extraordinario*. No era un riesgo en solitario, era con amigos que tenían situaciones académicas parecidas, había cierta compañía. En las entrevistas no había comentarios de los participantes sobre haberse organizado con compañeros recurridores para acreditar los extraordinarios: copiarse, estudiar en conjunto, hacer acordeones, etc. Todavía así, no es descabellado pensar que en conjunto tal vez también aprobaron las materias. Para quienes significaron el recurrido como un camino de soledad: sin amigos o pareja, construyeron un sentido de pérdida que puede resumirse en el siguiente fragmento del relato de José: *yo me quedé aquí*. Para él, los demás iban más adelante y quedó estancado no únicamente en lo académico, sino en otros ámbitos de su vida. El comentario en donde explica cómo perdió a su novia del bachillerato ayuda a entender un poco más el argumento anterior:

*El primer semestre (de la carrera de psicología) se puede decir que sí le sufrí en el sentido emocional, porque pues todos los conocidos... yo andaba con una chica que se llama Julia, entonces pues yo me quedé y ella sí salió (del bachillerato), y este, pues entró a la FES. Terminamos por diferentes circunstancias, entonces me pegó un poco porque decía: -Tal vez ella me cortó porque quiere entrar a la FES y va a conocer a otras personas y yo me quedé aquí en el CCH (José, UNAM).*

José interpretó que su novia lo abandonó porque quería conocer nuevas personas en la FESI, esto lo llevó a recriminarse a sí mismo por no haber salido en tres años del bachillerato. Las

relaciones de pareja pueden tener un peso relevante en la resignificación y motivación para continuar estudiando. Su interés posterior por ingresar a la FESI estaba ligado a su exnovia. En resumen, identifiqué cuatro consecuencias negativas en las historias de vida de los participantes sobre extender sus estudios por un año más: el constante autoreproche, la estigmatización mediante la construcción de una identidad de “rezagado”<sup>6</sup>, el rechazo y castigo de familiares, y la soledad de recurrar materias. Las ideas de reproche y estigmatización pueden ubicarse en distintos comentarios, son posturas no siempre apreciables en el discurso directo sobre el tema, más bien eran gestos, emociones, reacciones vinculadas al significado de perder un año. El estudiante es definido por los otros y por sí mismo por el hecho de haber reprobado, esta interpretación también se apoyaba en los comportamientos que dijeron asumir en el cuarto año de bachillerato relacionado con el relajo. Estas cuatro consecuencias son indispensables en la comprensión de los recorridos universitarios de estos estudiantes cuando transitan a la carrera. Además, sirven para plantearse hasta dónde continuaron con el relajo y se describieron a sí mismos como rezagados o recursadores.

### *El estudiante sabatino*

Los estudiantes sabatinos eran en esencia recursadores, debían varias materias, las suficientes para extender sus estudios del bachillerato por más de dos años de lo que establecía el plan de estudios. Tenían un promedio bajo, y según comentaron, hubo ciclos escolares en los que solamente entraron una o dos veces a clases. Terminaron el bachillerato a través de presentar varios extraordinarios, para ellos la escuela era un espacio para ir a sociabilizar, salir con los amigos a fiestas y pasar un buen rato. Aunque iban diariamente a la escuela, invertían casi todo su tiempo en la vida juvenil sin importarles lo académico<sup>7</sup>. En síntesis, se posicionaron como un tipo de recursador que no le interesaba terminar sus estudios, no intentaron mediar sus participaciones entre lo importante, por así llamar a lo académico, y el relajo, sino eran conscientes que iban a la escuela solamente para divertirse. A pesar de haber extendido su

---

<sup>6</sup> Esta construcción de una identidad de rezagado parece no ser muy clara al abordarse solamente desde el recorrido en la preparatoria, al analizar los datos del recorrido en la universidad se puede apreciar el cambio de la noción de uno mismo, dejando por un lado la idea de “rezagado” o “quedado”. El contraste entre quienes eran los estudiantes en la preparatoria y quienes son al terminar la universidad se puede vislumbrar en sus maneras de narrarse, pero no de manera explícita.

<sup>7</sup> La vida Juvenil entendida desde la línea de investigación de Weiss (2012).

estancia prolongadamente en el bachillerato, no le dieron a su historia durante las entrevistas un énfasis dramático o trágico, en su lugar, fue de aventuras con anécdotas emotivas. La mayoría de sus relatos estaban conformadas por experiencias en la escuela o sus alrededores, pero no situadas en lo académico.

Es impreciso establecer si en su recorrido regresaban o se iban de la escuela, estaban físicamente allí, pero su asistencia a este lugar era como punto de encuentro para el relajo. Lo anterior era reflejo de una postura hedonista desde la cual se posicionaron como estudiantes sabatinos y que consistía en la búsqueda constante de satisfacción dejando de lado lo académico. Ellos narraron que conforme transcurrieron los años, terminaron el bachillerato por presión de los padres, la familia les enfatizaba: *la necesidad e importancia de terminar los estudios*. Así, dijeron que lograron acabar la preparatoria, no porque ellos lo quisieran, sino por presión e insistencia de la familia, es decir, finalizaron el bachillerato por obligación. Se distinguen del posicionamiento de los recursadores por el sentido que le otorgaron a la escuela en esa época de sus vidas. Para ellos, haberse extendido en sus estudios no les causó conflicto, disfrutaban de la irregularidad y la empleaban para continuar en el relajo. Durante el proceso de culminación, los estudiantes posicionados como recursadores recurrieron a “actividades de espera”, mientras continuaban presentando extraordinarios. Estas actividades eran circunstancias para ocuparse y lograr complacer a su familia, además de sortear los castigos por haber reprobado. Entre las actividades reportadas por los estudiantes sabatinos estuvieron las siguientes: ir a cursos de inglés y/o computación, trabajar y hacer el quehacer de la casa. Algunos autores clasifican las trayectorias de estos estudiantes como irregulares y con un desempeño bajo, al parecer, el interés de estos estudiantes por lo escolar se da hasta el final en los exámenes extraordinarios (Alarcón 2008; Casillas *et al.*, 2007; Ortiz 2009). Solamente dos casos de la UNAM se relataron a sí mismos como estudiantes sabatinos, mientras algunos de la UIN, aunque también buscaron estar lo más posible inmersos en el relajo, el noviazgo, el consumo de alcohol, la música y las relaciones sociales, se posicionaron como peregrinos en la EMS. En la tabla ocho muestro un resumen de las posturas, preocupaciones y estrategias que identifiqué en este grupo a largo del análisis.

<b>Recursos mediacionales identificados para definir el posicionamiento de estudiante sabatino</b>	
<b>Posturas, preocupaciones y estrategias</b>	<b>Citas</b>
Asumieron una postura hedonista ante la escuela	<i>Estar como de un modo hedonista, estar buscando simplemente satisfacciones ya fuera con las chavas o con las fiestas.</i>
Mostraron muy poco interés por lo académico	<i>Pues con ese comportamiento me refiero a esa forma de ser, de dejar la escuela a un lado.</i>
Recusar las materias en clases sabatinas era un pretexto para seguir en el relajo	<i>Ir a los sabatinos no era realmente para pasar las materias, porque yo sabía que saliendo de ahí nos volvíamos a encontrar todos los que nos habíamos quedado.</i>
Emplearon un lenguaje particular para el relajo	<i>Vamos a darnos el rol, eso significaba que íbamos a ver a las chavas.</i>
Se volvieron expertos en presentar extraordinarios	<i>Eso tuvo mucho que ver con que se quedara rezagada la materia de biología porque para todas y cada una de ellas (las materias) estudié un día antes, bueno dos o tres días antes, pero sí era muy desgastante. Antes del examen yo no dormía y entonces luego, luego que terminaba un examen yo me iba a estudiar.</i>
Mostraron desconcierto cuando reflexionaron sobre su actuar en el bachillerato	<i>Conocía a muchas chavas, en pocas palabras podría describir ese tiempo que estuve allí en la escuela como una etapa en la que simplemente fui a vegetar.</i>
Cuando los compañeros y amigos se marcharon, la fiesta y el relajo perdió fuerza	<i>Sí, iba a sabatinos y pues a últimos esfuerzos, entonces pues ya tampoco iba diario y pues sí era raro ya no conocer a nadie.</i>
Buscaron actividades para ocuparse y evitar que los obligaran a trabajar	<i>Pues fue muy padre la verdad, porque además ese año entré al alemán, pues yo decía: -si no hago nada, mis papás me van a poner a trabajar- ¡Ay, qué miedo!</i>

Tabla 8. Principales posturas, preocupaciones y estrategias que adoptó el estudiante sabatino.

Ninguno de los estudiantes sabatinos reportó haber laborado durante la preparatoria, ni haber presentado problemas familiares o económicos, su posición social era favorable y podían dedicarse de lleno a sus estudios. Gracias a estas condiciones, se dieron el lujo de asumir una postura hedonista ante la vida, así lo describió Néstor al recordar cuando pensó estudiar psicología en Iztacala:

*Realmente no sabía mucho del plan de estudios de la carrera de psicología en la FESI (lo comenta con asombro y sorpresa). No, no, lo desconocía, supongo que era de esperarse para ese tipo de comportamiento que yo tenía en ese entonces (en el bachillerato), sí, no revisé nada de ello, básicamente fue porque estaba cerca y porque aquí habían estado mis padres (Néstor, UNAM).*

Al analizar Néstor su comportamiento en el bachillerato, comentó que sus decisiones eran simples, poco analíticas para ser exactos: *básicamente fue porque estaba cerca y porque aquí habían estado mis padres*. El relato sobre quién era él, contenía un tono de autoreproche, le incomodaba, no era algo de su agrado:

*¿Cuándo dices ese tipo de comportamiento a qué te refieres? Entrevistador*  
*Pues con ese comportamiento me refiero esa forma de ser, de dejar la escuela a un lado y más bien estar como de un modo hedonista, estar buscando simplemente satisfacciones ya fuera con las chavas o con las fiestas, tomar, ese tipo de comportamientos (lo comenta como reprochándose) (Néstor, UNAM).*

Néstor se miró a sí mismo en retrospectiva desde una postura distinta, situándose a sí mismo en la posición de un universitario responsable que está a punto de egresar, de ahí que su antiguo proceder le era ajeno y desconcertante, casi como si hubiera descrito a alguien más. Por eso, el significado que conllevaba la frase de Néstor: *ese comportamiento*, marcaba una distancia con su antiguo yo, con su forma de actuar, pensar y vivir la escuela. Al adentrarnos más en su narrativa, el calificativo que empleó para describirse: *estar como de un modo hedonista* fue un recurso intelectual para explicarse a sí mismo. En ciertos momentos de la entrevista, parecía que asumía un papel de psicólogo para analizar al Néstor de la preparatoria, uno de sus recursos fue la filosofía, por ello empleó el término hedonismo para definirse. Al profundizar sobre esta postura, encontramos que el hedonismo fue una teoría de la Grecia clásica cuyo principal postulado era la búsqueda del placer como fin y fundamento de la vida. Para Néstor su actuar tenía un trasfondo filosófico, una postura intelectual, extender sus estudios en el bachillerato era una situación ideal para acceder a chavas, ir a fiestas y tomar alcohol. Entonces, cualquier medio para salir de la preparatoria: cursos sabatinos, extraordinarios, recursamientos fueron el pretexto para retomar el relajo. El ser estudiante era una carcasa, era una sombra de una postura hedonista, el siguiente comentario de Yolanda muestra este tipo de encubrimiento:

*Ir a los sabatinos no era realmente para pasar las materias, porque yo sabía que saliendo de ahí nos volvíamos a encontrar todos los que nos habíamos quedado de generaciones atrás. Pues yo sabía que saliendo del sabatino tocaba alguna fiesta (Yolanda, UNAM).*

La postura hedonista no únicamente se asumía en lo académico, sus relaciones de pareja eran pasajeras y rotativas, el noviazgo era un acto de diversión, no era algo serio, la intención era

pasar un tiempo ameno. Los amigos y las chavas fueron personajes cruciales para divertirse en el pretexto de ir a la escuela. Sin embargo, el resultado de haber asumido una postura hedonista, al reflexionar años después y al haber superado el relajo, fue mostrar una sensación de pérdida o como lo describió Néstor de *haber vegetado*:

*Conocía a muchas chavas, en pocas palabras podría describir ese tiempo que estuve allí en la escuela como una etapa en la que simplemente fui a vegetar, simplemente iba a conocer a nuevas mujeres, hablarles, incluso tenía un amigo que luego, luego llegaba él y me decía: -vamos a darnos el rol-, eso significaba que íbamos a ver a las chavas (Néstor, UNAM).*

Néstor empleaba un lenguaje particular: *vamos a darnos el rol*, cuyo significado implicaba organizarse con amigos y compañeros para ir a buscar chavas. Este tipo de vocabulario era una construcción cultural, una manera de ser persona, con modos, orientaciones, motivaciones y formas de relacionarse, todo esto estaba ligado a la postura hedonista. El *darse el rol* puede ayudarnos a entender cómo imaginaban su realidad y el proceso de reprobación que construyeron a lo largo de su educación media superior. Otras frases como: *no entraba a ninguna*, enunciaba el desinterés y la ausencia de estrategias para planear reprobación o aprobar las materias. Terminar el bachillerato no era una prioridad y lo dejaban hasta el final, en los extraordinarios. Trataron de esforzarse al máximo y recuperar el tiempo de uno o dos años de estudio en una noche al presentar dichos exámenes, al final adquirieron una *expertis* en aprobarlos:

*En un día normal no entraba a ninguna, a ni una sola, de esas pocas materias que te comentaba todas hice en extra. Eso tuvo mucho que ver con que se quedara rezagada la materia de biología porque para todas y cada una de ellas estudié un día antes, bueno dos o tres días antes, pero sí era muy desgastante. Antes del examen yo no dormía y entonces luego, luego que terminaba un examen yo me iba a estudiar (para el siguiente extraordinario) (Néstor, UNAM).*

Al igual que los estudiantes posicionados como recursadores, el estudiante sabatino vio a sus compañeros marcharse y continuar en la universidad. Tardó cinco años en concluir el bachillerato, este estudiante comenzó a sentir los estragos de extender el relajo. Al desaparecer los núcleos de amistades, la fiesta también se vio mermada, comenzaron a frecuentar menos la escuela. Entonces, recursar las materias deja de ser pretexto para el relajo:

*Sí, iba a sabatinos y pues a últimos esfuerzos, entonces pues ya tampoco iba diario y pues sí era raro ya no conocer a nadie (Yolanda, UNAM).*

Al marcharse los compañeros, los estudiantes sabatinos sintieron desconcierto, ante ello, recurrieron a “actividades de espera” como estrategias para sobrellevar el tiempo entre la presentación de un extraordinario y otro: asisten a clases de idiomas, computación, etc. Al igual que los estudiantes recursadores trataron de buscar un medio para no quedarse sin hacer nada, así evitaron que la familia les exigiera trabajar:

*Pues fue muy padre la verdad, porque además ese año entré al alemán, pues yo decía: -si no hago nada, mis papás me van a poner a trabajar-. ¡Ay, qué miedo! (Se ríe) (Yolanda, UNAM).*

Tanto los estudiantes recursadores como los estudiantes sabatinos resignificaron el sentido del bachillerato, sin embargo, estos últimos no manifestaron malestar por haber reprobado. Ninguno de sus comentarios fue evidencia de ello, en su lugar, definieron su estancia prolongada como un proceso de madurez:

*Llegué motivada (a la universidad), sí llegué muy motivada porque me sirvió el cuarto año, y ahora lo veo, ahora veo los resultados de ese cuarto año, tal vez sí me quedé, pero veo compañeros que en el CCH iban mal y sí lograron salir, pero aquí en la carrera ya se estancaron, tal vez ese año que no hicieron en el CCH, lo hicieron aquí (Yolanda, UNAM).*

Para Yolanda su reprobación fue un proceso, algo que debía ocurrir, una etapa para alcanzar madurez. En su reflexión, consideró que algunos de sus compañeros del bachillerato estuvieron en una situación familiar, como si extenderse en la escuela y la adopción de una postura hedonista hubiera sido el curso normal. Incluso en su imaginario, estaba plasmada la idea de que tarde o temprano les sucede a todos.

En su narración, los estudiantes sabatinos nunca reportaron haber tenido problemas económicos o familiares, esto rompe con la idea tradicional de que un bajo desempeño académico está relacionado con el capital económico, al menos en el caso de estos alumnos. La escuela es el ámbito posicional propicio para sumergirse en el relajo y adoptar una postura hedonista. En síntesis, los estudiantes sabatinos llegan a la universidad en buena medida para complacer a sus padres. A pesar de esto, en la universidad ajustaron la noción que tenían de sí mismo para poder aceptar cómo fueron en el pasado y reconstruir una nueva versión de estudiante, fue posible apreciarlo en sus narraciones. Al final, resignificaron su Yo a través

de narrar sus experiencias en el bachillerato y replantearon en quiénes se convirtieron a partir de estar ubicados a punto de acabar la carrera de psicología.

*Los estudiantes peregrinos con una intermitencia en su recorrido escolar por la EMS*

Para abordar el posicionamiento del estudiante peregrino, me gustaría empezar con una discusión teórica respecto a este tipo de estudiante. En la literatura, el término regresional, dividido en unirregresional y multirregresional<sup>8</sup>, es un referente empleado para conceptualizar a estudiantes que saltaron de una escuela a otra en una, dos o tres ocasiones y concluyeron sus estudios del bachillerato en más de tres años (Velázquez, 2005; 2007a, 2007b). El problema de este concepto radica en su poco poder para diferenciar entre quienes solamente prolongaron sus estudios, como los estudiantes recursadores y sabatinos, ya descritos en los posicionamientos anteriores, y los que realmente regresaron y comenzaron desde cero, es decir, quienes volvieron a cursar los tres años del bachillerato en una nueva escuela. En un sentido cualitativo los estudiantes recursadores y sabatinos no regresan o vuelven a empezar, simplemente toman una pausa o se extienden. Para conceptualizar mejor a estos participantes catalogados como “regresionales”, propongo el término de “peregrinos”; aquella persona que anda por regiones extrañas y enfrenta dificultades; ya que anduvieron por distintas escuelas e institutos hasta terminar el bachillerato. Para algunos autores, Matus (2010) y Guerra (2006; 2008; 2009), los estudiantes peregrinos presentan recorridos con pausas o en episodios que fragmentan la culminación del bachillerato. Sin embargo, no estoy del todo de acuerdo con estas conceptualizaciones, por ello he preferido catalogar sus recorridos como “intermitentes” para describir a quienes relativamente se detienen. Una intermitencia significa interrumpir y proseguir cada cierto tiempo de forma reiterada, puede ser una vez o varias, no sólo se refiere a hacer pausas, también indica detenerse para cambiar de dirección.

En la presente sección abordo la descripción del posicionamiento de los estudiantes que han mostrado solo una intermitencia, posteriormente hablaré de las narrativas de quienes han

---

<sup>8</sup> Los recorridos unirregresionales y multirregresionales se caracterizan por emplear un año o más en terminar la preparatoria en el mismo plantel o en una nueva escuela. Velázquez menciona que estos tipos de estudiante se caracterizan por prolongar la juventud y la moratoria, tener un recorrido con un movimiento de vaivén: ir y regresar; el alargamiento de los estudios implica aumentar el lapso de tiempo para culminar la preparatoria, hay constantes virajes al punto de inicio, en otra clase, otro ciclo o escuela y vuelven a cursar, convirtiéndose nuevamente en el estudiante nuevo, el tiempo ideal de tres años se ocupa para cubrir el primer año escolar, peregrinan por la educación media superior y los estudiantes tienen sentimientos de vergüenza y fracaso.

presentado más en sus recorridos. Estos estudiantes posicionados como peregrinos transitaron de una escuela particular a una escuela pública o viceversa por un acontecimiento ajeno a su rendimiento escolar, según comentaron en su relato. Se distinguieron de los estudiantes con múltiples intermitencias no sólo en el número de pausas, sino también en haber asumido una postura positiva hacia la escuela y lo académico, y fue posible apreciarlo en las formas de narrarse a sí mismos. Sus historias eran narradas como una tragedia, en la cual la vida los llevó a otra escuela. Esta experiencia fue el producto de otra circunstancia, como problemas económicos o cambio de residencia. Según relataron, las nuevas dinámicas de vida les exigieron participar y a definirse en la escuela de manera distinta. La imagen de ellos mismos se vio modificada y deteriorada por su pertenencia a su nueva escuela, al grado de no considerarse aptos para entrar a la universidad. Dos estudiantes de la UIN se posicionaron como peregrinos en su relato y cambiaron de escuela una sola vez, mientras que ningún de la UNAM lo hizo. En la tabla nueve muestro un resumen de las posturas, preocupaciones y estrategias que identifiqué en el estudiante peregrino que tuvo una intermitencia en su recorrido.

<b>Recursos mediacionales identificados para definir el posicionamiento del peregrino con una intermitencia en su recorrido</b>	
<b>Posturas, preocupaciones y estrategias</b>	<b>Citas</b>
Relataron que desviaron su recorrido por un problema ajeno a su control	<i>Estudí un año y para pasar al segundo año de prepa, tuvimos como problemas económicos, entonces me tuve que dar de baja definitivamente.</i>
Asumieron una postura y autoimagen negativa por estar en un CONALEP	<i>¿Cómo de naca? Y cuando también, yo digo: -bueno, es que ahora cómo me van a ver con uniforme del CONALEP cuando yo llevaba el uniforme de una particular.</i>
Mencionaron haber enfrentado exclusión social	<i>Me preguntaban: -¿Y tú de dónde vienes?, y yo tuve que decir: -bueno, es que yo estaba en una particular-, y todos... se hablaba del Conalep como los pobres.</i>
Trataron en su historia de distanciarse de la nueva escuela a la que ingresaron	<i>Había muchos árboles, entonces también lo tapaba, era muy rara la instalación.</i>
Dijeron haber asumido una identidad de fracaso por su procedencia escolar	<i>-Es que los que vienen de CONALEP es muy difícil que se queden en una universidad-. Este... porque bueno... Porque tiene un nivel educativo bajo, porque no salen con los mismos conocimientos de alguien que sale de una prepa que viene de la UNAM, de otro tipo de escuelas.</i>

Tabla 9. Principales posturas, preocupaciones y estrategias que adoptó el estudiante peregrino con una intermitencia en su recorrido.

Estos estudiantes deseaban terminar la preparatoria en el lapso establecido, sin embargo, según relataron la mayoría, hubo una situación familiar detonante, fuera de su alcance, que los llevó a cambiar de escuela. Tal vez por lo anterior, narraron dicho cambio como una tragedia, un desajuste en su vida cotidiana y pérdida del círculo social al cual pertenecían. Al parecer, una característica de los estudiantes posicionados como peregrinos, fue el recuerdo de haber abandonado el bachillerato por una situación fuera de su alcance, al expresarlo, reflejaron tensión y angustia. Inclusive, pareció causarles conflicto abordar el tema. Mencionaron haber tardado en ajustar su estilo de vida y su propia noción de estudiante al nuevo contexto escolar a donde llegaron. Por ejemplo, en su historia, Daniela era parte de una escuela de paga de clase media, por una carencia económica vio modificado su estatus social. Tras la renuncia de su padre por problemas laborales, tuvo que darse de baja, ella no lo quería así, pero había sido una decisión familiar:

*Me di de baja de la UIN, porque de entrada, bueno, el plan de mis padres en ese momento era meterme en una particular, pero en ese momento mi papá era director de una secundaria técnica, entonces como que las posibilidades económicas se prestaban a costear la carrera o la prepa, posteriormente él tuvo ahí unos conflictos con la SEP y renunció (**Daniela, UIN**).*

El suceso había sido inesperado para Daniela, en su relato, la decisión de darse de baja y abandonar la escuela había sido casi una imposición, sus padres habían definido su rumbo a partir de las posibilidades económicas de la familia. Ante el problema, la opción más viable para sus padres fue que Daniela presentara el examen de La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior [COMIPEMS]:

*Tenía como 15 años. Estudié un año y para pasar al segundo año de prepa, tuvimos problemas económicos, entonces me tuve que dar de baja definitivamente. Pero antes, yo me tuve que mover de escuela, fui a hacer examen y bueno, no me quedé y entré al CONALEP, y ahí sí terminé en tres años. Exactamente los tres años de bachillerato y los tres años de carrera técnica (**Daniela, UIN**).*

En ningún momento Daniela comentó haberse preparado para el examen de ingreso del COMIPEMS. Tampoco se responsabilizó del resultado que obtuvo, su narración era más una tragedia fortuita en donde había sido una víctima de las circunstancias. La participante

comenzó a posicionarse en estudiante peregrino entre su transición de la escuela particular a la pública. Por lo anterior, describió el CONALEP como un espacio ajeno, fuera de su contexto cultural y social. La frase: *no me quedé* (en la UNAM) muestra su rechazo hacia esta institución, simplemente no la consideraba una posibilidad, un lugar, tal vez por ello, tardó en asumirse como estudiante de un CONALEP.

Los estudiantes que se asumieron como peregrinos, vivieron un proceso de adaptación entre quienes eran antes y lo que terminaron siendo, y al final lograron adecuarse al nuevo contexto, aceptaron su situación. Se enfrentaron a sus propios prejuicios culturales y sociales: *se hablaba del Conalep como los pobres*, un imaginario sostenido en los comentarios de familiares, amigos y compañeros. Daniela nunca esperó estudiar en un CONALEP, según dijo, no era su lugar. Su postura negativa a dicha institución se podía apreciar en su relato: *¿Cómo de naca?* Con el tiempo, Daniela experimentó un proceso de resignificación de sí misma, tuvo un lapso en el que se reinterpretó como estudiante de una escuela particular en transición a una de CONALEP. En resumen, para ella estudiar en un CONALEP significaba que se había vuelto pobre:

*Cuando yo estaba en la Universidad Insurgentes estudiando la prepa, se hablaba del CONALEP como los pobres. Entonces, cuando yo me quedé en CONALEP, y viviendo mi situación económica, fue un momento muy fuerte porque yo decía: -es que ¿Cómo de naca?-. Y cuando también, yo digo: -bueno, es que ahora cómo me van a ver con uniforme del CONALEP cuando yo llevaba el uniforme de una particular- (Daniela, UIN).*

El uniforme era un símbolo, era un signo de representación, para Daniela significó llevar plasmado la caída de la posición socioeconómica de su familia: *es que ahora cómo me van a ver con uniforme del CONALEP cuando yo llevaba el uniforme de una particular*. Para Hernández (2006; 2007), la vestimenta es una fuente de identificación como los bienes, accesorios y cualquier otro recurso. El uniforme era entonces una herramienta identitaria, ya sea para mostrar pertenencia a una escuela privada o para ser tachada y catalogada en determinada clase social. La posición de peregrino en el relato implicó no dejar a un lado el antiguo Yo e integrarlo a una nueva condición, entonces, el proceso identitario que tuvo que asumir Daniela para continuar sus estudios implicó contrastar su antiguo Yo con una nueva versión de ella a partir de cambiar de contexto:

*Aparte, bueno, yo vivo en la delegación de Milpa Alta, entonces en ese momento decir: -alguien de allá estudia en una particular- era como lo máximo, le daba como estatus a tu familia (Daniela, UIN).*

Daniela sostuvo que incluso la comunidad del CONALEP la veía ajena al contexto, sus compañeros reaccionaron con rechazo, asombro y la cuestionaban: *¿Qué haces acá?* Ellos mismos le daban una respuesta: *seguro tu familia se quedó sin dinero.* Todas estas narrativas fueron de exclusión, sus propios compañeros al reprocharle a Daniela sus dificultades económicas estaban indirectamente definiendo el perfil del estudiante del Conalep. Durante su relato, en Daniela aparecieron distintas voces: las de sus compañeros cuando la marginaron y las de una persona de clase media que transitó a una posición socioeconómica baja. Ella estaba en un lugar donde no era un miembro aceptado, no sólo por el rechazo de los demás integrantes de su salón de clase, sino por ella misma. A pesar del esfuerzo por adoptar una nueva versión de ella misma que encajara en el Conalep, no dejó del todo formas previas que se manifestaron en el proceso de autointerpretarse como estudiante peregrino. Tal vez por eso, tratar de ubicarse en una nueva posición socioeconómica no fue tarea fácil, aparte de la limitación monetaria, debió aprender a relacionarse en el nuevo medio, sociabilizar y buscar amigos:

*Yo me acuerdo que cuando entré al CONALEP me preguntaban: -¿Y tú de dónde vienes? y yo tuve que decir: -bueno, es que yo estaba en una particular- y todos ¡o sea! (Daniela, UIN).*

*-¿Qué haces acá? Seguro tu familia se quedó sin dinero.- Entonces eran como muchas etiquetas por parte de los compañeros y también por eso me costó trabajo abrirme para encontrar amigos en ese entonces (Daniela, UIN).*

El comentario anterior refleja la idea de cómo la posición social está ligada a ciertos tipos de escuelas. Por ejemplo, los bachilleratos de la UNAM son un lugar donde conviven personas de distintas procedencias sociales y económicas, por tanto, el diseño institucional posiblemente tiene una relevancia para la construcción de la identidad, para definir quién se es. De igual forma, el CONALEP tiene un peso social e incide en cómo se conceptualizan sus alumnos. Entonces, desde las interpretaciones que escuchamos en el relato de Daniela, la colegiatura y el tipo de escuela son formas de exclusión social.

Respaldando lo anterior, en un proyecto para dar cabida a personas de contextos vulnerables en la universidad iberoamericana, Silva y Jiménez (2015), observaron que la incorporación

de personas con bajo nivel socioeconómico al esquema de las escuelas de elite privadas es gradual y nunca se logra en su totalidad. Ser alumno del CONALEP en la Ciudad de México es símbolo de pertenecer a una clase social y económica vulnerable, ese prejuicio dificultó que Daniela se integrara. Con el tiempo, esta participante asumió una nueva posición social a través de la escuela. Otro caso semejante es el de Israel, quién peregrinó de una escuela pública a una particular al cambiar de residencia:

*El primer año fue como la adaptación, porque venía de provincia y ¿qué más? El segundo año y tercero, fue como más relajado. Entonces era así como muy raro esto de ver poca gente. En el salón éramos como cinco o seis. Aparte de que era muy oscura la escuela, era un edificio grande, entonces no le daba el sol. Había muchos árboles, entonces también lo tapaba, o sea, era muy rara la instalación. Pero pues bueno, lo respetable eran los profesores (Israel, UIN).*

El peregrinar de una escuela a otra representó un esfuerzo de adaptación y se tradujo en buscar la manera de acostumbrarse al nuevo contexto, según comentó Israel. Lo más difícil de adaptarse fueron pequeños detalles como el espacio, la cantidad de personas, la luz, el tipo de edificio, entre otros. Todos estos elementos citados estaban cargados de símbolos y, para acostumbrarse a ellos, fue necesario incorporarlos a un nuevo esquema de participación (Esteban, Nadal y Vil, 2008). Israel comentó que no desarrolló simpatía por la escuela, no se apropió del espacio, no se sintió parte del mismo. Estos estudiantes no mostraron alguna estima por la institución que los abrigó, en su lugar, trataron de desprenderse, de marcar una distancia. Posiblemente se debe a que los estudiantes posicionados como peregrinos también se definen a partir del espacio donde participan. Cuando ese lugar es una casa, fábrica, bodega o inmueble acondicionado e improvisado como escuela, y no encaja con su visión de sí mismo, no desarrollan un sentido de pertenencia hacia la institución. Por ejemplo, Israel resumió en una frase su sentir hacia la escuela; *era muy rara la instalación*, es decir, era un lugar extraño y ajeno a él. Además, para Israel cursar el bachillerato en este tipo de espacio representó un lugar literalmente oscuro y con pocos compañeros. Quienes asisten a estos bachilleratos privados viven y contribuyen a construir un imaginario sobre el tipo de alumno que son porque, saber dónde se está parado, es saber quién se es (Brinkmann, 2008). La experiencia de asistir a un plantel raro, oscuro, con pocas personas representó ser, en algún grado, participe de dicho mundo, y el distanciamiento narrativo que intentaron expresar los estudiantes peregrinos fue una postura hacia su propia historia escolar. Si bien había muchos

puntos negativos sobre estos espacios educativos en las entrevistas, también señalaron atributos positivos: *lo respetable eran los profesores.*

Las narrativas de estos dos estudiantes mostraron su visión sobre su propio posicionamiento como peregrinos en un ambiente educativo que ellos consideraron como precario, sin embargo, no interpretaron su estancia en ellos como totalmente negativa, al final trataron de rescatar algo positivo, y así no desvalorar del todo su propia formación. Imperó en ellos una descripción negativa sobre quiénes eran por su origen educativo, esa noción de persona también incidió en otros ámbitos de su vida y en sus posibilidades de terminar una carrera universitaria. En su historia, Daniela era un personaje que cargaba una identidad de minusvalía por haberse quedado en un CONALEP, lo que significaba que no era apta para los estudios superiores:

*Cuando yo salgo del CONALEP, bueno... Dejé de estudiar dos años porque, bueno, era otra vez hacer el examen y yo escuchaba que decían: -es que los que vienen de CONALEP es muy difícil que se queden en una universidad-. Porque tiene un nivel educativo bajo, porque no salen con los mismos conocimientos de alguien que sale de una prepa que viene de la UNAM, de otro tipo de escuelas (Daniela, UIN).*

La construcción de autominusvalía de Daniela comenzó desde su primera experiencia en los exámenes de ingreso a las instituciones públicas, y se sustentó en los orígenes institucionales. Para los estudiantes posicionados como peregrinos, el CONALEP o las escuelas particulares denominadas “patito” refuerzan la idea de que no son aptos para la universidad. En contraste, si les preguntamos a los estudiantes de la UNAM no mencionarían estas inseguridades en su formación, incluso con un promedio bajo en el bachillerato. Además de tener asegurado un lugar por el pase reglamentario, ostentaban en sus discursos una identidad que los definía como exitosos para cursar la universidad. En cambio, los estudiantes peregrinos constantemente pensaban: *es que los que vienen de CONALEP es muy difícil que se queden en una universidad.* Llegaron a esa conclusión por el nudo argumentativo en sus historias, donde parte de la tragedia era ser pobre, no ser apto para la universidad, y haber sido rechazado.

*Los estudiantes peregrinos con múltiples recorridos intermitentes por la EMS*

Otro tipo de estudiante peregrino de la educación media superior fueron los que presentaron varias intermitencias en sus recorridos. Ellos elaboraron un relato sobre sí mismos en el que

se posicionaron como participantes de diferentes contextos de acción, articulados a la diversión y las entradas y salidas temporales de la escuela. Velázquez (2007a, 2007b) habla de estudiantes con trayectorias multirregresionales; miembros activos de una microcultura del relajo y la fiesta, que lleva a los estudiantes a tomar un camino con irregularidades. Precisamente, el tono narrativo en las entrevistas sobre sus experiencias en el relajo, en ocasiones, les brindó la oportunidad de dilucidar sobre cómo ellos mismos truncaron su meta de terminar el bachillerato. Según comentaron, su vida cotidiana se vio envuelta por el ausentismo, irse de pinta y volarse las clases con sus compañeros. A partir de relatar estas experiencias, algunos construyeron una noción de estudiante peregrino en el relato de “culpable”. Principalmente porque comentaron en sus relatos que su indiferencia hacia los estudios los llevó a repetir el bachillerato, ya que su verdadero interés por ir a la escuela era encontrarse con los amigos para echar relajo. También dijeron haber presentado en diversas ocasiones el examen de ingreso a los bachilleratos de las universidades públicas de prestigio, al no conseguirlo, recurrieron a escuelas “prácticas”, como las nombraron, para recuperar el tiempo perdido. El cúmulo de todas estas experiencias, las resignificaron en una enseñanza, un aprendizaje, una moraleja de vida. Respecto a sus recorridos como peregrinos, se caracterizaron por no haber sido directos, ni continuos durante el bachillerato y se diferenciaban de los recorridos con una intermitencia por el número de pausas, saltos institucionales y cantidad de años empleados para acabar la preparatoria, en conclusión, se detenían, esperaban y volvían a intentar concluir. Los estudiantes posicionados como peregrinos con múltiples intermitencias en su recorrido comparten muchas características con los que se adscribieron como sabatinos. La búsqueda de la satisfacción era una constante en ambos grupos, sus narrativas eran similares, pero se diferenciaban entre sí, por el tipo de recorrido que presentaron. Todo esto puede deberse a los límites y oportunidades que brinda cada sistema educativo para reprobado, pausar o prolongar los estudios y regularizarse. Los participantes posicionados como sabatinos tuvieron mayores oportunidades para continuar en la escuela después de haber reprobado o pausado que los peregrinos. Solamente dos estudiantes de la UIN se posicionaron como estudiantes peregrinos que saltaron por varios bachilleratos, mientras que ninguno de la UNAM se relató de tal forma. Como había comentado, los estudiantes sabatinos son muy similares a los peregrinos, y en ambos casos mostraron posturas hedonistas. Como resumen, en la tabla diez muestro las posturas,

preocupaciones y estrategias que identifiqué en el estudiante peregrino que tuvo múltiples intermitencias en sus recorridos:

<b>Recursos mediacionales identificados para definir el posicionamiento del peregrino con múltiples intermitencias en sus recorridos escolares</b>	
<b>Posturas, preocupaciones y estrategias</b>	<b>Citas</b>
Fueron rechazado de las instituciones de EMS de prestigio	<i>Es que había perdido tiempo, no me había quedado en la escuela que quería, y decidí probar en las prepas del gobierno del Distrito Federal y no tuve suerte. Pasaron dos años, yo opté por meterme a una de esas “prácticas”<sup>9</sup> que un vecino me comentó.</i>
Asumieron una postura hedonista que los llevó a pausar sus estudios	<i>Entré a un CETIS, pero en el CETIS empecé a –que vamos para acá, vamos para allá-. Al final de tercer semestre debía ocho materias de nueve que llevaba, entonces ya no me dejaron inscribir. Bueno, entre comillas, para el desmadre sí estaba muy bueno, desde el jueves o a veces desde el miércoles.</i>
No mostraron preocupación por lo académico	<i>Realmente me daba igual en esos tiempos, no me ponía a pensar en las consecuencias de tener buenas o malas calificaciones. De todos modos, sabía que tenía que hacer un examen para entrar a la universidad y por eso me daba igual.</i>
Fueron obligados por sus familias a trabajar por haber abandonado los estudios	<i>Desde allí mis papás me dijeron: -si quieres estudiar, trabaja-.</i>
Entraron en una dinámica de trabajo y estudio que les dificultó terminar el bachillerato	<i>Fueron las dos cosas: de repente ya no iba clases y de repente era por trabajo, entonces si eran las dos cosas, pero más que nada y por el trabajo, yo salía a las seis de la sucursal, pero luego salía a las 7:30 o hasta las ocho y ya no me daba tiempo, y la dejé.</i>
Sufrieron de abusos de las instituciones particulares	<i>Más que nada era que no pagaba las colegiaturas y ya me estaban cobrando muchos recargos y por el trabajo.</i>
Enfrentaron abusos de profesores	<i>Y finalmente sí se veía, como el vicio que había en la escuela; los chavos que no entraban o que después del examen, pues iban con algún profesor y hacían, así como trueque.</i>
Reflexionaron sobre el curso de sus vidas	<i>Ya después me puse a pensar sobre: -¿qué estoy haciendo de mi vida? Ya tengo que ponerme hacer algo-.</i>

Tabla 10. Principales posturas, preocupaciones y estrategias que adoptó el estudiante peregrino con múltiples intermitencias en sus recorridos.

Los estudiantes posicionados como peregrinos con múltiples intermitencias narraron su recorrido con apatía. Lo anterior puede deberse a las dificultades de su vida escolar durante

<sup>9</sup> Escuela práctica: se refiere a los institutos de absorción de la demanda o “patitos”. Es una palabra coloquial que no había y que puede ser particular del participante.

dicho periodo. Según comentó Irving al no tener una escuela donde estudiar, por no haber logrado obtener un lugar mediante el examen de ingreso, pasó por una etapa de ocio. Probó suerte en las preparatorias del Distrito Federal sin tener éxito y esperó dos años para decidirse a cursar sus estudios en una escuela “práctica”:

*Es que había perdido tiempo, no me había quedado en la escuela que quería y decidí probar en las prepas del gobierno del Distrito Federal y no tuve suerte. Pasaron dos años, yo opté por meterme a una de esas “prácticas”<sup>10</sup> que un vecino me comentó (Irving, UIN).*

*¿Y cómo fue tu desempeño en ese lapso de tiempo? Entrevistador*

*Bueno, entre comillas, para el desmadre sí estaba muy bueno, desde el jueves o a veces desde el miércoles (Irving, UIN).*

En su relato, Irving comentó haber tenido una sensación de haber perdido mucho tiempo en intentar ganar un lugar en las escuelas públicas. También admitió haber estado inmerso en el desmadre, la mayor parte de la semana la empleaba para eso, dando a entender que se extendía de miércoles a domingo. Otro caso fue el de León, que a través de su relato trazó los caminos por los bachilleratos en donde estudió. En su historia, reprobado era una experiencia frecuente en su recorrido porque, durante el CETIS, se dedicaba a ir: *para acá y allá*, esta frase significaba: “salir a fiestas y a bares”. La consecuencia de haber estado sumergido en el relajo y no asistir a clases fue reprobado ocho de nueve materias y perder su derecho a inscribirse en el siguiente ciclo escolar:

*Entré a un CETIS, pero en el CETIS empecé a –que vamos para acá, vamos para allá–. Al final de tercer semestre debía ocho materias de nueve que llevaba, entonces ya no me dejaron inscribir, y desde allí mis papás me dijeron: –si quieres estudiar, trabaja– (León, UIN).*

Ante la reprobación de León, según comentó, sus padres lo condicionaron: *si quieres estudiar, trabaja*. Por su irresponsabilidad ya no pretendían apoyarlo en sus estudios, ahora él debía hacerse cargo de su colegiatura y manutención. En síntesis, León contó que fue presionado para convertirse en estudiante y trabajador simultáneamente, su nueva posición por un lado le proporcionó la oportunidad de pagar una colegiatura, por otro, lo obstaculizó en continuar con su educación:

*Entonces empecé a buscar trabajo y estuve trabajando casi cuatro años seguidos y después entré a una escuela que se llama ISEC, que era el bachillerato con una*

---

<sup>10</sup> Escuela práctica: se refiere a los institutos de absorción de la demanda o “patitos”. Es una palabra coloquial y que puede ser particular del participante.

*carrera técnica en computación, en sistemas o algo así, pero igual estaba trabajando en el banco, entonces de repente ya no me podía salir del banco tan fácilmente para llegar a las clases y lo dejé también porque ya debía colegiaturas y se me juntó todo (León, UIN).*

En el recuento que elaboraron estos alumnos, en ocasiones, la familia tomaba una postura radical sobre el futuro de sus hijos. Los posicionados como peregrinos expresaron haber sentido miedo de ser obligados a conseguir empleo, temían perder algunos privilegios. Para León se volvió realidad y lo interpretó como un tipo de castigo, esto lo colocó en un tipo de marginación cultural y económica. Sus padres le exigieron conseguir un empleo y simultáneamente lo presionaron para que intentara nuevamente acabar la escuela. Según me platicó, comenzó a laborar en un banco e intentó volver a la preparatoria en una institución privada. En muchas ocasiones llegó a quedarse horas extra y terminaba en una encrucijada: llegar a sus clases o cumplir con su trabajo. León me platicó que tardó entre dos y tres años en intentar regresar a la escuela, él mismo no lo tenía muy claro, y al parecer dependió de conseguir un empleo bien remunerado y poseer los recursos suficientes para alcanzar la meta de concluir el bachillerato. La visión que construyó León sobre sus padres fue que buscaban responsabilizarlo y concientizarlo sobre el rumbo de su vida, sin embargo, tuvo un efecto contrario en él y obstaculizó su proceso para reincorporarse a lo escolar. Esta dinámica de trabajo-estudio llevó a los peregrinos a saturarse de actividades, lo cual incidió en su permanencia, el siguiente comentario de León permite ejemplificar lo mencionado:

*Fueron las dos cosas: de repente ya no iba clases y de repente era por trabajo, entonces si eran las dos cosas, pero más que nada era que no pagaba las colegiaturas y ya me estaban cobrando muchos recargos y por el trabajo, yo salía a las seis de la sucursal, pero luego salía a las 7:30 o hasta las ocho y ya no me daba tiempo, y la dejé (León, UIN).*

En sus historias, terminar el bachillerato se volvió una proeza económica y de tiempo, atrasarse con una colegiatura significa crear una deuda, es decir, el abandonar por segunda vez los impacta monetariamente. En el caso de León la conjugación de no ir a clases, el trabajo, la falta de tiempo, los horarios poco flexibles y recargos excesivos por no pagar la colegiatura, lo colocaron en un dilema, entre escoger el banco o concluir la preparatoria. Su decisión fue conservar su empleo. La estructura de algunas escuelas particulares, diseñadas para los estudiantes de este tipo, falla en el sentido de retener al cliente, así lo sostuvieron los

participantes usuarios de estas empresas. Varios entrevistados refirieron anécdotas de abuso institucional especialmente relativo a cobros injustificados. El siguiente comentario de Irving muestra: *el vicio que había en la escuela*, el soborno sirvió tanto una opción de exentar materias como un obstáculo, si no se contaba con el dinero para pagar a los profesores, las consecuencias eran negativas:

*Y finalmente sí se veía como el vicio que había en la escuela; los chavos que no entraban o que después del examen, pues iban con algún profesor y hacían, así como trueque. Pero este... jamás me... El primer año si lo hice porque era así como nuevo. Entonces, le dije a un prefecto: -oye, ayúdame, échame la mano porque neta, no quiero salir tan mal en los finales-. Me dijo: -sí, ahorita nos arreglamos-. Le di dinero y ya me pasó. Pero eso fue en primer año, y dije: -no, ya no quiero volver a pagar para pasar las materias, si yo sé que puedo hacerlo- (Irving, UIN).*

En el posicionamiento de peregrino, los estudiantes interpretaron que el soborno a profesores era un vicio, un medio sencillo para acreditar las materias. Para Irving el problema no era tanto el *cotorreo*, en su lugar: lo económico, el pago a profesores, fueron señales para interpretar los problemas a los que se enfrentó. Si bien participó en este tipo de actos, al reflexionar, decidió ya no pagar para obtener una calificación. No en todas las historias el individuo reflexiona sobre su vida académica, quienes llegan a concientizarse es por alguna experiencia drástica de vida, como una situación detonante<sup>11</sup> o un *turning point*<sup>12</sup>, ya expuesto por Guerra (2006; 2008; 2009). La situación de reflexión aportó a sus historias una moraleja, una enseñanza, y a partir de ésta construyeron una versión distinta de ellos mismo. Y es, después de haber sorteado una serie de dificultades, cuando el estudiante medita su actuar y decide darle un rumbo nuevo a su vida. El caso de Irving permite mostrar el estilo fabulesco que adoptan los estudiantes peregrinos en sus relatos. Otro ejemplo es el de León, para retomar su vida tuvo que salir del *mundo del relajo* y a través de construir un diálogo consigo mismo: *ya tengo que ponerme a hacer algo*. Logró terminar el bachillerato gracias a que reflexionó sobre sus ideas de estudiar una carrera:

*Como que a mí al principio no me caía bien la idea de que tenía que hacer una carrera, yo vivía en mi mundo de relajo, ya después me puse a pensar sobre: -*

---

<sup>11</sup> Situación detonante: son aquellos momentos significativos, experiencias acumuladas, que originan una reflexión o viraje del curso de vida

<sup>12</sup> *Turning point*: es la reflexión sobre algún punto de retorno del recorrido del estudiante.

*¿qué estoy haciendo de mi vida? Ya tengo que ponerme a hacer algo-. En ese tiempo tenía 21 años, me esperé a cumplir los 22 e investigué para el examen del CENEVAL, ya lo presenté, la primera vez que lo presenté me comió el tiempo, era un librote como de este tamaño (lo compara con un libro de 400 hojas), y nos decían: -tienen que leerlo bien- (León, UIN).*

Cuestionarse a sí mismo sobre la manera de interpretar sus intereses escolares fue una primera etapa para dar el salto a concluir el bachillerato. Pareciera que lo más difícil fue haberse enfrentado a ellos mismos. Otros posicionados como peregrinos terminaron el bachillerato por la inercia de seguir, por la presión de sus padres de intentarlo nuevamente. Si lograban permanecer en alguna de estas escuelas prácticas, simplemente llegaba el momento de obtener el certificado. Ellos han comentado que el promedio no importaba, porque saben que, al final de cuentas, debían hacer el examen de ingreso si deseaban entrar en una universidad pública. Así lo relató Irving:

*¿Eso afectó tus calificaciones? **Entrevistador**  
Realmente me daba igual en esos tiempos, no me ponía a pensar en las consecuencias de tener buenas o malas calificaciones. De todos modos sabía que tenía que hacer un examen para entrar a la universidad y por eso me daba igual (Irving, UIN).*

En el relato, Irving se posicionó como alguien indiferente a las calificaciones y más preocupado por los exámenes de admisión a la universidad. Al analizar la siguiente frase: *no me ponía a pensar en las consecuencias de tener buenas o malas calificaciones*, fue posible encontrar su despreocupación hacia la escuela, ni siquiera lo pensaba, y era un modo de relatarse en el bachillerato. Ante tal tipo de posicionamiento de indiferencia, son los padres quienes se preocupan y se asumen como los interesados por la vida escolar de sus hijos y por medio de presionarlos los ayudan a concluir.

### *Reflexiones generales*

Parece ser que los estudiantes posicionados como trabajadores, recursadores, sabatinos y peregrinos abordaron varios temas en común: ir a fiestas, el relajo, la reprobación de materias, la diversión, los amigos, el noviazgo, etc. Cabe destacar que solamente el relajo fue la experiencia que también compartieron los situados como buenos estudiantes con los demás posicionamientos. A pesar de haber coincidido en muchos temas, el hilo conductor o conflicto en la historia en cada posicionamiento era distinto y su desenlace estaba relacionado

con concluir el bachillerato. Al parecer, haberse extendido en la descripción de algunas experiencias era indicio de conflicto, un drama con tensiones, y hubo un desgaste emocional al narrar estos acontecimientos. Este desgaste era parte inherente al posicionarse en algunos ámbitos y exigía mayor inversión de tiempo para desarrollar la historia. Sin embargo, los recorridos y narrativas abordadas en la universidad, como se verá en los siguientes capítulos, tomaron un giro distinto a lo presentado en este capítulo. Los puntos de análisis centrales del capítulo, a mi modo de ver son:

- a) Los relatos de los estudiantes nos dan idea de la diversidad de experiencias estudiantiles que existen. Los miembros de un mismo subsistema se narraron como agentes activos al posicionarse por su participación en la escuela: el estudio, el relajo, el trabajo, la familia, etc.
- b) Si bien, muchos de los alumnos de la UNAM narraron sus historias llenas de dificultades, nunca dudaron de su habilidad para proseguir en la universidad.
- c) Aquellos alumnos de UIN que mencionaron haber tenido problemas para terminar el bachillerato dudaban de sus habilidades para proseguir en la universidad.
- d) Los distintos posicionamientos que articularon los participantes en sus relatos nos permiten imaginar las cercanías y distancias que los estudiantes tienen con lo académico.

Las dos poblaciones estudiadas dijeron haber experimentado distinto el ingreso a la EMS y la transición a la universidad. Dichos momentos estaban muy relacionados entre sí, según narraron. En las historias de los estudiantes de la UNAM no hubo mucho acerca del ingreso a la preparatoria, sin embargo, el silencio sobre este tema durante las entrevistas puede revelar que no les generó un contratiempo, mientras los de la UIN hablaron hondamente sobre sus intentos por entrar a un bachillerato público de prestigio sin éxito. Tener un lugar en la EMS fue un asunto relevante para construir sus posicionamientos, una evidencia de esto fue el tiempo que dedicaron en las entrevistas para describir los problemas al presentar los exámenes de ingreso. Los de la UIN nunca mencionaron claramente por qué se les dificultó ingresar a un sistema en particular, más bien sus historias contenían nociones sobre un Yo con poca capacidad para la escuela. La identidad de estos estudiantes era soportada por una historia de rechazos y fue posible observarlo cuando se narraron a sí mismos al hablar de sus posibilidades de proseguir en la universidad. El haber estado en una “*escuela práctica*”

conllevaba un peso, casi una carga. El principal obstáculo que mencionaron haber vencido fue la idea de que no se sentían competentes para la universidad. El ingreso y el egreso estaban estrechamente ligados narrativamente porque las oportunidades de entrar a los bachilleratos públicos reconocidos marcaron una ruta de ser y de pensarse. En el siguiente capítulo daré paso a la descripción de la transición de los participantes a la carrera de psicología.

## **Capítulo IX. Transición a la psicología y el arte de ser estudiante en la universidad**

En el capítulo anterior abordé las narrativas de los participantes en torno a su estancia en el bachillerato. Si bien nos da un punto de partida para analizar sus vidas en la universidad, no da toda la información para explicar sus motivaciones para elegir la carrera de psicología. El elemento clave para poder comprender cómo interpretaron su formación son sus recorridos escolares. Al solicitar en las entrevistas que reconstruyeran su travesía por la carrera, logré identificar cuatro etapas de alineación profesional: la transición a la carrera de psicología, el estudiante en proceso de formación, el psicólogo en acción y la proyección a futuro en el quehacer psicológico. Todas éstas segmentan el recorrido narrativo que emplearon los participantes de la UIN y la UNAM para describir su estancia en la universidad. Aunque ambas poblaciones coincidieron en hablar de estas cuatro fases; las experiencias, sentidos y significados atribuidos fueron diferentes. Segmentar el recorrido escolar en etapas ha servido para evidenciar los conflictos y obstáculos de los participantes a través de su desarrollo profesional y no poner atención en un solo punto (Ramos y Macías, 2012). Cada momento lleva al sujeto en formación a distintos retos, que sobrelleva o supera para enfrentar nuevos. Generalizar todo en un único conflicto es quitarle lo situacional a las historias.

Con base en lo anterior, el objetivo que cubro en el apartado es analizar cómo los estudiantes de una universidad privada y una pública dieron cuenta de su recorrido de vida que los ubicó desde el paso de la preparatoria, la elección de la carrera de psicología y hasta su transición a la universidad. Es decir, ahondaré únicamente en la primera etapa de formación de las cuatro para posteriormente centrarme en las restantes. A grandes rasgos, las historias de los participantes trataron de las vivencias de transitar a la carrera de psicología y convertirse en universitario.

La primera etapa es la transición; es el lapso entre la culminación del bachillerato, el paso a la universidad y el situarse como universitario de psicología, lo cual, para algunos de la UIN, no necesariamente implicó ubicarse en una institución, sino en un recorrido con repetidos reingresos y salidas entre intentar alcanzar un título universitario y trabajar. La segunda etapa es cuando el estudiante entra en el proceso de formación y comienza a participar hondamente en la vida universitaria y construye las bases para una identidad profesional. La participación

plena en la escuela está circunscrita al aprendizaje en aula, el trabajo académico, la relación con los compañeros y profesores, por mencionar algunos. Curiosamente, en este periodo los participantes de ambas universidades presentan la mayor cantidad de semejanzas narrativas.

### *Transición a la Educación Superior y a la carrera de psicología*

El paso de la preparatoria a la universidad se caracteriza por una serie de experiencias y elecciones decisivas para el futuro personal y profesional. Sin embargo, a pesar de que los dos grupos que participaron relataron temas en común, la transición fue el segmento de sus recorridos escolares con mayor diversidad y diferencias narrativas. El paso a la carrera de psicología representó para los de la UNAM un proceso directo, sólo esperaron las vacaciones de verano para entrar a la universidad; mientras que, para algunos de la UIN, involucró ingresos y repetidos abandonos de otras carreras, embarazos en el caso de algunas estudiantes y cambios laborales. Narrativamente, el salto de la preparatoria a la carrera de psicología conllevó un mayor esfuerzo para los de la UIN, debido a que fueron más amplias sus transiciones, cronológicamente hablando, extensas y profundas en la descripción de experiencias que los de UNAM. Una brecha de tiempo divide a los dos grupos, como se muestra en la tabla 11. El tiempo de transición de la mayoría de los participantes de la UNAM fue de meses, mientras que para los de la UIN osciló entre 1 a 20 años. La situación laboral y familiar también fue una característica particular de cada grupo; cinco de la UNAM dijeron haber tenido empleos de medio tiempo o fines de semana y todos señalaron haber sido solteros y sin hijos en dicho momento. Mientras que seis de los 11 participantes de la UIN mencionaron haber estado trabajando de tiempo completo durante su periodo de transición a la universidad, cinco estaban casados y con hijos, y una era divorciada. Otra cuestión notoria fueron las veces que entraron y salieron de una carrera universitaria. Mientras que siete de la UIN saltaron de dos a seis veces, los de la UNAM no presentaron dicha situación en su recorrido.

	Nombre del participante	Situación laboral	Estado civil	Intentos de terminar el bachillerato	Intentos de terminar la universidad	Años de transición
<b>UNAM</b>	Julia	---	---	-	1	0
	Néstor	---	Noviazgo	-	1	0
	Ramiro	Mesero	Noviazgo	1	1	0
	José	Tienda	Noviazgo	-	1	0
	Andrea	Clases de natación	---	-	1	0
	Violeta	Edecán y Modelo	Noviazgo	-	1	0
	Yann	Administrador de canchas de fútbol	Noviazgo	2	1	1
	Yolanda	---	Noviazgo	3	1	0
	Minerva	---	Noviazgo	-	1	0
	Fátima	---	Noviazgo	-	1	0
<b>Universidad Insurgentes</b>	Aldo	Ingeniero en computación	Viudo	-	3 (segunda carrera)	20*
	Amadeo	Administración/Ventas	Casado y con hijos	-	2	15*
	Israel	Sin especificar	Soltero	1	2	2*
	Gloria	Recursos humanos	Casada y con un hijo	-	6	10*
	Fernanda	En una instancia infantil	Casada y con hijos	-	2	16*
	Mariel	Sin especificar	Divorciada y con un hijo	-	2	8*
	Daniela	Sin especificar	Casada y con un hijo	2	1	4*
	León	Oficina/negocio familia	Soltero	3	2	9*
	Dana	Recursos humanos	Casada y sin hijos	-	1	4*
	Uriel	---	Soltero	-	1	1
	Irving			Sin definir	1	3

Tabla 11. Situación laboral, estado civil, número de intentos de terminar la preparatoria y la universidad, y años que tardaron en transitar a la carrera de psicología. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de las entrevistas.

Desde mi óptica, la transición o transiciones a la universidad fueron circunstancias significativas para todos los integrantes de mi investigación, no obstante, para los de la UIN tuvo un peso mayor en su desarrollo profesional y se hizo evidente en la extensión de sus discursos sobre esta etapa de su vida. Durante esta transición, la mayoría de los participantes

decidieron seguir un camino a recorrer; no fue únicamente una elección, sino la búsqueda incesante por ser alguien, un determinado tipo de persona, es decir, buscaron construir una identidad como profesionales. Entonces es posible generalizar las condiciones de transición en dos tipos a partir de las condiciones de los estudiantes:

### **Transición directa**

- Beneficio del pase automático
- Transición en pocos meses
- Condiciones de vida óptimas para dedicarse plenamente a la escuela

### **Transición en escalas**

- Varios intentos de entrar a las universidades públicas a través del examen de ingreso
- Casados y con hijos
- Varios intentos de entrar a las universidades públicas a través del examen de ingreso
- Falta de un espacio institucional
- Repetidos intentos de terminar una carrera
- Trabajos de tiempo completo

Resumidos ya los aspectos generales, describiré en primer lugar las experiencias que relataron los estudiantes de la UNAM.

### *Transición de los estudiantes de la UNAM*

Los estudiantes de la UNAM transitaron del bachillerato a la carrera directamente. Continuar los estudios sin dejar espacios prolongados de tiempo fue una característica que presentó esta población. Gracias al pase automático tuvieron la posibilidad de proseguir sin la necesidad de luchar por un lugar a través de los exámenes de ingreso. Sus relatos tenían narraciones muy similares entre sí, y estas similitudes se tradujeron en narrar experiencias en común: el pase automático, la elección de carrera y de plantel, el ingreso a la universidad y la idea primigenia que tenían de la psicología. La mayoría tematizaron como problemática los obstáculos que enfrentaron para elegir carrera y lograr aclimatarse a ésta. Únicamente Yann, centró la trama de su historia en la experiencia de alejarse de la universidad y regresar a ella. Cabe destacar algo, aunque narraron las mismas temáticas al reconstruir sus transiciones, las identidades que asumieron durante ese tiempo fueron muy heterogéneas. En la figura siete

muestro con mayor detalle las características de transición de los participantes. Es posible observar que muchos de los estudiantes tenían una idea primaria de la materia, este imaginario social fue construido a partir de vivencias personales en la infancia y la preparatoria y por el contacto con profesionales. Los estudiantes utilizaron los referentes anteriores para autointerpretarse con aptitudes para la carrera. En el proceso del pase reglamentario o automático evaluaron las posibilidades de cumplir con los requisitos para entrar a la carrera y el plantel de su interés, aquellos interesados en carreras de mayor demanda buscaron los medios para cambiarse. Al ingresar a la licenciatura, todos los universitarios de Iztacala reconstruyeron la noción de psicología y la incorporaron a una nueva visión a futuro de lo que significaría ser este tipo de profesionista.

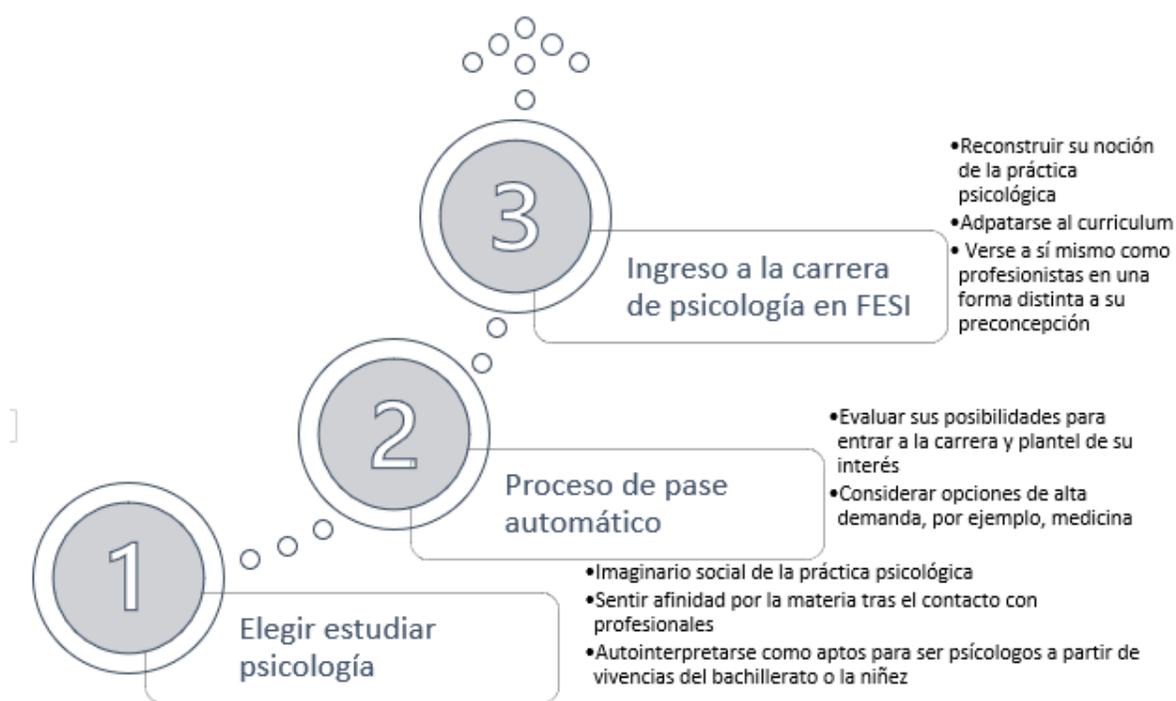


Figura 7. Características de los tipos de transición y condiciones de vida de los participantes.

### *La psicología como camino*

Los motivos por los cuales los participantes eligieron estudiar psicología fueron diversos e inclusive, en varios casos, no hay una única razón. Violeta, Julia, Yann y Minerva recordaron un episodio de vida donde ellos interpretaron el papel de consejero o de amigo cercano, fue

una vivencia que interpretaron como un brote de su interés por ayudar a los demás, por todo esto justificaron haber escogido la profesión por su carácter altruista. En este autodescubrimiento aparecieron actos específicos: escuchar, dar consejos y consolar al otro, asumir posturas de madurez o maternas, por mencionar algunas. Andrea y Fátima por su parte, fueron influenciadas por una figura, un profesor en ciclos escolares previos, o un terapeuta, para pensarse en la profesión. Yann, Néstor y Ramiro también la eligieron por considerarla una herramienta de cambio social y una ciencia del comportamiento humano. Violeta y José orientaron su decisión de ser psicólogos con base en su relación sentimental, la cual, por lo general, la caracterizaron por ser dependiente, obsesiva, rígida y violenta. Violeta, por su parte, relató su intención de evitar entrar a una carrera con matemáticas complejas. Estas intencionalidades sirvieron para narrativamente declarar el porqué habían llegado a la FESI.

Aunque pareciera que los estudiantes con una transición directa no tuvieron complicaciones, su recorrido estuvo acompañado de mucha tensión, y todo esto derivó, según contaron, al entrar a la licenciatura, en un choque entre su primera noción de psicología y la que les ofrecía la universidad. A través de su participación en las materias del primer semestre lograron adaptar su antigua visión de la materia a los postulados que ofrecía el curriculum. Casi todos los estudiantes de la UNAM tenían en sus narrativas claramente definido un interés por la psicología, al describirse durante la preparatoria, se veían como personas altruistas, una de sus motivaciones era ayudar a los demás. Además, era común encontrar en sus discursos, anécdotas sobre cómo asumieron el papel de guía, orientador, terapeuta, con amigos y compañeros. Para ellos, ejecutar ciertas prácticas significó convertirse momentáneamente en psicólogos. Estos estudiantes se autointerpretaron a partir de evaluar sus aptitudes y vincularlas con la idea de ser terapeuta.

Al analizar sus narrativas, encontré dos puntos de autointerpretación en sus relatos: durante el proceso de elegir carrera y ya cuando estuvieron en el ejercicio de ser estudiante en el primer semestre. En el primer punto, los estudiantes se interpretaban desde su imaginario social del quehacer psicológico y comparaban su actuar con dicha concepción. El eje central de este imaginario era el altruismo como esencia de la profesión. Por ejemplo, durante el bachillerato Minerva se narró a sí misma en un escenario donde había algún compañero o amigo en apuros y con necesidad de un consejo: *me gustaba escuchar a las personas y darles*

como consejos y demás. De igual forma, el altruismo estaba muy presente: *este altruismo que siempre al final de cuentas es generalizable entre los psicólogos*. Minerva trató de describir una identidad pre psicológica basada en un imaginario y su actuar:

*Entonces me empezó a llamar más la atención ayudar a las personas, ya sabes, este altruismo, que siempre al final de cuentas es generalizable entre los psicólogos, de ayudarle a tal, pero también estaba la demanda de ayudarse uno mismo. En el CCH descubro que me gustaba escuchar a las personas y darles como consejos y demás, y dije sería buena en psicología (Sonríe) (Minerva, UNAM).*

Escuchar y dar consejos fueron acciones catalogadas como esenciales para el ejercicio de la psicología. No debemos olvidar que esta autointerpretación fue elaborada desde la posición de un universitario en los últimos semestres de psicología al recordar su identidad pre psicológica en la preparatoria. Al entrar a la carrera, Minerva no se desligó completamente de sus ideas previas, sino las resignificó en un nuevo esquema y amplió su comprensión de esta práctica. Para ella, asumir una posición del ejercicio de la psicología: *ayudar a las personas*, estaba acompañada de una demanda personal: *la demanda de ayudarse uno mismo*. Otro caso es el de Violeta, al recordar un episodio de su infancia, relacionó su interés por consolar a otros niños con su interés por la psicología:

*¿Por qué psicología y por qué la UNAM? Entrevistador*  
*Pues Psicología porque, no sé, a lo mejor parte de ahí. Yo cuando estaba en el kínder, desde hace ya mucho tiempo, en el kínder a mí me gustaba mucho, ahora entiendo que era como un sentido maternal, o no sé, me gustaba mucho consolar a los niños (Violeta, UNAM).*  
*Cuando estaban llorando, ya sabes estos niños que los deja su mamá y se va, y los niños jamás han estado fuera del entorno seguro, y entonces lloran, y yo iba y era la consoladora de niños. Me los sentaba en las piernas, era como una adultita así consolando a los niños (Violeta, UNAM).*

A partir de su experiencia infantil, Violeta dijo haber construido un sentido profundo y personal para describir su interés por la psicología. Su comportamiento *maternal* significaba muchas cosas: en primer lugar, narró una experiencia, un juego o simulación, algo similar a lo planteado por Vygotsky (1995), sobre la representación de roles, donde el niño es capaz de evocar el significado de la actividad para llevarla a una situación imaginaria. Este juego consistía en asumir el papel de terapeuta, ella lo comentó como posicionarse en *adultita*, es decir, para consolar a otros era necesario mostrar la madurez de un adulto. El personaje de

esta historia, Violeta de niña, no había construido un imaginario sobre el ejercicio de la psicología, es hasta que Violeta, como narradora y a punto de acabar la carrera, relaciona su historia con el trabajo de un terapeuta.

El prestigio de ciertos profesionales fue relevante para los estudiantes de la UNAM, cada uno fijaba su mirada en particularidades o propiedades de estos modelos. Por ejemplo, Andrea había comentado su atracción por los hombres muy inteligentes, traigo esto a colación para contextualizar la visión de ella sobre su maestro de psicología, el cual le ayudó a construir una idea de quiénes son estos profesionistas:

*Entonces en el último año del CCH conocí a un profesor que se llama Felipe y me enamoré de cómo daba su clase, y me enamoré de la psicología (Andrea, UNAM).*

El significado de: *me enamoré de cómo daba su clase* muestra el interés de Andrea por seguir un modelo de inteligencia y ser capaz de poder enamorarse de la forma de manejar el conocimiento y enseñar en una clase. Este análisis sólo se puede entender cuando se lee la entrevista completa, si se segmenta o corta por citas se puede favorecer reducir la situación a una mera atracción. Otro ejemplo es el siguiente:

*¿Por qué psicología? Porque me gustaba mucho la clase de psicología que nos daban en el CCH y tengo una tía que es psicóloga, me gusta mucho como es ella, o sea, yo la admiro mucho, a mí me gusta mucho lo que hace, su forma de comportarse con los demás, todo (Fátima, UNAM).*

Fátima citó dos motivos; su clase en la preparatoria y un modelo a imitar, su tía. Las clases en el bachillerato eran relevantes para conocer la materia y hacerse una idea sobre su contenido. Ella comentó que la admiración por su tía era muy fuerte, vio en ella valores y comportamientos a seguir, además le mostró un pedazo del mundo de la educación especial, al haberla involucrado como observadora y haberle permitido adentrarse a la labor en un CAM<sup>13</sup>:

*¿En qué momento decidiste estudiar psicología? Entrevistador*  
*Entonces esa tía que yo te digo siempre era así de: -perdón, me llevaba a su escuela, me llevaba a sus juntas, porque trabajaba en un Centro de Atención Múltiple [CAM] y en un Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular [USAER] en el gobierno. Entonces era así de: vente vamos al sindicato, todos*

---

<sup>13</sup> Centro de Atención Múltiple

*sus compañeros me conocen y a mí se me hacía muy interesante todo lo que hacían (Fátima, UNAM).*

Varios participantes tuvieron un profesor o persona que influyó en su decisión, pero las experiencias personales fueron particulares de cada individuo. Andrea desarrolló una atracción por la posición de unos de sus profesores, mientras Fátima vio a su tía como un ejemplo a seguir, ambas construyeron un primer acercamiento al significado de ser psicólogo. Por otro lado, a Yann y Ramiro les llamaba la atención el poder explicativo y la posibilidad de modificar el comportamiento con el conocimiento psicológico. Esta utilidad la veían provechosa para cumplir con sus ideales. Sus intenciones eran conseguir una herramienta de cambio social, adquirir conocimiento para mejorar las condiciones de vida de las personas. En el siguiente comentario Ramiro habló sobre este tema:

*Entonces conforme fui creciendo y conforme fui viendo la materia de psicología en la prepa dije: a lo mejor por aquí puedo entrar. Es una inquietud social mía, yo tiendo a lo social por querer modificar a la gente, a lo mejor es ingenuo, y no sé si lo voy a poder lograr, pero al fin y al cabo fue una inquietud que me llevó a quedarme en psicología (Ramiro, UNAM).*

Ramiro habló de haber madurado lo suficiente para plantearse a sí mismo un camino de vida. Igual a sus compañeras Fátima y Andrea, el cursar la materia en el bachillerato le ayudó a darse una idea del tema, para él la psicología tenía un papel de agente de cambio social, sin embargo, también Ramiro afirmó que estaba siendo *ingenuo* con esa idea, aunque entendía que era una manera de modificar a la gente, no sabía sus alcances. Esa duda lo llevó a inquietarse y buscar la respuesta, para ello debía convertirse en psicólogo. En el caso de Yann su interés por la psicología nació a partir de distintas circunstancias: sus profesores, sus vivencias al tomar el papel de consejero con sus compañeros y el deseo de explicar el alcoholismo de su padre. Todos estos eventos se configuraron en el interés de querer ser psicólogo:

*Desde que yo recuerdo, desde la secundaria me llamaba mucho la atención la psicología, antes decía lo que escuchamos de mis compañeros: -es que yo doy muy buenos consejos- (Yann, UNAM).  
Mi papá era, creo aún es, no lo sé, tenía alcoholismo antes, bueno ya no dejás de ser alcohólico, pero ya no toma ahorita. Entonces yo veía muchas acciones en él (Yann, UNAM).*

Las citas anteriores son evidencia de como Yann construyó en su relato un sentido de la psicología y simultáneamente lo relacionó con su historia personal, con su actuar cotidiano, además asumió aptitudes y un imaginario del ejercicio profesional, en otras palabras, para el Yann de ese entonces, un psicólogo era quién aconseja y explica el comportamiento. La psicología también era potencialmente un medio para explicar el alcoholismo de su padre, algo de este suceso familiar lo marcó y deseaba entenderlo, muchos participantes pensaban adquirir conocimiento sobre el comportamiento humano para trabajar sus propios conflictos. Los estudiantes en transición se vieron a sí mismos en una psicología idealizada y usaron esta representación para tomar una decisión vocacional. Aunque en algún punto de su recorrido, Yann abandonó sus estudios por un lapso, el origen de su interés y vocación por la psicología fueron más fuertes al final y en cierto sentido, similar a la relatada por sus compañeros, en donde una vivencia fue crucial para tomar una decisión.

Quienes eligieron psicología por su relación de pareja señalaron en sus historias tener la costumbre de pasar todos los días con ella, sin importar desatender otros aspectos de sus vidas, es decir, su relación les exigía comprometerse de lleno en cuerpo y alma. No podían verse a sí mismos sin el otro, su identidad dependía de su pareja, por ende, su narrativa en torno a esa época de sus vidas trató sobre su papel de ser novio o novia. Todo lo anterior se configuró en un drama amoroso en donde existieron obstáculos a vencer para mantener la relación. La participación en la relación era lo más importante y limitó las posibilidades de interactuar con amigos, compañeros o participar en otras actividades, lo cual desembocó en un dilema: elegir estar con su pareja o dedicarle tiempo a otra actividad. Para algunos estudiantes, la transición a la carrera estuvo subordinada a su situación sentimental.

A pesar de una experiencia en la niñez que le indicaba que estudiara psicología, Violeta no tenía plena seguridad de seguir dicho camino, otras opciones le eran tentadoras, pero, al final, sus inquietudes entre estudiar una u otra carrera, se definieron por la intención de estar en el mismo plantel, la FESI, que su expareja. Violeta comentó que no eligió una profesión, sino permanecer con una persona a través de una profesión:

*¿Biología o comunicación? la comunicación me surgió porque en algún momento un amigo estudiaba comunicaciones (Violeta, UNAM).*

*Cuando llegó el momento de elegir, buena parte de mi elección fue que Ernesto, Ernesto te digo que fue mi relación dependiente, estaba en la FES, y Psicología estaba en la FES, entonces dije: -Bueno, voy a estar cerca de él- (Violeta, UNAM).*

No se pueden comprender del todo las acciones de Violeta si no se contextualiza la importancia de Ernesto en su vida. Por eso, cuando terminó su relación con él, Violeta tuvo que construir un nuevo sentido personal para sustentar su estadía en la carrera, un porqué. Al escuchar su voz, su situación, se puede entender el contexto de su relación: *fue mi relación dependiente*, no era cualquier relación, era algo mucho más complicado.

Fue recurrente para Violeta, parte del relato sobre su vida cotidiana en la preparatoria y en primer año de carrera, guiarse por el fuerte compromiso con su novio, anteponiendo a Ernesto a cualquier interés, meta u objetivo. Durante un tiempo, era de suma importancia para Violeta continuar con su noviazgo y minimizaba otros aspectos de su vida. Gracias a todo lo anterior, se puede entender cómo Violeta se guiaba por su dependencia a Ernesto. Ella descartó estudiar comunicación porque Ernesto había entrado un año antes a la FESI, si elegía esa carrera hubiera quedado lejos de él. Psicología y biología eran opciones viables, esta última fue su segunda opción en el pase automático, su campo de elección se redujo a las carreras que le llamaban su atención en el plantel donde estudiaba Ernesto:

*Pues me quedé en la primera opción que fue Psicología (Violeta, UNAM).*

*¿Y pediste la FES? Entrevistador.*

*Sí, yo pedí la FES. Sí, sí yo pedí la FES porque te digo que estaba ahí Ernesto, entonces era como parte de -voy a pasar a la Universidad- (Violeta, UNAM).*

Al mencionar que Ernesto era parte de su transición a la universidad, Violeta mostró en su narrativa la importancia de su noviazgo en su vida académica, la escuela fue el lugar donde lo conoció y se relacionó con él, en otras palabras, su participación en el noviazgo fue en y a través de la escuela, entrar a otro plantel hubiera significado distanciarse de Ernesto y del contexto donde ocurría su convivencia. Esta narrativa amorosa reflejó el posicionamiento de Violeta como estudiante en transición, tanto de la versión de la preparatoria como de novata universitaria. Aparte de su relación de pareja, para Violeta elegir psicología era un medio para evitar las matemáticas complejas, cabe resaltar un detalle, ninguno de los participantes de la investigación mencionó haber consultado el plan de estudios para cerciorarse de esta situación, en su lugar, se guiaron por rumores, así lo contó Violeta:

*Entonces, claro que influyó, un poco el estar ahí, aparte de que había rumores de que no había matemáticas y a mí no me gustaban tanto las matemáticas (Violeta, UNAM).*

*Sabía que había estadística, porque también en el último año de la prepa te hacen elegir las materias conforme a la carrera que quieres (Violeta, UNAM). Ya se habían acabado las matemáticas, las ecuaciones y esas cosas que no se me hacían interesantes en ese momento. Entonces había el rumor de que no había (Violeta, UNAM).*

En casi todas las narrativas de los estudiantes de la UNAM eligieron psicología porque no tenía matemáticas. Al analizar la narración de Violeta: *Sabía que había estadística*, puede verse la postura de los estudiantes ante el hecho de estudiar esta materia. Aunque en el plan de estudios estaba presente la asignatura de métodos cuantitativos, Violeta sabía que era estadística, una forma menos difícil para ella de esta ciencia y en la cual no se hacen ciertas operaciones: *las ecuaciones y esas cosas*, es decir, este discurso escondía una manera de pensar sobre estas dos materias.

#### *El pase automático*

En sus historias, la preocupación más grande de los alumnos giró en torno al pase automático, la mayoría de las carreras exigían promedios altos y haber terminado el bachillerato en tres años. Si no cumplían con dichos criterios, eran asignados a carreras y planteles de menor demanda. Durante el proceso de elegir carrera hubo tres puntos en los que se centraron los participantes:

- Debatirse entre estudiar psicología o medicina.
- La elección del plantel.
- Y el deseo de seguir en la universidad por el prestigio de ser puma.

Los tres puntos anteriores son piezas clave para entender la situación de los alumnos al comenzar a ser estudiantes universitarios, ya que muestran un grado de inconformidad de los estudiantes con las limitaciones del pase reglamentario.

Para algunos participantes de la UNAM la carrera de medicina era su primera opción, pero por su tipo de recorrido en el bachillerato: extensos; que llegaron a prolongarse hasta por cuatro años y con promedios alrededor de ocho, vieron truncada la posibilidad de entrar. Simplemente no cubrían los requisitos de una carrera de alta demanda, entonces, psicología era una alternativa porque tenían una mayor posibilidad de quedarse en ella. Ramiro, José, Andrea y Yolanda se mostraron inseguros sobre si la psicología era la carrera de su interés, sus preocupaciones giraban en torno a pensarse en otra profesión y se preguntaban si habían

tomado el camino correcto. Muchas de sus narrativas sobre el recorrido de transición trataban de vivencias del pase reglamentario y del intento de cambiarse de carrera después del primer semestre. Al no lograr su cometido, ellos comentaron que pasaron por un periodo de desmotivación e inseguridad, en el cual era alto su ausentismo y reprobaron algunas materias, al final, después de haber tenido un debate consigo mismos sobre quiénes querían ser, declinaron la idea de mudarse a medicina. Para entonces, la familia ejerció una presión sobre ellos, porque les insistieron en no abandonar la posibilidad de entrar a medicina. A pesar de los reproches, los estudiantes narraron que terminaron desechando la idea de ser médicos. Para los estudiantes de la UNAM la transición a la universidad se dio resguardada por la institución. El pase reglamentario les brindó la seguridad de tener un lugar en alguna de las licenciaturas si su recorrido en el bachillerato cumplía con algunos requisitos. El pase reglamentario da a los alumnos de la UNAM el derecho de solicitar dos opciones para continuar sus estudios superiores. Las carreras y planteles de mayor demanda exigen altos promedios y haber terminado la preparatoria en tres años, las otras, menos rigurosas en estos sentidos, son “segundas opciones”. Estas exigencias son un filtro y cumplen con el objetivo de beneficiar a quienes más se esforzaron académicamente, aun así, es una gran ventaja sobre quienes no tienen este derecho. Ramiro al haber sido consciente de su situación, optó por seleccionar carreras de solo un área:

*Pues metí este paquete que era como para medicina; estaban ciencias biológicas de la salud, biología, psicología, y en especial psicología sí me interesaba (Ramiro, UNAM).*

Es posible notar en este relato, el papel de medicina como referencia del área de Ciencias de la Salud: *este paquete que eran como para medicina*. La semejanza entre medicina y otras carreras afines fue una herramienta para clasificar y decidir estudiar una profesión. La afinidad de esta carrera con psicología representó una solución para Ramiro ante los altos estándares para entrar a medicina, promedio superior a 9.5 y haber terminado el bachillerato en tres años. En una situación similar, José también contó sus reflexiones sobre los contras de solicitar una carrera de alta demanda:

*Ya ves que haces tu elección de carreras, yo metí las materias para medicina, pero yo sabía que no me iba a quedar en medicina porque no tenía un buen promedio y luego me había quedado otro año, o sea como que era muy ilógico que me la dieran (José, UNAM).*

En la toma de decisiones de José, existió una lógica, él conocía la oportunidad que tenía para ser aceptado si solicitaba medicina en el pase reglamentario al referir: *como que era muy ilógico que me la dieran*. Según contó, albergaba la esperanza de ser aceptado a pesar de no cumplir con los criterios necesarios. Los participantes manejaban dos planteamientos en sus relatos sobre la aspiración de entrar a medicina: la insistencia familiar y sus planes propios. Las familias directa e indirectamente les insistían, los siguientes comentarios reflejan esta presión:

*¿Sí hubieras entrado a medicina te hubieras decidido por esa carrera?*

**Entrevistador**

*Posiblemente, es que más que nada era satisfacer a mis papás, entonces ya después conforme fui incursionando en la psicología dije: -no tengo porque satisfacerlos, el que va a hacer su vida voy a ser yo- (Ramiro, UNAM).*

*¿Qué te decían tus papás? Entrevistador*

*Que estaba mejor medicina porque hubiera ganado más y porque son más reconocidos, ya sabes, la ideología social que se tiene acerca de esa profesión se veía reflejada en los comentarios que tenían hacia mí (Ramiro, UNAM).*

El estatus de ser médico, el reconocimiento social, el dinero, eran imaginarios de la profesión co-construidos con la familia. La elección de psicología estaba mediada por los significados de otras profesiones. Ramiro no sólo lidió con su indecisión vocacional de forma personal, sino al reflexionar, se dio cuenta del motivo de sus dudas: *más que nada era satisfacer a mis papás*. Fue hasta los primeros semestres de la carrera cuando Ramiro decide por completo quedarse en psicología: *conforme fui incursionando*. Según lo anterior, conocer lo que es la psicología le ayudó a afianzar su elección y descartar medicina. Cuando sus padres le hablaron prodigiosamente de medicina, le plantearon la opción de vida a la que podía acceder, entonces, el estudiante dudó y se cuestionó. En el siguiente fragmento Andrea me contó sobre la presión, por parte de su papá y mamá, para que estudiara medicina:

*Mi papá, él me estuvo molestando con ayuda de mis tíos, querían que estudiara medicina, porque ellos trabajaban en una clínica. Mi prima era la directora, es directora de allí, ella es médico, ella tiene plaza y eran ellos los que me alentaban: -es que si tú estudias medicina tienes el camino abierto, puedes venir a dar clases aquí y te podemos conseguir tu plaza y todo- (Andrea, UNAM).*

*Tenía la vida fácil si era ese camino y pues a mis papás les gustaba porque no iba a tener que luchar tanto, dicen ellos que iba a tener un buen sueldo a diferencia de ser psicóloga; dice mi papá. De hecho él me dijo: -que me iba a morir de hambre si estudiaba psicología- (Andrea, UNAM).*

En ocasiones los recursos familiares en términos de contactos y oportunidades de empleo fueron motivos para la familiar de seguir presionando. Andrea al decirme: *tenía la vida fácil si era ese camino* me dio a entender la insistencia de su papá y sus tíos por medicina. Detrás de estas voces que Andrea había interiorizado había una intención de evitarle: *luchar tanto*, en cierto sentido, la presión familiar estaba sustentada bajo la idea de que los psicólogos: *mueren de hambre*. Entonces, los argumentos de los padres de Andrea para convencerla giraban en torno a comparar la vida siendo psicólogo; una travesía llena de dificultades, a una fácil al ser doctor; ayudando a la gente y con una constante entrada de dinero. Su familia utilizaba un doble discurso, en uno se le planteaba la libertad de elegir y en otro se le demandaba hacer lo que se le sugería:

*Y mi mamá me decía: -que estudiara lo que yo quisiera, pero que en medicina ayudaba a la gente y que iba a tener una constante entrada de dinero, pues ellos me podían ayudar y cosas así. Pero que estudiara lo que yo quisiera- (Andrea, UNAM).*

En mi opinión, el doble discurso confunde a los alumnos y esconde la postura real de los padres. Al analizar detenidamente los comentarios podemos notar la contradicción: *me decía que estudiara lo que yo quisiera*; una postura de libertad, sin embargo, el decirle: *pero que en medicina...* significaba una condicional, no debía hacerlo, podía elegir, pero debía irse por la mejor opción. Los estudiantes no sólo fueron a la escuela en familia, sino también tomaron sus decisiones con ésta. Cuando Andrea les puso un alto y decidió defender su elección, fue un cambio de madurez al ya no intentar cumplir siempre con las expectativas de sus papás:

*¿Cómo lidié con esta cuestión? Pues es que me gusta psicología, ya no tenía la idea de que yo quería medicina, más bien, era la obligación que sentía por hacer lo que mis papás querían y era una persona que antes cumplía todas las expectativas de mis papás (Andrea, UNAM).*

Al final, lidió con la decisión familiar e implicó enfrentar a sus papás y desechar *la obligación que sentía* con ellos. El querer ser médico estaba muy ligado a una construcción familiar, la cual se apropiaron los estudiantes y su obsesión por esta carrera se debió en gran parte al renombre de ser médico. El proceso de aceptarse en la carrera de psicología fue gradual y pudo estar relacionado con pequeños detalles del contexto como el de cambiarse al turno matutino:

*Como te digo, en ese momento estaba más invadida mi mente por estudiar medicina. Fue todo un proceso de contacto con la carrera, con el conocimiento psicológico, en el cual me fui decidiendo yo poco a poco. Pero de plano los primeros días, como yo tenía ese esquema psicológico respecto a lo de medicina, pues decía: -es que quien sabe qué, es que esto, esto. Yo creo que lo que me ayudó, lo que me ayudó bastante fue cambiarme a la mañana- (Ramiro, UNAM).*

Primero, los participantes comentaron haber tenido una postura sobre la idea de ser psicólogo, al ingresar a la carrera y empezar a profundizar en la materia, dicha postura se alteró, y, posteriormente fue un parteaguas para desarrollar un posicionamiento de universitario. Ramiro al referirse: *como yo tenía ese esquema psicológico respecto a lo de medicina* trató de darme a entender su posición; además explicó su situación empleando un lenguaje psicológico. Los pretextos que vio en la carrera eran mecanismos para defender una postura, un medio para convencerse a sí mismo. Al tener: *contacto con la carrera*, vivió un cambio al ir adquiriendo: *conocimiento psicológico*, y poco a poco se decidió. Entonces, los estudiantes atribuyeron una visión a la psicología con las cuales se identificaron. Interpretaron los valores de una profesión con lo que ellos tenían.

El pase automático fue tanto una limitante como una ventaja, por un lado les brindaba la seguridad de un lugar en la UNAM, pero no siempre en la carrera y plantel deseados. En general, este beneficio no era únicamente un privilegio, sino también una herramienta para continuar siendo universitario, ya que ninguno consideró buscar otra institución superior. La ventaja más grande de este beneficio se vuelve notoria al mirar a los estudiantes de la UIN cuando estuvieron en la misma etapa, estos se asumían poco capaces para los estudios superiores y se autoexcluían principalmente por sus frecuentes fracasos al intentar ingresar a las universidades públicas de prestigio. En la narrativa de los de la UNAM nunca aparecieron rasgos de minusvalía de sus habilidades académicas, ni la necesidad de encontrar una universidad que les diera cobijo, por el contrario, todo el tiempo se autointerpretaron como los mejores. Algunos autores (Cortés 2002; 2009; 2011; Hirsch 2013) han hablado sobre el valor de estudiar en la UNAM y los beneficios del orgullo de ser PUMA. Los estudiantes de la FESI asumieron una identidad institucional fuerte y, según relataron, para ellos ser y estar en la UNAM no era simplemente prepararse, sino significaba algo más, significaba poder *llegar a ser Puma*. Para Julia la metáfora de *sangre azul y piel dorada* representaba la búsqueda del prestigio y el simbolismo universitario:

*Esta metáfora de ser de sangre azul y piel dorada y a los del POLI decirles burrito, considero que fue así de, es que, puede que le burrito es de carga, lo ves en todos lados, te subes en él y te lleva, pero a ver súbete a un puma, a ver ve un puma, a ver toca un puma, fue algo muy grande, entonces es un eslogan que te manejan, y esa parte social que yo buscaba. Era llegar a la UNAM (Julia, UNAM).*

Parte del comentario anterior está envuelto en símbolos con diversos atributos identitarios. Ser un miembro de la comunidad universitaria implicaba asumir un imaginario compartido con los miembros de esta institución, representaba ser parte de esta comunidad. Bajo la consigna: *sangre azul y piel dorada* Julia descubrió una posibilidad de ser estudiante. Es aquí donde se puede apreciar el proceso de autointerpretarse desde un nivel institucional (Brinkmann, 2008). Ahora, el significado de ser parte de la UNAM era un recurso mediacional. Julia se adueñó de esta idea, de su simbolismo, y así se enteró del significado de entrar a la UNAM. El simbolismo de ser *puma* era una construcción colectiva que sirvió para autointerpretarse desde un plano social hacia uno personal. Para Julia ser puma significó definirse como una de las mejores y ubicarse en una universidad de alta exigencia, a la cual pocos acceden, era ser parte de un grupo selecto. Ningún de los estudiantes de la UNAM refirió haber dudado de sus habilidades o aptitudes para cursar la carrera de psicología, duda que sí invadió a los de la UIN, más adelante abordaré este tema. Después de haberse interpretado desde un nivel institucional y social, al compartir los significados de una comunidad, Julia le dio un tinte personal a esta concepción de universitario:

*Nunca he dirigido mi vida en segunda opción, siempre es, esa es meta y es allí es donde debo llegar, es por lo que estoy luchando, es por lo que me levanto todos los días. Nunca, ni siquiera lo imaginé llegar al POLI, yo no iba a ir a una segunda opción (Julia UNAM).*

Ella nunca pensó en una segunda opción, la visión de sí misma la relacionó con la noción de ser parte de la UNAM. Esta idea sobre ella y la escuela en donde se ubicaba fueron piezas clave para posicionarse como una de las mejores. Todo esto estaba acompañado de una postura de superación académica, para Julia ser de la UNAM significaba implícitamente ser un buen candidato para estudiar. Precisamente esta demostración de seguridad la omitieron en sus narraciones los universitarios de la UIN.

Algunos de los participantes tenían la intención de estudiar en Ciudad Universitaria, las escuelas periféricas eran vistas como segundas opciones. Para otros, Iztacala era un lugar

familiar y ya habían desarrollado un vínculo con este lugar. Respecto al anhelo de haber estudiado en CU, Minerva me contó sobre las emociones y sentimientos que tuvo:

*Pues mi sueño era CU, pues sí me decepciona quedarme aquí (FESI), pero después, pero después me fue... fui agarrándole cariño (se ríe) (Minerva, UNAM).*

Quienes acabaron en la FESI, sin ser su opción preferida, tendieron a *agarrarle cariño* al plantel como lo contó Minerva, y al no quedarse en la Facultad de Psicología terminó por sobrellevar la *decepción*. Los estudiantes dijeron haber pensado planear su permuta a CU. Sin embargo, antes de hacerlo, vieron las opciones y el provecho personal de irse o quedarse. Uno de los asuntos que evaluaron fue determinar el prestigio de la escuela periférica:

*Al menos me quedé en la carrera que yo quería, de hecho mi tirada era cambiarme en tercer semestre (Minerva, UNAM).*

Al final, estos estudiantes se resignaron o se convencieron de quedarse en el plantel, y dijeron que habían comenzado a encontrar aspectos positivos en las clases y en el plan curricular. Cuando descubrieron las propuestas formativas que daba la carrera de psicología en la FESI, ahondaron en el dilema de cambiarse, sin embargo, no fue de inmediato, fue gradual. Quedarse adquirió un sentido particular, Minerva al darse cuenta que le había gustado el conductismo optó por quedarse:

*Con el conductismo dije: -me está gustando, ya veremos después- y entonces decidí quedarme otro año y pues ya, me apasionó estar aquí (Minerva, UNAM).*

Entonces, de estar inconformes con el plantel, narraron haber pasado por un ciclo de adaptación hasta construir un nuevo significado sobre el plantel. El conductismo, en el caso de Minerva fungió como motivo para sentir pasión por la psicología de la FESI. Otro caso que muestra el anhelo de estudiar en CU fue el de José, quien al hablar con un docente albergaba la esperanza de que se le asignara CU a pesar de no haber cumplido con los requisitos:

*El maestro platicó conmigo: -Tú puedes meter CU y te lo dan, no creo que te nieguen ir a C.U., aunque sea tu cuarto año y no lleves tan buen promedio-. Entonces era C.U. o Iztacala. Pero, eh... te digo, yo tenía... se vio un poco influido todo por lo de esta chica con la que había andado, entonces dije: -pues voy a meter Iztacala-. Aparte la facultad me gustaba mucho porque anteriormente cuando yo iba en primer semestre del CCH venía a entrenar a*

*Iztacala, bueno, iba a entrenar a Iztacala futbol, entonces yo ya conocía las instalaciones (José, UNAM).*

José no contó exactamente porque aspiraba ir a CU, más bien relató cómo acabó en Iztacala. Él ya tenía una historia con la FESI, iba a entrenar a las canchas por la cercanía que tenía de su casa y del CCH. Al final, cedió quedarse en Iztacala porque encontraría a su exnovia de la preparatoria: *esta chica*. Entrar a la FESI representó la oportunidad de regresar con ella, lo cual logró posteriormente en los primeros semestres de la carrera. La relación de pareja fue el principal motor de José para querer estudiar psicología, sin embargo, también evaluó la cantidad de matemáticas en el programa. La decisión, entonces, estuvo permeada por otras valoraciones y no únicamente por el interés de seguir a una persona. Por su parte, Yann, al haber definido su interés por psicología, pensó en las opciones de planteles. Un dato interesante es que Yann solamente contempló las facultades de la UNAM (FES Iztacala, Zaragoza y Facultad de Psicología) y descartó otras universidades. Al igual que sus compañeros, este participante no consideró otra opción, ni contempló otras posibilidades de ser universitario en otro lugar. La UNAM fue su opción por defecto y no meditó el porqué de ello. De los tres planteles, Yann escogió la FESI porque ya había tenido un contacto previo con ese campus. Su primer acercamiento a la FESI se dio gracias a un profesor de educación física que lo invitó a jugar futbol. Aunque mencionó no conocer el plantel del todo, Yann encontró similitudes con el CCH:

*Yo llegué por la parte de la CUSI, y ya aquí recorrí muy poco, de la cancha al estacionamiento, la cancha de futbol rápido que está en el fondo, pero sí vine después al edificio de psicología y era muy parecido al del CCH. Yo sentía que estaba en el CCH, el ambiente (Yann, UNAM).*

El prestigio de cada plantel simbolizó muchas cosas para los estudiantes, saber dónde se estaba era saber quién se era. Si uno se encontraba en CU, compartía la reputación de este campus. Después de reflexionar y probar la carrera, llegaron a un punto de conformidad y decidieron quedarse. Cabe resaltar que muchos participantes no tuvieron conflicto con la asignación de su plantel, inclusive solicitaron como primera opción Iztacala. Después de haber revisado las historias de transición de este grupo, en la siguiente sección me adentraré en las narrativas de los estudiantes de UIN.

### *La transición de los estudiantes de la UIN*

Los estudiantes de la UIN plasmaron en sus narrativas de transición sus andanzas por varias carreras e instituciones de Educación Superior, por lo anterior, su paso a psicología se dio en escalada. En las historias sobre esta etapa enfatizaron los contratiempos y obstáculos que les impidieron entrar o establecerse permanentemente en la universidad. Para unos cuantos las complicaciones los llevaron a presentar repetidamente los exámenes de ingreso a las instituciones públicas de prestigio. Al no conseguir su cometido, algunos optaron por trabajar y pagar una colegiatura en instituciones educativas privadas, otros se convirtieron en padres o madres y postergaron su proyecto de concluir una carrera.

Como se muestra en la tabla 12, siete de once participantes han presentado recorridos de transición con frecuentes escalas o pausas debido a que presentaron los exámenes de ingreso sin lograr entrar a una universidad pública, trabajar o por maternidad. León, Dana, Uriel, Irving y Fernanda mencionaron que intentaron durante varios años entrar sin éxito a las universidades públicas, mientras Aldo, Amadeo, Gloria, Fernanda e Israel, aunque lo lograron, por problemas personales la abandonaron y con los años pretendieron volverlo a intentar terminar una licenciatura. Después del bachillerato, Mariel y Fernanda simplemente se dedicaron de lleno a la crianza de los hijos, pero en cierta etapa de sus vidas planearon regresar a la escuela. De los once participantes, cuatro tardaron diez o más años en lograr su transición, cinco, más de dos años y solamente dos un año, además, todos, excepto Uriel, mencionaron haber trabajado alguna vez durante el proceso. Seis mostraron recorridos de transición con múltiples intermitencias, es decir, abandonaron y reintentaron terminar la universidad una y otra vez, mientras que cinco mostraron una intermitencia prolongada al aspirar entrar a universidades públicas de prestigio sin alcanzar su meta. Por la gran cantidad de vivencias y experiencias, estos participantes invirtieron mayor tiempo y energía emocional en relatar su paso a la psicología que los de la UNAM, para los de la UIN no sólo fueron episodios de cambio, sino entradas, salidas o pausas largas de los estudios. En síntesis, sus transiciones fueron en escalas, es decir, recorridos con distintos grados de aproximamiento a lo escolar. Conforme avance en la descripción de las vivencias de los participantes ahondaré más en el tiempo de transición y los motivos por los cuales demoraron en lograr permanecer en una carrera.

Alumno	Procedencia	Número de exámenes de ingreso	Características de la transición	Tiempo en años	Transición /Recorrido
Aldo	Vocacional	1 (entra al POLI)	<b>Terminó informática. Abandonó</b> administración (segunda carrera) por la muerte de su esposa y problemas con profesores.	20	Múltiples intermitencias
Amadeo	Vocacional	1 (entra al POLI)	<b>Abandonó administración</b> porque tuvo un hijo y se enfocó en trabajar.	15	Múltiples intermitencias
Israel	CETIS, Particular	1 (entra a la UPN)	<b>Abandonó psicología</b> porque descubre que no era la carrera de su interés.	3	Múltiples intermitencias
Gloria	Particular	0	<b>Abandonó en repetidas</b> ocasiones la carrera de <b>psicología</b> por maternidad, trabajo y problemas de pareja.	10	Múltiples intermitencias
Fernanda	Bachiller	1 (UNAM)	<b>Decidió posponer la universidad</b> por su maternidad. <b>Abandona pedagogía</b> porque no le agrada la carrera.	16	Múltiples intermitencias
Mariel	Particular	1 (UNAM)	<b>Decidió posponer la universidad</b> por su matrimonio, al divorciarse retomó sus estudios. Posteriormente abandonó la carrera en la UIN por falta de tiempo.	8	Intermitencia prolongada
Uriel	Bachilleres	1 (UAM)	<b>Trabaja mientras entra a la UIN.</b> No logró entrar en las universidades públicas	1	Intermitencia prolongada
Daniela	UIN, CONALEP	0	<b>Decidió posponer la universidad para trabajar.</b> Recorrido truncado momentáneamente. Abandonó la carrera en la UIN por maternidad.	4	Múltiples intermitencias y prolongado
León	Bachilleres, Particular y CENEVAL	4 (UAM y UNAM)	<b>Decidió no estudiar. Abandonó la universidad</b> por el trabajo y las altas colegiaturas	9	Múltiples intermitencias y prolongado
Irving	Particulares	3 (UNAM, POLI y UAM)	<b>Recorrido truncado momentáneamente</b> por el examen de ingreso. Trabajó mientras decidía estudiar la universidad.	3	Intermitencia prolongada
Dana	CETIS	3 (UAM)	<b>Recorrido truncado por examen de ingreso.</b> Trabajó mientras entraba a la UIN.	1	Intermitencia prolongada

Tabla 12. Procedencia escolar de los alumnos de la UIN, números de intentos para acceder a las universidades públicas, características de transición y números de años que tardaron en transitar a la carrera de psicología en la UIN.

Los recorridos de transición de los estudiantes de UIN tenían dos vertientes narrativas. Los casos de Fernanda y León son muestra de esto, por un lado relataron haber hecho el examen de ingreso a las universidades públicas, pero también abandonaron la universidad en algún momento de sus vidas. A pesar de estas dos caras narrativas fue posible identificar en sus relatos cinco puntos en los que se situaron todos: el intento por acceder a las universidades públicas de prestigio, la psicología como medio para abordar los conflictos personales, la persistencia y resistencia personal, y, por último, la UIN como espacio flexible para permanecer estudiando y terminar la licenciatura.

#### *La transición en escala y los recorridos intermitentes de los estudiantes de la UIN*

Los recorridos intermitentes se caracterizan por acumular desvíos y un alejamiento físico y simbólico de la escuela. Los participantes presentaron ciclos de pausa, en los que no estaban inscritos en ninguna institución educativa y se dedicaban a trabajar o cuidar a los hijos. Los periodos estuvieron plagados de experiencias significativas de vida y se dieron en lapsos largos. Un recorrido intermitente está compuesto por diversas escalas, es decir, son el lapso en que la persona descansa, las actividades y estilos de vida que lleva en ese instante de la pausa. La raíz de escala viene del latín *scala*, del griego *skála*, que significa puerto (Gálvez, 2009). Los puertos no sólo eran espacios para atracar las embarcaciones, simbolizaban, después de haber atravesado una tormenta, un lugar de salvación para después retomar el camino (Gutiérrez, 2012). Hacer una escala remite a viajar, lo que un peregrino hace o no, lo que puede y lo que conoce, lo que elige y prefiere. Las transiciones en escala son esos momentos en los que los estudiantes se detuvieron y esperaron un lapso para volverlo intentar. Es fundamental entender que, similar a la raíz etimológica, no significa que la persona desee detenerse, algo la ataja, y para proseguir espera a que transcurra esta situación. Mientras los recorridos intermitentes los defino como el evento de saltar por una o varias universidades y carreras, dejar la escuela permanentemente podría entenderse como una escala eterna, el viajero decide quedarse en puerto incluso después de la tormenta. Para los estudiantes de la UIN, la “tormenta” duró hasta que lograron ajustar sus horarios y participaciones entre sus múltiples actividades. Además de lo anterior, para algunos de ellos también implicó pausar sus estudios e intentar ingresar a las universidades públicas de prestigio. Por lo anterior, los estudiantes de la UIN compartieron narrativas sobre sus

transiciones en escalas, ya fueran múltiples o prolongadas. Detrás de sus historias de vida hubo dificultades, problemas económicos, familiares y laborales.

Antes de alcanzar una estabilidad social, económica, emocional y física, y poder participar en diversos contextos sin descuidar sus responsabilidades, enfrentaron desafíos que los detuvieron momentáneamente. Para mostrar sus condiciones de vida durante tal periodo, en la figura ocho y nueve tracé la cronología de sus transiciones en dos modelos, como es posible ver, en estos existen puntos de aterrizaje que sirvieron de plataforma para reintentar terminar la universidad. Aunque en las escalas hubo cierta tendencia a regresar o a empezar desde cero, en realidad fue una pausa de lo escolar. Es importante resaltar que los participantes sostuvieron que nunca dejaron su plan de obtener un título, simplemente lo pospusieron. La diferencia entre los dos planteamientos es el número de escalas realizadas, en la figura ocho fue constante la insistencia de buscar un espacio en la Educación Superior, en la figura nueve, sólo había una escala y el pase a UIN fue directo, sin demoras.

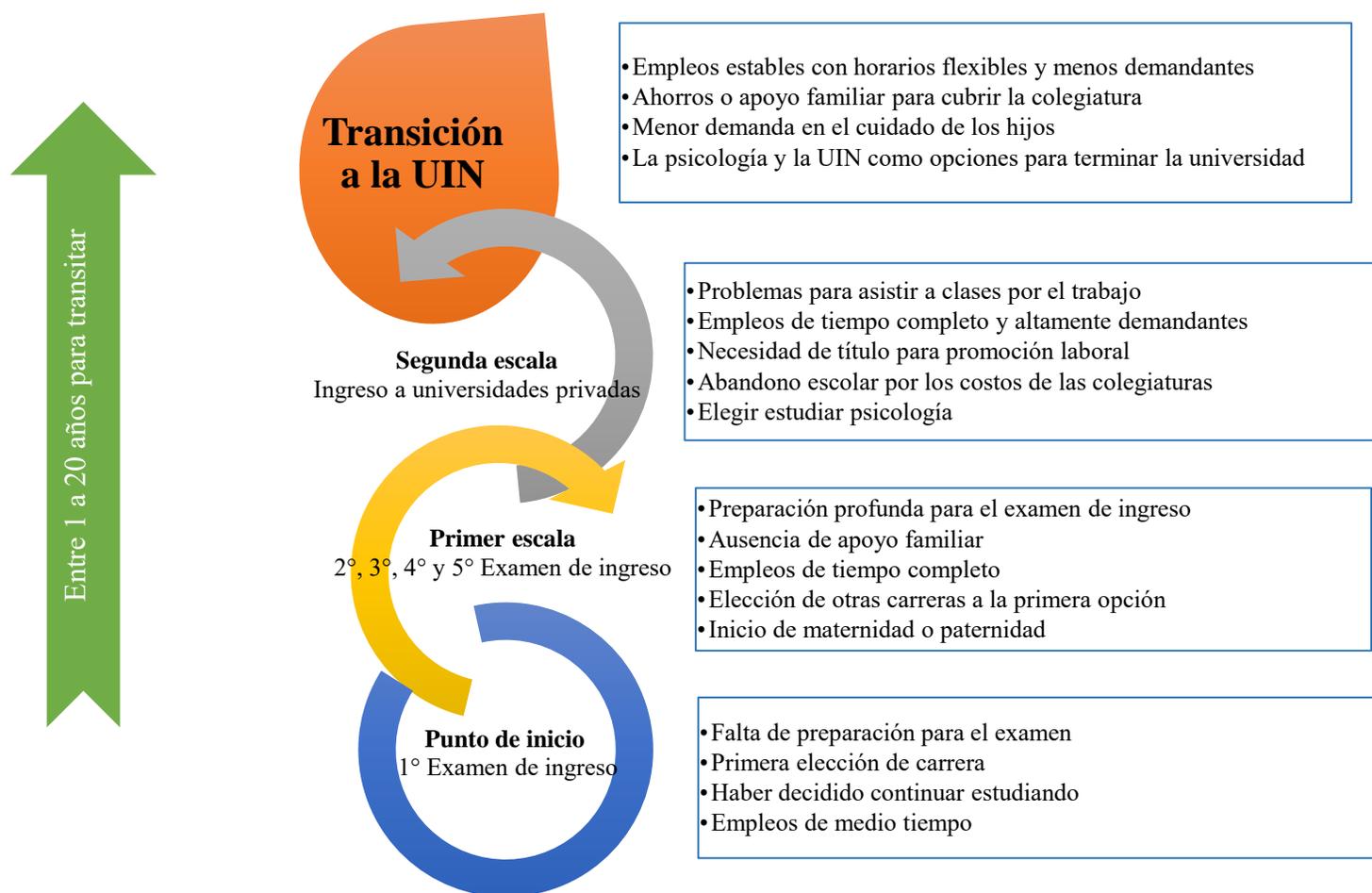


Figura 8. Esquema de transición y condiciones de vida de los estudiantes inscritos en la UIN.

El primer esquema se construyó a partir de las narrativas de Uriel, Irving, León, Fernanda, Dana e Israel, para leerlo se recomienda empezar de abajo hacia arriba (ver figura ocho). En sus historias sobre su transición a la carrera de psicología en UIN, todos mencionaron haber presentado el examen de ingreso a la UNAM, UAM o IPN. En este primer intento, dijeron no haberse preparado a profundidad y algunos se debatieron entre seguir estudiando o no. Al no tener éxito en alcanzar un lugar, y a falta de apoyo familiar, optaron por buscar un empleo, por lo general mal remunerado, mientras se esforzaron con mayor ahínco en estudiar para los exámenes. A pesar del tiempo y dinero invertidos, quedaron a uno o dos aciertos de conseguir entrar a las carreras solicitadas. En este proceso vivieron la primera escala, hay casos que comentaron haber intentado hasta cinco veces los exámenes de ingreso entre un periodo de uno a cinco años. Después de reflexionar sobre sus posibilidades de incorporarse a la educación superior gratuita, vieron las opciones privadas como viables. En la segunda escala, transitaron a las universidades de paga, sin embargo, narraron que el elevado costo de colegiaturas, los horarios rigurosos de clase, los deberes familiares y laborales los llevaron a dejar dichas escuelas y reintentaron en otros lados (ver figura ocho). Al final, para los participantes los horarios flexibles, los bajos costos y el esquema de asistencia sabatina de la UIN fue la opción educativa que les permitió permanecer estudiando.

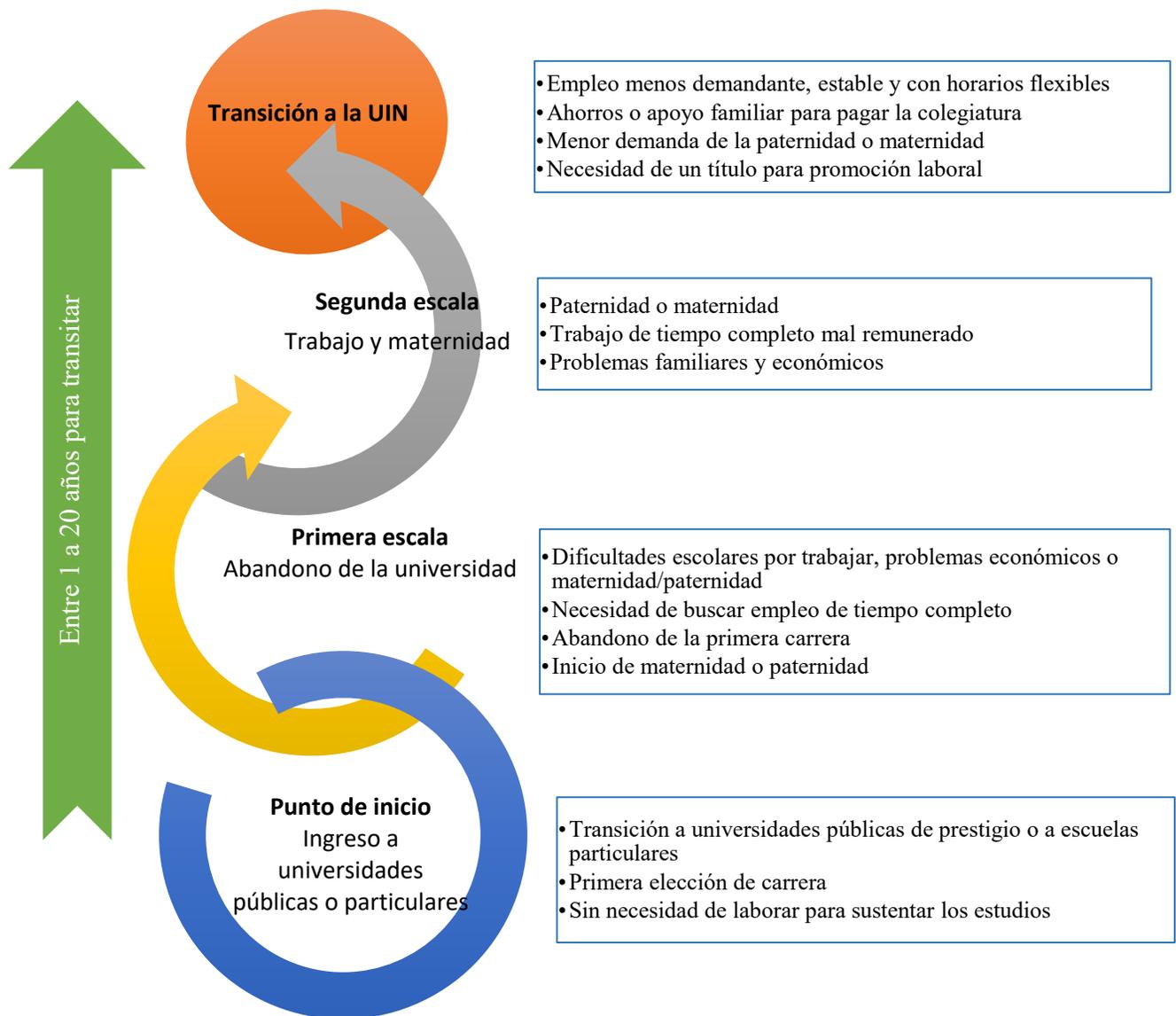


Figura 9. Segundo esquema de transición y condiciones de vida de los estudiantes inscritos en la UIN.

El segundo esquema se construyó a partir de lo relatado por Amadeo, Aldo, Daniela, Gloria y Mariel. A diferencia de sus compañeros de la UIN, su transición de la preparatoria a la universidad fue directa, similar a los de UNAM, tanto en escuelas privadas como en públicas. Por una situación familiar, el nacimiento de un hijo, y/o por problemas económicos comentaron haber interrumpido sus estudios, es aquí donde se dio la primera escala en su recorrido. Quienes estuvieron en universidades privadas buscaron concluir sus estudios en otras carreras e institutos; desafortunadamente por las mismas situaciones de vida volvieron

a dejar la escuela. Estos participantes comentaron que, tras los años, al haber conseguido cierta estabilidad económica, laboral y familiar lograron en la UIN permanecer varios semestres sin abandonar la carrera de psicología.

### *El acceso a las universidades públicas*

Uriel, Irving, León, Dana, Fernanda e Israel se enfrentaron con la necesidad de hacerse un lugar en las instituciones de educación superior: invirtieron varios años y gran cantidad de dinero para presentar los exámenes de ingreso a la UNAM, UAM e IPN. Durante esta escala, la mayoría trabajó mientras se preparaban, pero después de no alcanzar a ingresar al primer o segundo intento tendieron a cambiar su carrera de interés. Al tratar en repetidas ocasiones y no ver el fruto de su esfuerzo en un resultado concreto, asumieron una postura de desilusión de sí mismo que era parte de una identidad de exclusión. Todo esto ocurrió entre la transición de la preparatoria a la universidad.

Algunos participantes, situaron sus historias de ingresar a las universidades públicas desde antes de entrar a la preparatoria. Para quienes ingresaron al bachillerato aproximadamente hace 20 años o más, cuando todavía el COMIPEMS no se establecía, inscribirse a la convocatoria de cada sistema educativo era una tarea administrativa tediosa:

*Y todavía era de que tenías que hacer el examen en todas las instituciones, no era como ahora que haces un sólo examen y ya, no, yo traté y puede hacer exámenes en varias (Fernanda, UIN).*

Una frase muy frecuente en las narrativas de los estudiantes fue *yo traté*, era un recurso para dejarme en claro su esfuerzo y dedicación, pero simultáneamente evocaron una sensación de culpa. Mientras más profundizaron en sus historias optaron por justificarse, paulatinamente se fueron responsabilizando de sus actos, el siguiente ejemplo de la narrativa de Fernanda muestra lo planteado:

*Yo pude hacer examen en varios lados, y sólo hice la prepa, porque yo salí muy bien del promedio, porque a lo mejor me faltó prepararme porque no me quedé en la prepa (la que ella quería) (Fernanda, UIN).*

*No me quedé en ninguna prepa, entonces cuando me llegó mi carta de que no me había quedado para mí fue muy deprimente porque estuve sin escuela seis meses, tenía que esperar a lo más próximo que era el bachillerato: el bachilleres. Entonces para mí fueron como seis meses perdidos y sí me deprimí un poco porque yo quería entrar a la escuela, yo no quería estar en mi casa. (Fernanda, UIN).*

Mientras valoraban sus posibilidades, los estudiantes dijeron haber estado tristes, deprimidos y haber sentido una pérdida. Este problema del examen de ingreso reapareció posteriormente en la transición de la preparatoria a la universidad. Todo esto los llevó a consolidar una noción negativa de ellos mismos y progresivamente a excluirse de la educación superior. Para el segundo o tercer intento, reorientaron sus decisiones y se postularon para carreras de menor demanda, así lo narró Dana:

*Volví a hacer otra vez la convocatoria, pero lo hice en otra carrera... diseño gráfico, si no mal recuerdo. Igual, no me quedé ni por tronco común, ni por especialidad. El tercer examen fue para psicología y allí me quedé para tronco común, pero no para la especialidad (Dana, UIN).*

Esta exclusión no era sólo una cuestión personal, fue una construcción alimentada desde diversos ángulos; por el lado institucional; la falta de espacios en las universidades públicas y los resultados que obtuvieron en los exámenes de ingreso lo fomentaban, por otro, estaban las críticas de la familia y las amistades ante el hecho de no haber logrado entrar a una universidad pública. Los participantes vieron como determinantes estos elementos y los configuraron en una identidad. La exclusión se interiorizó y se apoyó en una postura personal: *no sirvo para esto*. En la siguiente cita de Dana es posible analizar lo planteado:

*¡Ah! Pues era como la desilusión de decir: -no sirvo para esto-. Era tan fácil antes, ir a inscribirte y entrar a la escuela, estás compitiendo entre tantas personas y no te quedas... Eres como que uno más del montón que no puede salir adelante, si no es en una escuela de paga. Más que nada era la desilusión, por eso también dejé de hacer el intento y ya no me metí a estudiar (Dana, UIN).*

Para Dana los resultados desfavorables en los exámenes de ingreso eran piezas para definirse como *uno más del montón*, además, conforme aumentaron los fracasos sus sentimientos de desilusión se fortalecieron. Al unir todo el rompecabezas es notorio ver el sentido que le dio Dana a su experiencia, ella se asumía con pocas habilidades y menos capaz que aquellos quienes sí tuvieron acceso. Ella dijo que dicha desilusión la llevó a darse por vencida y abandonar la idea de continuar estudiando, su decisión tuvo un efecto en su vida familiar:

*Mi papá me decía que siguiera echándole ganas, que siguiera adelante, que estudiara, que me pusiera a estudiar...- Era como siempre la misma cosa: -ponte a estudiar, si no estás estudiando ponte a trabajar, si estás trabajando me das los gastos de la casa porque aquí tú no vives gratis- (Dana, UIN).*

Al contarme sobre la postura de su papá en torno al hecho de abandonar la escuela, Dana se angustió y cambió su volumen de voz, además mostró un tono de hastío. La intención de su papá era alentarla, motivarla para intentarlo nuevamente, pero detrás de la insistencia, ella comentó los constantes reproches y reclamaciones de él: *si no estás estudiando ponte a trabajar, si estás trabajando me das los gastos de la casa porque aquí tú no vives gratis*. Un punto en común en la narrativa de varios participantes fue la amenaza por parte de los padres de ponerlos a trabajar si no continuaban estudiando. Este método surtió distintos efectos a corto y largo plazo. La presión familiar fue muy fuerte y abonó los sentimientos de desilusión de los estudiantes en transición. La escuela era un símbolo de estatus, la continuación de la historia de Dana refleja lo expuesto:

*Era lo mismo de siempre. Y mi papá me decía: -estudia para que seas alguien en la vida-, yo le decía: -pero ya soy alguien-, -así no sirves, tienes que estudiar para ser alguien- (Dana, UIN).*

El discurso sobre la importancia de tener una carrera universitaria era un tema recurrente en los entrevistados. Dana mostró el origen de la apropiación de este discurso, y es trascendental destacar la aportación que tiene a la construcción de una identidad particular de ser estudiante. El significado de ser alguien en la vida era una visión del deber ser, una demanda de parte de su padre a Dana para convertirse en un tipo de persona particular. Para alcanzar ese estado, la escuela era un requisito indispensable. El resultado de los exámenes de ingreso era una herramienta para interpretarse, Dana defendió la importancia de su ser en el diálogo con su padre, pero para éste, ser alguien significaba educarse. Este tipo de discusión era cotidiana para aquellas personas en transición y generalmente los llevó a buscar un empleo, así lo contó Irving:

*Ese lapso en el que intentaste pasar los exámenes ¿tenías otras actividades?*

**Entrevistador**

*Sí, trabajaba de manera informal en una tienda de abarrotes (Irving, UIN).*

*Continué trabajando, dejé el primer empleo donde mi hermana me llevó, lo dejé como a los 10 meses. Me fui a casa de una amiga de vacaciones, regresé igual otra vez a buscar trabajo y encontré otro trabajo, duré ahí como un año y medio, casi. Me salí por problemas personales. Estuve en otro trabajo en el cual duré un año y ya de ahí, fue cuando me metí aquí a estudiar (Dana, UIN).*

El empleo precario o la falta de una actividad caracterizaron la transición de Israel y Dana a la universidad pública. Durante este periodo de preparación saltaron del empleo al desempleo y se cuestionaron quiénes eran, y se describieron a sí mismos como *ninis*:

*Entonces me frustré, ya no quise estudiar, me metí a trabajar. Bueno, estuve de nini como un año y medio (Israel, UIN).*

A través de esta identidad de *nini*<sup>14</sup> Israel fue procesando su frustración, pararse en dicha situación también fue un medio para buscar otras posibilidades de ser. Bermúdez-Lobera (2010) identificó a dos tipos de *ninis*: los jóvenes y los adultos. Los primeros son aquellos que no han mostrado en sus trayectorias de vida alguna condición de maternidad o paternidad y ocupan usualmente la posición de hijo o nieto. Mientras los segundos han transitado a la adultez al adquirir la responsabilidad de padres y proveedores de su familia. En ambos casos no se estudia ni se labora. Israel, al utilizar este recurso descriptivo, se clasificó en el concepto de joven *nini*, su única responsabilidad era la escuela y no estaba cumpliendo con ello.

En resumen, las narrativas de estos estudiantes en su transición giraron en torno a la dificultad de encontrar un espacio escolar para formarse. Mencionaron haber sentido frustración tras presentar varias veces el examen y estar muy cerca de quedarse. Los exámenes de ingreso fueron una herramienta interpretativa, los participantes de la UIN la emplearon para definirse en diversos contextos y no sólo en lo escolar. A partir de sus resultados en las pruebas generaron una autocrítica hacia su propia persona. Esta reflexión sobre su Yo delimitó su participación en lo familiar, las amistades y el trabajo. Al dejar de ser estudiantes momentáneamente buscaron o los obligaron a realizar una práctica para definirse. Según contaron, sus familias les demandaron realizar una tarea productiva, en casi todos fue el trabajo. Compartieron junto con sus familias la desilusión de no haber logrado un lugar en la UNAM o el IPN. Estos aspirantes dijeron haberse sentido forzados a transitar a la universidad mediante la insistencia y reclamo, y el efecto de esto fue desalentador. Las voces de los padres y hermanos tuvieron un peso en la construcción de una identidad de autoexclusión de los estudios, la presión ejercida a los participantes implicó adoptar opiniones pocos favorables hacia ellos mismos. En el fragmento de la historia de Dana donde su padre le reclamó y le reprochó: *no le echa ganas*, se muestra cómo la voz de su padre aportó elementos para

---

<sup>14</sup>Se refiere a quienes ni estudian ni trabajan.

construir una identidad de exclusión, la estudiante reafirmó la idea de que no servía para la escuela. Además, su padre al haberle dicho *estudia para que seas alguien en la vida*, intentó simbolizar la importancia de la preparación escolar en la familia, y abonado al siguiente comentario: *así no sirves*, reflejó la desvalorización del sujeto como persona si no termina una carrera. Al final, el sujeto fue subordinado a la formación y certificación.

### *La psicología como el camino para abordar los conflictos personales*

Casi todos los participantes de la UIN tuvieron una o varias intermitencias durante su recorrido, dejaron una carrera y retomaron sus estudios en otra universidad. Estas intermitencias se dieron de forma consecutiva o salteada. Una intermitencia califica para todo lo que se interrumpe, su base es del latín *intermittens*, *intermittentis*, es decir, la discontinuidad, que se deja a intervalos o queda en medio (Gálvez, 2009). Al hablar de un recorrido escolar intermitente me refiero a la circunstancia de entrar y salir de la educación en una o repetidas ocasiones, de quedar en medio entre empezar y finalizar. Este patrón lo siguieron los estudiantes de la UIN y los colocó en una situación de peregrinaje escolar. Entonces, por su vínculo con la escuela en distintos momentos fue posible llamarlos peregrinos y definirlos como personas que a través del tiempo y participando en distintas instituciones no renunciaron a la idea de terminar la preparatoria o la universidad.

Aquellos estudiantes peregrinos de la UIN manejaron distintas historias sobre el porqué y el cómo abandonaron una carrera. Un dato en común en sus relatos fue haber mencionado que paralelamente realizaban diversas actividades aparte de lo escolar y, conjugado con un problema personal, llegaron a lo que Gergen (2006) nombra saturación social. Estar saturado es tener una vida acelerada, con poco espacio para el descanso y la recreación por las dinámicas que ejerce en nosotros la modernidad, los medios de comunicación y la facilidad para transportarse por el mundo. En las entrevistas los participantes dijeron haber descubierto en la psicología un medio para lidiar con los conflictos personales. Por lo anterior, fue posible identificar en sus narrativas los conflictos personales por los cuales intermitieron su recorrido escolar y cómo la psicología fue el medio para solucionarlos:

- Decidir renunciar a una carrera y reorientar su camino a través de la psicología.
- Declinar de la universidad por la pérdida de un ser querido y encontrar en la psicología un camino de sanación.

- Asumirse como padre o madre subordinando su condición de estudiante y posteriormente acercarse a la escuela a través de la psicología.
- Luchar en contra de la familia por decidir estudiar psicología hasta lograrlo.
- Insistir en entrar a las universidades públicas de prestigio y encontrar en la psicología una opción para formarse.

Sería un error concluir que los motivos mencionados equivalen a las causas del abandono, en realidad fueron la conjugación de todos estos con una serie de condiciones de vida y posturas personales. Si bien algunos resolvieron su problema personal, no fue hasta que alcanzaron cierta estabilidad, gracias al haber ajustado sus horarios y participaciones entre sus múltiples actividades, que lograron persistir en una institución y finalizaron su peregrinaje. Un punto crucial durante este proceso fue haber construido una postura de resistencia ante la adversidad, tema que abordaré más adelante.

Uno de los problemas personales citados por los participantes fue haber tomado una inadecuada decisión vocacional o escogido erróneamente la institución para formarse. En un principio, dijeron haber elegido una carrera distinta a psicología, transitado directamente y sin obstáculos de la preparatoria a la universidad. Ya en el primer semestre, se dieron cuenta que no era de su predilección y buscaron cambiarse. En algún punto de su desilusión tuvieron un contacto significativo, según ellos, con la carrera de psicología. Así fue el caso de Israel, para él fue un reto emocional dejar la UPN, postergó lo más posible comunicar la noticia a sus padres:

*Ellos me daban semanalmente para mis pasajes. Ni siquiera me iba de borracho, ni siquiera tenía amigos en la escuela, nada más iba a leer. Iba a la biblioteca. Encontré algunas cosas sobre Freud y sobre Young, Erich Fromm, y dije: -pues está padre, me llama la atención- (Israel, UIN).*

Israel se saltaba sus clases para ir a la biblioteca a leer, allí descubrió un interés por grandes psicólogos y encontró en este sitio una posibilidad de ser, más acorde, según él, a quién quería ser. Este descubrimiento lo llevó a preguntarse por su actuar cotidiano en la escuela. Sentía haber desperdiciado tiempo y recursos, en su relato no se situó como el estudiante relajado que reprueba por irse a fiestas o tomar alcohol, incluso esto lo consternó, sintió que se dedicó a perder tiempo y ni siquiera lo disfrutó. Esta reflexión lo llevó a adoptar una nueva postura sobre sí mismo y su familia:

*Y fue así como dije: pues creo que les estoy viendo la cara a mis papás, ¿no?... (Israel, UIN).*

Según su relato, no había cumplido consigo mismo, ni con sus padres: *pues creo que les estoy viendo la cara a mis papás*. En todas las narraciones de los entrevistados hubo una historia sobre la familia, no siempre positiva, y en repetidas ocasiones era posible escuchar la voz de los padres en los hijos. Israel demostró haber modificado su narrativa sobre la importancia de su actuar, se enfrentó a sí mismo para determinar a quién estaba engañando:

*Me estoy engañando a mí mismo porque mis materias están reprobadas y nada más les estoy quitando el dinero a mis papás. Mejor me voy a dar de baja (Israel, UIN).*

Darse de baja significó para Israel un proceso de honestidad consigo mismo, no quería estar en la UPN, no se había adaptado, se percató de que engañar a su familia era engañarse a sí mismo. En su proceso de abandono descubrió su afinidad a la psicología, pero no por el área educativa:

*Al estar en la biblioteca, yo me quedé: - ¿Realmente la psicología es lo que quiero? - Entonces me quedé así como, pues sí, pero no una educativa (Israel, UIN).*

Israel se cuestionó sobre su decisión de continuar en psicología, su tiempo leyendo en la biblioteca sobre la materia le señalaba que le agradaba. Descubrió que el área educativa no era de su interés, eso lo llevó a afianzar su interés por la parte filosófica de la psicología, así lo contó Israel:

*Como por mayo, por estas fechas, me dice mi tío: -va a ver la oportunidad-, ya estaba dando clases aquí mi tío, en diseño gráfico (refiriéndose a la UIN), -se va abrir un grupo de psicología, chécalo- (Israel, UIN).*

*Le digo: -es que yo quiero filosofía-, me responde - ¿sí sabes? la psicología viene de la filosofía-. Dije: -ah pues órale- (Israel, UIN).*

Israel estaba inseguro de retomar la carrera, al hablar su tío con él, le aseguró que la psicología provenía de la filosofía. Bajo este argumento Israel se convenció y decidió tomar la oportunidad. En las historias aparecen personajes influyentes en los ideales, emociones y maneras de autointerpretarse, casi en todas, eran familiares cercanos. Otro ejemplo, fue el de Fernanda:

*Entonces cuando yo vi que ella estaba estudiando (su hermana), dije: -yo tengo (que estudiar)- y fue algo que también me movió mucho, -yo tengo también que*

*hacer algo-, te digo yo tenía ese pendiente, pero cuando ella lo estaba haciendo dije: - ¿qué camino tengo que ser? - (Fernanda, UIN).*

Al enterarse Fernanda que su hermana había terminado una licenciatura, reflexionó sobre el camino de su vida: *tenía ese pendiente*. Otra vez surgió un familiar, un personaje significativo en la toma de decisiones. Fernanda otorgó un sentido a su vivencia de posponer sus estudios, significaba un pendiente. Su comentario muestra su postura sobre lo escolar mediada por el vínculo que tenía con su hermana. Terminar la universidad ya no sólo era una meta, era un deber: *yo tengo*, este deber implicaba decidirse por un camino, simbolizaba preguntarse *¿quién debo ser?*, entonces la frase: *¿qué camino tengo que ser?* Ocultaba la responsabilidad y compromiso de decidir retomar sus estudios, todo esto configurado en una identidad. Entonces, después de darse un receso de varios años, Fernanda aplicó a las universidades públicas mediante los exámenes de ingreso, recordemos que al final de la preparatoria lo había intentado sin éxito. Su primera opción fue ser pedagoga en la UPN, esta carrera le daba la posibilidad de obtener un mejor puesto y aumentar sus ingresos en la estancia infantil del ISSTE donde trabajaba. Cabe resaltar que hizo énfasis en la entrevista sobre su preferencia por derecho, administración o informática, pero las profesiones centradas en desarrollo infantil eran el escalón para crecer en su trabajo. Fernanda mencionó no haberse acoplado a pedagogía y decidió cambiarse a psicología.

*Hice examen (para la pedagógica), en un principio quería pedagogía antes que psicología, yo estaba como que enfocada a la pedagogía, porque esas dos son las más recurrentes en mi trabajo (Fernanda, UIN).*

*La verdad no era lo que yo quería estudiar (refiriéndose a pedagogía) y entonces decidí psicología, y no volví a quedarme en la psicología (Fernanda, UIN).*

En principio ¿por qué Fernanda no optó por derecho, administración o informática? Parte de la respuesta estaba en el contexto laboral donde se desarrollaba. Fernanda pensó en la pedagogía y en psicología como medios para retomar sus estudios y crecer en el ámbito laboral y no en las carreras de su predilección:

*Psicología porque, ahora en donde yo trabajo, es una serie de crecimiento dentro del ámbito laboral donde yo estoy ahorita, pues la verdad es una carrera que... que me gustó mucho y que hasta ahora no me arrepiento de estarlo estudiando porque me ha aportado muchos conocimientos y muchas cosas satisfactorias, y la verdad me gusta mucho la carrera (Fernanda, UIN).*

La psicología era un medio para crecer, y era de su agrado, Fernanda resaltó en la entrevista no haberse arrepentido. Otras narrativas hablan sobre recorridos escolares obstaculizados por un acontecimiento de vida adverso. Un caso fue el de Aldo, licenciado en informática por la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas [UPIICSA], era un profesionista que no logró terminar una segunda carrera en el IPN, no por un problema financiero o social, sino por una crisis emocional. Aldo se manejaba a partir de una serie de significados sobre su desarrollo personal, la universidad no era tanto un medio de movilidad económica, sino un lugar placentero, un lugar para seguir y mejorar, por ello su interés por completar una segunda carrera se vio afectado por la muerte de su esposa, muchas cosas dejaron de ser gratas:

*Estuve encerrado como unos seis meses, entre seis o siete meses aproximadamente. Tuve ese tiempo de depresión... y caí en esa depresión porque a mi pareja la habían atropellado y falleció. Entonces, ahí se quedó todo, se juntó la escuela, se juntaron complicaciones con mis profesores y con mis compañeros. Entonces fue por eso que decidí abandonar (Aldo, UIN).*

Aldo mencionó encerrarse durante un periodo prolongado por la depresión, el motivo había sido la muerte de su esposa. Aunado a lo anterior, tuvo complicaciones con sus compañeros y profesores, todo en conjunto lo llevó a abandonar la escuela. No sólo fueron sus emociones, también la combinación de lo que sentía con otros problemas escolares cotidianos: *se juntaron complicaciones con mis profesores y con mis compañeros*. Aldo atribuyó su alejamiento a la universidad principalmente a sus emociones, este aspecto ha cobrado gran importancia en nuestro país y se consideran esenciales para la permanencia escolar. Una de las apuestas en la última década por la SEP han sido programas que intentan promover las habilidades socioemocionales para combatir la deserción escolar en la EMS (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021). Las historias de los participantes, en su componente emocional, parecen haber tenido un peso importante a la hora de decidir continuar o alejarse. Para Aldo la psicología fue un medio para sanar su depresión:

*Y luego a raíz de que pasé la depresión, ya que pasó un año... mostré parte de eso (refiriéndose a su interés por la psicología). Pues mi mamá me empezó a llevar a cursos, talleres y todo eso, yo me sentí pues bastante bien (Aldo, UIN).*

Gracias a la iniciativa de su mamá, Aldo mencionó haber asistido a talleres y cursos donde trabajó con su depresión. Lidiar con sus emociones lo llevó a retomar sus objetivos y acabó

nuevamente en la universidad. Esto puede llevarnos a preguntarnos ¿si se hubiera atendido en el momento de la pérdida de su esposa habría continuado en la escuela? La cuestión fue que cuando notó una mejora: *sentirse bien*, según dijo, volvió a intentar terminar una segunda carrera. Para Aldo involucrarse en la psicología potenció su recuperación. El sentido que le otorgó a la disciplina fue terapéutico y de sanación, convertirse en psicólogo significaba para él superar su duelo. Todo esto era el reflejo de una preconcepción construida a partir de su experiencia personal, una manera particular de enfrentar la muerte de un ser amado. A raíz de participar como paciente en el ámbito de intervención clínica, Aldo conoció a personas del gremio:

*Entonces, empecé a tomar cursos, talleres, empecé a hablar con profesores, con maestros, con psicólogos y empecé a que hubiera sesiones, etcétera. Fue por eso que me gustó tanto. Te digo que, yo creo que desde la secundaria y para la vocacional ya tenía gusto por eso (Aldo, UIN).*

Aldo narró su acercamiento al mundo de las intervenciones, y encontró allí: *profesores, maestros, psicólogos*. Posteriormente dijo empezar con sesiones, sin especificar el tipo o a quién iban dirigidas. En síntesis, describía el escenario de los tratamientos, talleres y cursos posicionado como lo que se puede interpretar como un paciente o cliente. Su participación en este mundo lo llevó a apasionarse por la psicología y posteriormente regresar y terminar una segunda carrera: psicología. Recordemos que Aldo había terminado informática en el IPN al salir del bachillerato, la carrera que abandono a raíz de la muerte de su esposa fue administración. Muchos estudiantes, que se definieron a sí mismos como buenos, vivieron una circunstancia de vida que los llevó a dejar su recorrido universitario momentáneamente para cumplir su papel de paternidad o maternidad. Esto los hizo debatirse si seguían siendo buenos estudiantes o no. Una de estas historias fue la de Amadeo, quien dejó de ser estudiante de tiempo completo porque asumió la responsabilidad de ser el sustento de su nueva familia:

*Yo estaba en administración, a mí me gustan mucho los números, entonces estudié estadística y cálculo, me casé y todo fue muy complicado, intenté seguir estudiando, pero la cuestión económica la verdad se me complicó, entonces tuve que dejar esa situación como tal, dejarla, y decir: un stand by (Amadeo, UIN).*

Para Amadeo estudiar, trabajar y comenzar a ser padre simultáneamente representó una serie de dificultades para continuar en administración. Él comentó que su paternidad lo llevó a participar en nuevos contextos; la manutención de su familia, comenzar a ser padre, trabajar

y estudiar simultáneamente. Según Amadeo, no planeó tener un hijo, su meta era terminar una carrera, su esposa se embarazó y tomó la decisión de dedicarse plenamente a trabajar, después de haber intentado sin éxito estar en la escuela y trabajar, decidió pausar sus estudios. En un momento de reflexión durante la narración, recordó un comentario que le hizo su padre:

*Y obviamente mis papás no se enojaron, pero dijeron: -todo lo que has hecho ¿qué onda? -, y yo me decía también: - ¿qué pasó? - (Amadeo, UIN).*

Como se muestra en esta cita, para Amadeo y su padre fue una sorpresa la decisión de irse de la universidad. En la preparatoria se identificaba a sí mismo como un buen alumno; cumplido y con buenas calificaciones, donde la escuela era lo más importante. Al nacer su hijo, la escuela dejó de ser la prioridad, su situación lo llevó a cuestionarse posteriormente: *¿qué pasó?* Sus dudas simbolizan su consternación sobre su cambio, si realmente actuó en función de quién solía ser. El siguiente fragmento esclarece su desconcierto ante la decisión de pausar sus estudios:

*Tomé una decisión muy rápida, no me arrepiento porque estoy muy feliz con mi esposa y mis tres hijos, pero son decisiones que llegan a cambiar tu cuestión académica. A mí me gustaba mucho, y yo decía: no quiero dejar mi carrera, por mis papás, por el ideal mismo también (Amadeo, UIN).*

Situado desde una posición de buen estudiante, dejar la carrera iba en contra de los ideales de Amadeo y concepciones de sí mismo. Hizo énfasis en la decisión que tomó, había sido apresurada y aunque no mencionó haberse arrepentido, estaba desconcertado de ello. Él mismo argumentó el porqué; su esposa e hijos tenían un valor muy grande. Desde otro ángulo, estudiar en la universidad significaba un compromiso con sus papás: *por mis papás, por el ideal mismo también*. Entonces, su discurso sobre la relevancia de la escuela estaba sustentado en un idealismo, cuyo origen era una narrativa familiar, una manera de autointerpretarse desde un discurso heredado. A través de la narración de Amadeo podemos ver dos posturas, el compromiso con su familia de terminar una carrera y su deber con su esposa e hijos. Amadeo interpretó su situación dilemática, el sentido que le otorgó fue de un choque entre compromisos. Debía decidir entre continuar en la escuela o ser el sustento de su esposa y su hijo. Si bien optó por su familia, entró en una situación de disonancia con sus creencias: dos de sus ideales se contraponían entre sí y se sustentaban en sus valores. Amadeo

sopesaba ser un buen alumno o ser un buen padre de familia. Dos marcos morales para autointerpretarse (Brinkmann, 2008). Por una parte debía continuar estudiando, pero también tenía su responsabilidad como padre. ¿A cuál debía darle prioridad? Amadeo abiertamente manifestó inclinarse hacia su papel de padre, pero se cuestionó si hubiera podido atender las dos, asumir las dos identidades. Encontramos fuertes compromisos personales en las decisiones de abandonar o pausar los estudios, por ejemplo, el *stand by* de Amadeo era una espina que le molestaba y necesitaba quitársela. La psicología era un medio para hacerlo:

*Enfocarse a la psicología sería hacerlo y cambiar a las personas, dependen de la situación en que se genere, hacer ese cambio, lo que tú estás haciendo, lo que tú estás elaborando en tu entrevista inicial, y tú viendo las alternativas que tú puedes dar (Amadeo, UIN).*

Desde su óptica de psicólogo, la disciplina era una herramienta de cambio, poder modificar a las personas fue un móvil para estudiarla. En esta visión, la disciplina también representó cambiarse y analizarse a sí mismo. Dio como ejemplo el análisis que se hace en una entrevista. A través de obtener información por este medio se ofrecen alternativas al paciente para que resignifique su situación e historia. Donde el experto debe adecuarse al contexto y visión de la persona. Amadeo hizo lo mismo con su caso, él se analizó y resignificó su situación para regresar a la escuela. Otra historia similar fue la de Mariel, quien señaló que al terminar el bachillerato se casó y ya no continuó preparándose:

*Pues yo terminando el viaje de la prepa o del bachillerato me casé. Antes de que me dieran mi certificado y todo, me casé y me fui a vivir a otro estado. Tenía el plan de estudiar una carrera a lo mejor en uno o dos años (Mariel, UIN).*

Mariel había pospuesto sus estudios por casarse y trasladarse a otro estado. Ella no había dejado la idea de entrar a una carrera, su plan era esperar unos cuantos años para dar el paso a la universidad. Sin embargo, ese plazo fue más largo de lo programado y se detonó por una crisis en su matrimonio:

*Tenía problemas en mi matrimonio y como no vivía aquí, ni en el Estado de México, ni en el distrito, y vivía en otros estados de la república (Mariel, UIN). Y en el punto más crítico de mi matrimonio, empecé a pensar: -si me quedo aquí perdiendo más años, la única persona que estaba creciendo personal y laboralmente es mi esposo, entonces yo también quiero crecer: en lo personal y en lo profesionalmente- (Mariel, UIN).*

Las condiciones de vida de Mariel eran diferentes a las del final del bachillerato, tenía una hija y un matrimonio con problemas. Precisamente esta crisis en su matrimonio la llevó a pensar en ella misma y reflexionar. Ella mencionó haber sentido que había perdido años y que su esposo no le permitía crecer, su deseo por superarse fue un motivante para comenzar la universidad. Entonces, si bien el motivo por el cual pausó sus estudios fue el matrimonio y formar una familia, el pensar cómo la vería su hijo en el futuro, fue una pieza clave para su retorno:

*Porque en muchos proyectos que he empezado en mi vida no los termino, muchos, muchos. Y dije: -esto es muy importante porque me va a hacer crecer como persona y me va a servir-. A lo mejor, para ser autosuficiente económicamente y también porque quiero que mi hijo vea que su mamá estudió (Mariel, UIN).*

Por un lado, la participante declaró haber sido una persona con dificultades para terminar sus proyectos, por el otro, hizo hincapié en lo trascendental para ella: *crecer como persona*. Mariel narró su proceso de concientización, comenzó a ver su preparación personal en conexión a volverse *autosuficiente económicamente*. De todo su argumento, la preocupación por mostrarse de una forma a su hijo era sobresaliente. De alguna manera, lo que fue en un principio motivo para posponer los estudios al salir del bachillerato se tornó en elemento de regreso, permanencia y resistencia escolar. La maternidad pasó de ser un evento que dificultó la continuación de los estudios a un aliciente. Lo anterior refleja lo cuidadoso que se debe ser al determinar la maternidad como una causa de abandono, porque precisamente esta condición social puede volverse el impulso de retorno y permanencia escolar. Mariel estaba decidida a intentarlo, al preguntarle sobre el porqué psicología contestó lo siguiente:

*Creo que desde la secundaria, me gustaba mucho ver programas o documentales sobre enfermedades mentales y me interesaba mucho la esquizofrenia, la psicosis y todo eso, también la vida que han tenido los asesinos y así, no sé, esas cosas me interesaban mucho (Mariel, UIN).*

*Las historias de esas personas (refiriéndose a los de los programas de televisión), pero lógicamente no le entendía a muchas cosas, fue por eso que yo quería estudiar psicología (Mariel, UIN).*

El fragmento anterior nos señala una preconcepción de psicología similar a lo reportado por varios estudiantes de la UNAM. La diferencia es que en su caso su experiencia de madre y esposa medió su participación para entrar a la universidad, pero el origen de su interés por la

carrera estaba anclado a un imaginario social. La noción de Mariel de establecer las enfermedades mentales con la psicología estaba dada por programas de televisión y al narrar su interés desde una posición de estudiante a punto de titularse se dio cuenta de que tenía en ese entonces una idea incompleta de la disciplina. Algunos estudiantes indicaron haber pensado en ser psicólogos desde antes de pausar o abandonar momentáneamente la universidad, por ejemplo, Gloria lo consideró al asistir a una feria de carreras:

*La idea de la psicología surgió de repente porque fuimos a una feria de carreras (la acompañaba su familia) en el World Trade Center, en la prepa ya casi para salir. Yo sabía que no querían que estudiara arte, que no querían biología y me parece que la psicología, no sabía mucho de ella, se enfocaba en la parte laboral podía complacerlos. Siempre me llamó mucho la atención las pruebas psicométricas porque mi papá es médico y trabaja en el área laboral y siempre me llamó mucho la atención la parte de las pruebas (Gloria, UIN).*

Gloria describió la escena de la *feria de carreras* como el medio que emplearon sus padres para coaccionarla para elegir ciertas profesiones. Entre las opciones que vio, la psicología parecía ser la elección que podría complacerla, tanto a ella como a sus padres. Tenía curiosidad por las pruebas psicométricas, y a sus padres les agradaría la opción por ser un medio para dirigirse al campo laboral. Todo esto indicaba su preconcepción sobre el ámbito psicológico. La profesión tenía una rama en el área laboral donde empleaban pruebas psicométricas. Toda esta idea la construyó a partir de acompañar a su padre, médico laboral, a la oficina y convivir con la psicóloga del lugar:

*Yo le decía: -dile a tú psicóloga que me haga pruebas-, yo le decía, -me gustaba mucho llenarlas-, siempre me ha llamado la atención esa parte y vi en la psicología una opción que podría aceptar mi padre (Gloria, UIN).*

Gloria trató de mediar sus intereses con los de su padre mediante una experiencia que compartían los dos. La frase *dile a tú psicóloga que me haga pruebas* era una experiencia compartida, cuyo significado plasmaba de forma implícita que la psicología podría ser una opción viable para su padre, además de plantear que en la práctica de esta profesión se emplean instrumentos para recabar información de las personas. Desafortunadamente se equivocó:

*Incluso eso tampoco les pareció a mis papás, entonces dije: -pues lo que quieran-. Y me metí a la carrera de informática, pero posteriormente, en la carrera de informática, ya no me sentía a gusto, no me sentía bien, siempre había sido muy buena alumna en todas las materias (Gloria, UIN).*

Gloria acabó cediendo ante sus padres, me lo contó con frustración y hartazgo: *pues lo que quieran*. Manifestó sentirse incomoda al estar en la carrera de informática, lo simbolizó como un malestar. Ella dice siempre haberse situado en la posición de buena alumna y pareciera que trató de dejar de serlo como un acto de rebeldía e inconformismo. Entonces su cuerpo reaccionó a través de un malestar físico:

*Entonces empecé a enfermarme, empecé a enfermarme de la garganta y es cuando yo decía: -pues no, si mi cuerpo ya de plano me dice que algo está mal es porque no, no me gusta- (Gloria, UIN).*

Su respuesta ante la imposición de su familia fue emocional y corporal: *ya no me sentía a gusto, no me sentía bien*. Y rompió con su esquema de buena alumna. ¿Cómo una buena estudiante podría sentirse mal de estar en la universidad? Cuando su cuerpo comenzó a hablar a través del malestar, Gloria mencionó haber reflexionado su situación y darse cuenta de su incomodidad por estar en informática. Ante la imposición familiar, posteriormente Gloria desafió y canalizó su malestar hacia el noviazgo:

*Fue una etapa de mucha rebeldía, bueno no de rebeldía, pero conflictiva porque tenía un novio más grande que yo, me llevaba ocho años, estaba en una relación porque... por así decirlo, me sentía incomprendida por parte de mis padres, ahora que lo analizo puede ser eso, estar con esta persona era una forma de... De rebelarme (Gloria, UIN).*

La historia de la participante estuvo muy marcada por su relación familiar, entender su experiencia en la escuela era entender su posición ante sus padres. Gloria no encontró una palabra para describir su actuar, aunque usó la palabra rebeldía, no estuvo convencida de si describía adecuadamente la situación: *fue una etapa de mucha rebeldía, bueno no de rebeldía, pero conflictiva*. Posteriormente, al reflexionar, volvió a utilizar la misma palabra. Gloria dio a entender en su narrativa muchas cosas con su noviazgo: su acto fue una manera de desobedecer a la imposición de sus padres: estableció una relación con una persona ocho años mayor, y al hacerlo rompió con la visión que tenía de ella misma. Su problema se transformó de ser un acto de rebeldía a una relación de pareja conflictiva:

*Y a lo mejor era enfocarme a querer irme con esta persona, él aceptó pensando que lo hacía por mi carrera, pero no. Ya de allí las cosas no salieron bien y ya se volvió otra pequeña historia, fue una relación tormentosa y después de muchos años tuve un hijo con él, pero siempre estuvo el intento de entrar a la...*

*a la universidad a estudiar lo que yo había decidido, que era la psicología (Gloria, UIN).*

Para Gloria la relación se había vuelto tormentosa, y aunque no describió más, no fue difícil interpretar el sentido negativo que le dio. Esta dinámica en su relación la llevó a ser madre y saturarse de actividades. La meta de estudiar psicología siempre estuvo en sus planes de noviazgo, pero al abordarlo desde su papel de pareja y esposa le dio un sentido dramático. Gloria comenzó a narrar su historia al posicionarse en el papel de esposa, madre y estudiante:

*Siempre, me inscribí como tres veces, siempre intenté hacerlo, pero como tenía problemas en la relación, nunca concluía, siempre estuve... Ni siquiera un semestre completo en la carrera (Gloria, UIN).*

Gloria entró en un callejón sin salida, había logrado estudiar la carrera de su interés, pero las nuevas responsabilidades de su relación la saturaron. Dijo haber entrado en una dinámica de abandonar la escuela, volverlo a intentar y volver a irse. Este círculo la situó como peregrina de la educación superior y empezó a interpretarse desde esta dinámica. El proceso de inscribirse, no concluir, volverlo a intentarlo, la degastaba.

#### *La persistencia y la resistencia personal*

El evento de entrar a la universidad, declinar y volverlo a intentar está ligado con las motivaciones de los estudiantes por querer terminar una carrera universitaria y los obstáculos que les impiden lograrlo. Simplificando y reduciendo los hechos, también podemos hablar de dos fuerzas en choque constante: las motivaciones y los obstáculos. Cuando las motivaciones no son lo suficientemente fuertes, las personas renuncian y se rinden ante los obstáculos. Sin embargo, la desventaja de esta visión es su nivel de reduccionismo (Pérez, 2017). Al ampliar el horizonte, sobre todo en lo personal, los obstáculos se comienzan a interpretar como motivaciones para regresar, intentarlo nuevamente las veces que sean necesarias y seguir hasta ver alcanzada la meta. Todo esto es la articulación de una identidad que invoca las experiencias de abandono y retorno escolar.

Abrirse paso por la escuela representó para los estudiantes con recorridos intermitentes de la UIN resolver un conflicto personal bajo ciertas condiciones de vida. Entonces, entender las problemáticas personales de los estudiantes es comprender su papel de peregrinos en la educación superior, pero, sobre todo, conocer la postura que adoptaron ante las adversidades

es importante para revelar su capacidad de perseverancia. Una postura implica un punto de vista sobre los acontecimientos de la vida (Dreier, 1999). Al desplegarlas pueden mostrarse como luchadores, personas triunfantes o bien en un papel de víctimas. Los peregrinos de la UIN desplegaron posturas de persistencia (continuar sin importar las adversidades) sostenidas en una resistencia personal (emocional, económica y social) que les permitió consolidar una identidad para terminar una carrera. Ante las dificultades de lograr acoplarse a los horarios laborales, escolares y familiares sin descuidar sus diversas responsabilidades, la postura de persistencia fue un elemento clave para sortearlas, junto a la decisión de entrar a la carrera de psicología en el contexto educativo flexible de la UIN, caracterizado por exigir una menor resistencia personal si se compara con otros sistemas. Precisamente en esta sección describo las posturas que adoptaron los participantes en su travesía hasta que dejaron de ser peregrinos.

La noción de perseverancia ha sido tomada desde distintas perspectivas, es posible encontrarla frecuentemente reducida a eficiencia terminal (Silva, 2013). En Estados Unidos la propuesta de Duckworth et al., (2007) ha cobrado gran impulso por atribuir a la perseverancia un peso en la terminación de los estudios. El autor la piensa como la persistencia y consistencia de intereses de las personas encaminada al éxito académico y laboral, al grado de darle mayor peso que la inteligencia, la posición socioeconómica y cultural. Otro estudio con una mirada desde la resiliencia es la de (Silas, 2008). Según, sus hallazgos, aquellas personas con la capacidad de superar adversidades manejan su voluntad a través de sus competencias afectivas, sociales y asertivas. Esta articulación es lo que vuelve resilientes a los individuos, es decir, implica definirse desde el autoconcepto de perseverancia, necesidad y terquedad. La postura de persistencia representa una idea sobre las adversidades, cambia a partir del contexto y la experiencia personal, y pareciera ser parte de una identidad que sirvió, en el caso de los participantes, para culminar la educación superior al articular experiencias, emociones y habilidades.

La condición de entrar, pausar y retomar la escuela era una dinámica desgastante de los participantes de la UIN, lo cual los llevó a ser peregrinos. Para mostrar esto, recapitular la historia de Gloria puede ayudar. Recordemos un poco, ella era madre primeriza, su relación con sus padres y de pareja no iba por buen camino, su trabajo era altamente demandante, mal remunerado y con un horario exhaustivo que le dejaba poco tiempo para la escuela:

*Intenté en otros lados, en una escuela que es la Universidad de Londres donde yo empecé a estudiar la carrera de informática. Me salí de informática, después me inscribí para psicología y en ese inter quedo embarazada y me tuve que volver a salir. Lo vuelve intentar posteriormente, años después, pero era complicado porque yo trabajaba en las noches (Gloria, UIN).*

Gloria nos describió en un solo párrafo el estilo de vida de un estudiante peregrino que se ve afectado por su recorrido intermitente. Este ir y venir duró siete años para Gloria. Es posible preguntarse ¿Realmente Gloria abandonó sus estudios? La respuesta depende del lugar donde lo miremos, desde un plano institucional se podría afirmar, pero desde un nivel de interpretación personal pareciera distinto (Brinkmann, 2008). Esta dicotomía solamente muestra las diferentes posturas que se puedan adoptar ante este hecho. Al final, el abandono depende de los distintos niveles de interpretación social y personal. En el siguiente fragmento Gloria habló más sobre su vida cotidiana:

*No nos iba bien económicamente, yo trabajaba en un horario nocturno y llegaba, me iba a la escuela, y en las tardes tenía que hacer tarea y cosas del hogar. Yo estaba muy cansada, entonces tampoco funcionó, pasa mucho tiempo, fue entre mis 18 y 25 (Gloria, UIN).*

La participante narró la historia de una estudiante peregrina que participaba a través de las universidades sin dejar de lado su papel de madre y proveedora económica. Al saturarse, su resistencia no fue suficiente para permitirle seguir en alguna carrera. En ese punto de su historia parecía que Gloria simplemente lo intentaba sin motivo aparente. Específicamente no hablaba de una postura sino de su vida cotidiana, y es precisamente en esta descripción de su manera de participar en la educación el signo de persistencia. Detrás de desplegar una postura de persistencia encontré en la narrativa de los participantes un ideal y un deseo de poder definirse a partir de la preparación:

*Fue una decisión, quería terminar, cumplir mi carrera, fue una decisión, de una forma... En primer lugar, un objetivo que yo tenía era terminar una carrera y en segundo porque a mí me gusta mucho escribir, pero yo decía, no es lo mismo que vayas a una editorial y entregues un material y digas: -soy esto-. A lo mejor tengo un sustento de decir: -tengo un título, tengo cierta preparación y puedo hablar de tales o cuales temas, y fue por eso que me decidí a entrar a la universidad- (Gloria, UIN).*

En la cita, Gloria enfatizó su deseo de *cumplir con una carrera*. Por un lado, intentarlo había sido su decisión, no la de sus padres. Además, estudiar le abriría la posibilidad de presentarse

ante los demás con *un título, tengo cierta preparación*. El significado de obtener un título respaldaba su perseverancia, sin embargo, su resistencia personal no era suficiente para vencer el agotamiento. Aunque no lo mencionó, lentamente aprendió a sobrellevar el peregrinaje por distintas carreras, trabajar y a ser madre de familia. Al final, todo esto contribuyó para el desarrollo de una identidad escolar perseverante. Ser perseverante en la escuela implicó distintas posturas sobre el significado de las actividades escolares:

*De alguna manera en mi trabajo tengo mucha responsabilidad, entonces no puedes desatenderlo, y en las noches hago las cosas que me gusta de mis estudios, pero cuando es algo que realmente te gusta, pues lo disfrutas (Gloria, UIN).*

Estudiar, hacer la tarea, los trabajos escolares tenían un sentido personal, Gloria le atribuyó al estudio un valor recreativo y no una carga. La desventaja de asumir una postura como la anterior es dejar la responsabilidad escolar para el tiempo libre, cuando se tienen otras responsabilidades se puede desatender lo escolar. Muchos estudiantes de la UIN resignificaron su descanso, era una estrategia para fortalecer la resistencia personal; al hacer la tarea están descansando, y representaba una interpretación de sus participaciones en los contextos; el trabajo es *mucha responsabilidad*, mientras el estudio *pues lo disfrutas*. Los estudios eran vistos como el descanso y al mismo tiempo eran una meta seria.

Estos significados y sentidos sobre la escuela fueron una fracción del éxito de Gloria para lograr permanecer en la universidad hasta concluir. Ahora, la identidad perseverante no siempre se origina en la escuela o durante el recorrido escolar, la decisión de enfocarse en estudiar y terminar una carrera puede darse por una experiencia de vida, así lo narró León:

*¿Cómo llegué a idea de que tenía que estudiar? (Reflexiona y se toma un poco de tiempo para responder). Yo pienso que todo fue a raíz de que falleció mi hermana (León, UIN).*

Para León la muerte de su hermana fue una experiencia para resignificar la importancia de estudiar. Durante la preparatoria, León estaba inmerso en el relajo y peregrinó por distintos bachilleratos hasta concluir mediante acreditar el examen único del CENEVAL. Ya en la transición a la universidad, mencionó que el relajo había dejado de ser el motivo de su peregrinaje ¿A qué se debió dicho cambio en su postura ante la educación? León contestó que se debía a los comentarios de su hermana, nuevamente escuchamos la voz de un familiar a través de los participantes.

*Y ella era como mi mamá, mis papás trabajaban, y en el tiempo en el que yo trabajaba, en mis descansos, yo estaba con ella. Ella era la que me daba de comer, era la que me decía: -estudia- (León, UIN).*

La postura de persistencia y la resistencia personal estaban fortalecidas por la experiencia de la pérdida de su hermana y plantaron la duda en él sobre la dirección de su vida:

*A raíz de que ella enferma y fallece fue cuando dije: -tengo que hacer algo-. Fue cuando me cayó el veinte de que lo que estaba haciendo no estaba del todo bien, no me iba a durar para siempre, incluso cuando decidí meterme a estudiar y trabajar otra vez (León, UIN).*

Asumir la postura de persistencia representó un proceso reflexivo, el comentario *como que me cayó el veinte*, encerraba un crecimiento personal. Este cambio se tradujo paulatinamente en adoptar una identidad perseverante. León transitó de ser un estudiante centrado en el relajo en el bachillerato a uno inmerso en lo académico. Otros participantes de la UIN fundamentaron sus posturas de persistencia escolar en la maternidad. Entre estos, el caso de Mariel es ideal para exponer los puntos más sobresalientes respecto a retomar la universidad. Los motivos para persistir de Mariel en la universidad estaban ligados a su hijo:

*Y que mi hijo vea que su mamá hizo algo por sí misma y que no se quedó nada más estirando la mano o aguantando malos tratos nada más por dinero (Mariel, UIN).*

*Entonces me gusta que mi hijo me vea como alguien que le gusta estudiar, como alguien inteligente, como alguien que es autosuficiente (Mariel, UIN).*

El argumento de Mariel para construir una postura de persistencia escolar era el vínculo entre la movilidad social y los estudios, el ser alguien, el mostrarle a su hijo una faceta de ella. Mariel deseaba ilustrarle a su hijo una imagen de resistencia, quería ser un modelo con valores específicos. Ella mencionó que quería señalarle a su hijo cómo se debe ser, no pretendía quedarse sólo en el discurso, sino demostrarlo en el acto de terminar la universidad. La diferencia entre desplegar la postura de persistencia y adoptar una identidad perseverante, por así llamarle, consistió, para los estudiantes, entre pasar del punto de vista sobre quiénes eran en la escuela a quiénes eran en la vida. Los estudiantes con recorridos intermitentes de la UIN lentamente se apropiaron de una narrativa de persistencia que fue construida a partir de sus experiencias de tránsito por distintas universidades. Lo cual posteriormente se tradujo en una identidad que marcó una línea para vivir la escuela, el trabajo y la maternidad.

### *La Universidad Insurgentes como espacio flexible para permanecer en la escuela*

Los dos esquemas de transición con el que empecé la presente sección (ver figuras ocho y nueve) mostraron las condiciones de vida adversas y la situación de peregrinaje escolar de los participantes hasta que desembocaron en la UIN. Lograr permanecer en la carrera de psicología en esta institución significó la unión de diversas cuestiones. Por un lado, los participantes habían desplegado una postura de persistencia escolar, sin embargo, no habían tenido éxito en mantenerse en la escuela debido al desgaste físico, emocional, económico y social. La UIN estaba diseñada para dar cabida a estudiantes con pocas posibilidades de invertir tiempo y dinero en su educación. La literatura clasifica a este tipo de universidades como de absorción de la demanda y la mayoría de su población estudiantil se conforma por quienes no lograron acceder a la educación pública superior (De Vries, 2005; Gladys *et al.* 2007). Además, se ha cuestionado la calidad de estas universidades por su surgimiento emergente y visión mercantil (Gama, 2010). Si bien las críticas son sólidas, no contemplan las ventajas de flexibilizar el sistema y exigir un menor nivel de resistencia personal para concluir los estudios.

Las características por las cuales los participantes eligieron la UIN y la carrera de psicología tenían un vínculo con sus conflictos personales y sus condiciones de vida adversas. Al analizar las historias de los participantes identifiqué los siguientes puntos sobre la elección de escuela:

- Las experiencias negativas en otras universidades como base para elegir la UIN
- Los bajos costos, los horarios flexibles y los planes de estudio de la UIN
- La necesidad de ahorrar para adelantarse a un problema económico en la UIN
- La UIN como segunda o tercera opción
- La UIN como espacio para encontrar afinidad entre los compañeros

Los elementos anteriores fueron narrados por la mayoría de los estudiantes y sirvieron de ancla para construir su historia acerca de su transición a la UIN. Para empezar, abordaré las experiencias previas de los estudiantes con otras universidades para analizar si la UIN se ajustaba a sus ritmos de vida. Un ejemplo fue el de Gloria, ella mencionó haber estado inscrita en la Universidad Londres en distintas carreras, y, durante este periodo, fue superada por el

cansancio emocional y físico. Tras aprender de sus experiencias previas, Gloria explicó por qué seleccionó la UIN:

*Entonces busqué una escuela que me permitiera tener un horario que se acomodara a mis actividades. Y pues encontré esta, me pareció el plan de estudios... me parece muy completo a comparación de otras universidades como la Mexicana o la Unida, que también me gustó, pero que no tenía los horarios que ésta plantea, que eran sábado y domingos, y me pareció muy completo. Por eso fue que decidí entrar aquí (Gloria, UIN).*

La UIN le ofrecía a Gloria un grado de flexibilidad en términos de horarios, actividades y planes de estudio. Por ello habló positivamente de la institución a partir de compararla con otras universidades, sobre todo porque abría la posibilidad de poder asistir sábados y domingos a clases, y así, no descuidar sus responsabilidades de madre y empleada. Otro argumento fue la afinidad que sintió hacia sus compañeros de clases:

*Cuando entré aquí (a psicología en la UIN), encontré personas que de alguna manera tenía ciertos gustos, preferencias afines a mí, y de repente era decir - ¿dónde habían estado toda mi vida? - Y por eso me gusta mucho, mi carrera la comparo con hacer algo que me gusta, que me satisface (Gloria, UIN).*

La matrícula de la UIN de los fines de semana estaba conformada por personas en condiciones de vida similares a las de Gloria. La afinidad no era sólo en los gustos y preferencias, sino en las responsabilidades familiares y laborales, compartían un mismo tipo de recorrido escolar. Todas las características citadas por Gloria le ayudaron a construir una postura de persistencia y crear un entorno educativo menos demandante. La resistencia personal que exigía la UIN a Gloria contribuyó para lograr permanecer y no claudicar. Otro ejemplo, fue el de Dana, quien al retomar sus estudios evaluó sus posibilidades:

*Realmente estaba muy cara y no la podía costear y dije: -necesito algo más bajo y más accesible-, aparte ahí era de lunes a viernes, no había sabatinos (Dana, UIN).*

Lo plasmado por Dana en la cita anterior hacía referencia a otras universidades menos accesibles. La UIN le ofreció una alternativa de menor costo económico y flexibilidad en los horarios por su plan de fin de semana. Dentro de sus planes estaba trabajar y estudiar simultáneamente para así pagar la colegiatura. Abonado a lo anterior, para aumentar sus posibilidades de resistir a las colegiaturas recurrió a sus ahorros:

*Tenía dinero ahorrado y dije: -con esto por lo menos puedo sobrevivir un poco en lo que consigo otro trabajo- (Dana, UIN).*

Varios estudiantes de la UIN dijeron haber estado en peligro constante de perder su empleo y afectar su recorrido. No siempre tenían un trabajo bien remunerado, por el contrario, solían ser altamente demandantes y mal pagados. Dana previno la posibilidad de perder su empleo y frenar su avance educativo a través de un proceso reflexivo donde se dijo a sí misma: *ahorra*. Irónicamente, las dificultades para tener un empleo bien remunerado y fijo, por la falta de preparación, se tornan en pautas para fundamentar una postura de persistencia. Cuando los estudiantes llegan a la UIN han invertido una gran cantidad de sí mismos en la educación. León al haber estado cansado y presionado socialmente refirió lo siguiente:

*Hice el examen para UAM y me faltó un 5%, para quedarme en psicología, y como no me quedé en la UAM dije: -ya no voy a perder más tiempo-, porque ya tenía 24 años, así es que ya no quise perder tiempo y busqué una universidad de paga que se adecuara a lo que yo pudiera pagar y terminé aquí en la Insurgentes (León, UIN).*

El costo económico y el tiempo invertido hicieron muy consciente a los integrantes de la UIN de sus decisiones. Tras ser rechazado por parte de la UAM, León dijo decidir *no perder más tiempo* y buscó una alternativa privada. La resistencia de León por cumplir socialmente con una carrera en tiempo y forma le originó un conflicto personal. Él comentó que no podía seguir intentando entrar en las universidades públicas de prestigio, su urgencia de regresar y continuar con sus estudios lo llevó a aceptar estar en una institución privada. Entonces, el trabajo y la imposibilidad de acceder a una institución pública fueron semilla para llegar a la Universidad Insurgentes. León refirió en la entrevista: *era una universidad de paga que se adecuaba a lo que yo podía pagar*, es decir, no fue su primera opción, ni una segunda, sino una necesidad o emergencia: *terminé aquí en la Insurgentes*. De igual forma, para Uriel la UIN fue una segunda alternativa, no necesariamente por el dinero, sino por el trato y el servicio. En un principio, la actitud de este tipo de universidades hacia su población estudiantil era muy valorada:

*No había sido mi primera opción porque, después del resultado (se refiere a los exámenes de ingreso de las universidades públicas) mi papá me dijo que buscara una escuela que me quedara muy cerca. La escuela, la UNITEC en Ermita, había ido a esa escuela, pero no me gustó como el trato que les dan a las personas por parte del personal que trabaja (Uriel, UIN).*

La población de la UIN buscaba un sitio agradable para terminar una carrera, y se fijaron en pequeños detalles como los que mencionó Uriel. La localización de los planteles era relevante, para varios participantes la ubicación cercana a una estación de metro era un plus. Por otro lado, esperar el momento adecuado para incorporarse a la universidad fue crucial para algunos de ellos. Si recordamos la historia de Aldo, quien tras haber sufrido una fuerte depresión por la muerte de su esposa, pospuso reincorporarse a la escuela hasta que el nivel de exigencia de su trabajo disminuyera:

*Era necesario viajar mucho en mi trabajo y entonces dije: -no, si ahorita me meto a la escuela no voy a poder con las tareas, con los horarios-. Entonces decidí dedicarme a mi trabajo, darme tiempo para crecer (Aldo, UIN).*

Aldo decidió después de cinco años retomar sus estudios en la UIN y esperó hasta que su trabajo se flexibilizara. La idea de Aldo *de darse tiempo para crecer* significaba saber cuándo retomar los estudios. Lo anterior es relevante porque, como ya se ha expuesto, en ciertos momentos las exigencias laborales, emocionales, sociales y familiares pueden ser un obstáculo para resistir en la escuela. Saber cuándo intentarlo y dónde era un componente estratégico de la postura de persistencia de Aldo. Este reflexionó sobre su proceso de reingreso a la universidad a partir de su experiencia en la carrera de informática, es decir, conocía el ritmo de trabajo de la universidad. Al final, Aldo evaluó su capacidad para poder participar adecuadamente en el trabajo y simultáneamente resistir en la universidad. Al decidir regresar, Aldo analizó las posibilidades, los horarios y el ambiente escolar:

*También supimos que en fin de semana va la gente que generalmente trabaja, pues bueno, a lo mejor va gente que trabaja y va con otra mentalidad (Aldo, UIN).*

Aldo buscaba un espacio que se adecuara a sus horarios y a su edad, su intención no era la vida juvenil, sino un espacio donde pudiera prepararse y concluir otra carrera. Los participantes de la UIN ya no buscaban el prestigio de una universidad, querían estar en una escuela que se acomodara a su estilo de vida. Quienes no pudieron asumir una identidad de estudiante de tiempo completo, recurrieron a la UIN para darse un espacio en la educación. Continuar estudiando se interpretaba como un medio para obtener mayores ingresos, sin embargo, la universidad estaba en un segundo plano, mientras el trabajo u otras obligaciones

eran más urgentes. Una adecuada posición laboral fue un medio crucial para seguir en la universidad, es decir, el tránsito se dio de la preparatoria al mundo laboral y posteriormente de nuevo a la escuela.

### *Reflexiones generales*

Las transiciones de los dos grupos de participantes fueron trascendentales para definir su ingreso, permanencia y culminación de la universidad. Los motivos por los cuales decidieron un plantel, escuela y carrera estaban estrechamente vinculados con su recorrido escolar previo y las obligaciones que tenían en otros ámbitos. Un tema relevante fue la forma de ingreso, por un lado, estaba el pase automático, por el otro, la necesidad de realizar un examen para ingresar a la universidad. Estos dos contextos definieron las narrativas de los participantes sobre la transición a la educación superior. Los de la UNAM pasaron directamente del bachillerato a la licenciatura, mientras los de la UIN llegaron a tardar hasta 20 años. Esta diferencia revela las oportunidades de acabar una carrera al estar acobijado o no por una institución.

Para que los universitarios de la UIN lograran transitar y permanecer en la carrera de psicología tuvieron que construir una postura de persistencia y resistencia personal. Antes de que suscitara esta disposición, realizaron una escala escolar, y durante este lapso comenzaron a construir una identidad perseverante a través de enfrentar experiencias y conflictos personales. Aunque los elementos personales tienen un peso significativo en la postura de persistencia, fue posible ver en las historias pautas comunes como la saturación de las actividades y el cansancio. Todo esto que comparten los participantes de la UIN en sus historias, es decir, un conflicto: complicaciones familiares, económicas y escolares. La Universidad Insurgentes representó el espacio ideal para vencer los obstáculos de tiempo y dinero, era el símbolo para lograr cumplir su meta. De aquí que se consolidó esta institución como un espacio de para aquellos con universitarios con recorridos intermitentes. En los siguientes capítulos abordaré las etapas restantes de la formación de los participantes a través de la carrera de psicología, el proceso de aprender a ser universitario de psicología, el psicólogo en acción y la proyección a futuro en el quehacer psicológico.

## Capítulo X. El recorrido de formación de los estudiantes de psicología de la UNAM

A partir de las narrativas sobre el interés y motivos por los cuales los estudiantes decidieron ingresar a la carrera de psicología, construí en este capítulo una descripción sobre cómo fue su proceso de formación al inicio de la carrera, su experiencia en el ejercicio de la psicología al atravesar distintas situaciones de práctica profesional, sus configuraciones identitarias y proyecciones a futuro. Todo lo anterior con la intención de analizar cómo los estudiantes de Iztacala narraron su recorrido por la carrera de psicología. Desde la interpretación de los participantes intenté rescatar las principales experiencias de formación académicas y personales que constituyeron sus identidades parciales y su proceso para complementarlas, además de las resignificaciones sobre el sentido de la psicología y la profesión, así mismo, dar cuenta de los posicionamientos que asumieron durante las historias. Existen diferencias entre los estudiantes de la UNAM y la UIN, sin embargo, en esta ocasión se abordarán en la discusión con la intención de ampliar el análisis de uno de los grupos.

Para condensar las historias sobre el recorrido por la carrera de psicología, identifiqué tres etapas que agrupan las temáticas que abordaron los universitarios: el proceso de aprender a ser universitario de psicología, el psicólogo en acción y la proyección a futuro en el quehacer psicológico. Durante el relato de estas etapas los participantes de Iztacala se asumieron en un tipo de universitario. Antes de describir cómo narraron su recorrido por la carrera de psicología, fue necesario mostrar quiénes dijeron haber sido al posicionarse como universitarios.

### *El posicionamiento de los estudiantes universitarios de Iztacala*

Para entender la construcción de una persona es fundamental saber de dónde ha partido y las identidades que adoptó. Saber quiénes son los universitarios supone pensarlos en sus formas identitarias desde las cuales configuraron las nociones de sí mismos (Dubar, 1992, Dubet, 1989). Sin embargo, el mismo Dubet (2005) advirtió que las descripciones de los perfiles de alumnos tienen limitaciones técnicas y teóricas. Desde la perspectiva teórica por la que he optado, no hablo de perfiles, en su lugar busqué posicionamientos tratando de superar dichas limitaciones. Con base en esta discusión los objetivos de la siguiente sección son:

- Analizar los modos en que los estudiantes de psicología de la UNAM narraron sus principales experiencias y vivencias durante su formación profesional.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM se posicionaron en universitarios al hablar sobre su recorrido por la educación superior.
- Identificar las posturas, preocupaciones y estrategias que narraron los estudiantes de psicología de la UNAM para continuar estudiando.

Antes de profundizar en el análisis de los posicionamientos, retomemos su definición. El relato es un mundo construido para configurar los eventos pasados, dentro de este, aparecen distintos personajes y caracterizaciones de escenarios de participación (Brunner, 1991). La forma de narrar el mundo que construyen requiere asumir una posición, de esta manera, es posible afinar el relato y darle un sentido personal. Un posicionamiento es una convención preexistente en la cultura que adoptamos para plasmar nuestra historia, y por ello, quienes asumen un tipo determinado, comparten similitudes narrativas al reconstruir su recorrido por y entre distintos ámbitos de participación. Inevitablemente adoptar un posicionamiento conlleva albergar posturas de las que se desprenden preocupaciones, puntos de vista y metas en común, para mayor información consultar el marco teórico.

A través del análisis de las narraciones identifiqué que los participantes se asumieron en cinco posicionamientos como universitarios: el sonsacador, el eternamente enamorado, la centrada en la maternidad, el que está en la escuela y simultáneamente trabaja y, por último, el encausado en su formación. Estas tipologías parecen haber sido extensiones de los posicionamientos asumidos durante el bachillerato, ya que, en algunos casos, son muy similares o tal vez sean continuaciones del recorrido previo. Preferí situar a los participantes en su calidad de universitarios por fines prácticos, con la intención de tratar de distinguir sus posicionamientos del bachillerato a los de la carrera, sin embargo, es imperativo recordar su condición de estudiantes.

En la tabla 13 señalo los posicionamientos. Yolanda, Fátima y José quienes se ubicaron como universitarios sonsacadores, mientras Violeta y Minerva se relataron como eternamente enamoradas, esta última también mostró rasgos de una estudiante sonsacadora, pero en menor medida. Estos cinco participantes movilizaron sus posiciones y adoptaron narrativas distintas: Violeta y Ramiro se trasladaron a la visión de un universitario debatiéndose entre el estudio y el trabajo, mientras Yolanda y Fátima, a la maternidad. Estos cambios son

importantes porque permiten vislumbrar quiénes eran al principio de la carrera y en quiénes se convirtieron. Respecto a los demás, no cambiaron su posición y se agruparon de la siguiente manera: Néstor y Julia en universitarios encauzados en su formación y Yann, Ramiro y Andrea estaban entre el estudio y el trabajo. Entre las particularidades narrativas de cada posicionamiento fue posible identificar posturas respecto al relajo, la fiesta, el compromiso académico, el trabajo, el noviazgo, la escuela, las prácticas académicas, entre otras. Para concluir y continuar con el análisis, es relevante decir que el universitario sonsacador y el eternamente enamorado se desvanecieron de las narrativas de los participantes cuando hablaron de su recorrido por los últimos semestres. Un evento detonante o *turnig point* cambia el curso y percepción de la escuela (Guerra, 2006; 2008; 2009). Según los universitarios, fue una situación lo que los trasladó a un punto de reflexión sobre sus vidas y los modificó, por ello acogieron otro posicionamiento en su discurso.

Participante	Posicionamiento en los primeros semestres	Posicionamientos en los últimos semestres
Andrea	Universitario trabajador	
Néstor	Universitario encauzado con su formación	
Yann	Universitario trabajador	
José	Universitario sonsacador	Universitario trabajador
Violeta	Universitaria enamorada	Universitario trabajador
Julia	Universitario encauzado con su formación	
Yolanda	Universitario sonsacador	La madre universitaria
Minerva	Universitaria enamorada	La madre universitaria
Ramiro	Universitario encauzado con su formación	
Fátima	Universitaria sonsacadora	La madre universitaria

Tabla 13. Posicionamiento de los estudiantes de la UNAM. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

### *El universitario sonsacador*

Durante la narración de los primeros semestres de la carrera, Fátima, Yolanda y José se posicionaron como universitarios sonsacadores. Durante la entrevista, priorizaron su participación en ámbitos como la fiesta, los amigos y el noviazgo sobre lo académico, asimismo, claramente estipularon que la intención en su vida escolar era divertirse. La escuela era algo complementario, secundario. Era poco su compromiso académico, su postura era de indiferencia ante el hecho de reprobado y obtener bajas calificaciones. Sondeando un poco más sobre su compromiso académico, era similar al que adoptaron durante el bachillerato. Precisamente por esto, se presentaron a sí mismo como siempre,

dispuestos a motivar el relajo entre compañeros, y a la mínima oportunidad, incitar la fiesta. La lectura de temas filosóficos de algunas asignaturas les resultaba aburrido y no les significaba un crecimiento personal, ni profesional, también denotaron dificultad para realizar los trabajos y tratar las lecturas. Ellos se presentaron en su relato como sonsacadores, ante ellos mismos y conmigo, con la intención de manifestar quiénes eran en ese entonces (Brinkmann, 2008). Dijeron que pensaban sólo en el presente sin ver hacia el futuro o meditar sobre las consecuencias de sus decisiones. Al mirarse en retrospectiva, concibieron su antiguo Yo como una persona inmadura que todavía estaba ubicada en la idea de seguir en el bachillerato. Esto último se confirmó a través de haber actuado como estudiantes de preparatoria al inicio de la carrera. Según Itandehui (2013) estos estudiantes le otorgan un sentido hedonista a la universidad, el placer, el disfrute y la facilidad son valores ampliamente estimados y compartidos en el contexto de una modernidad líquida.

Las palabras que emplearon los participantes para definirse a sí mismos fueron destacadas por ser una herramienta identitaria. Esta herramienta del lenguaje les permitió mencionar quiénes fueron y lo que hacían. Los juegos del lenguaje operan en los sujetos sin que necesariamente sea su intención, caemos en estos invariablemente y estamos en ellos, los creamos y reproducimos (Wittgenstein, 2017). Cuando Yolanda describió sus pasos por los primeros semestres de la carrera, cayó en este tipo de juego, lo relató de la siguiente forma:

*No, siempre he sido de las sonsacadora de todos (sonriendo), sí, sí la verdad. Yo creo que es mi forma de ser, encontrar personas similares a mí, pues, ya no es de: -oye vamos-, sino de -oye ya es viernes ¿a dónde vamos a ir? - (Yolanda, UNAM).*

Yolanda entendía su actuar “sonsacador” como inherente a su forma de ser, algo anclado a su personalidad, incluso aseguraba continuar siendo así: *es mi forma de ser*, con esto, dio a entender que era una constante en su vida. Sonsacar significa mover con artimañas algo por debajo del sitio en el que se encuentra (Real Academia Española, 2019). Entonces, Yolanda se representó en una persona hábil para engañar y llevar a los demás a una situación deseada, era un personaje inteligente y astuto en búsqueda de personas similares a ella. Esta idea arraigada de sí misma estaba acompañada de una postura sobre el compromiso con las materias:

*En cuestión de compromiso con las materias, pues no había. Reprobé Métodos I, por lo tanto, reprobé todas las demás y me costaba mucho hacer los trabajos,*

*decía pues: -no, como que estas ondas filosóficas no son lo mío y leer tanto tampoco-. Bueno, sí me gusta mucho leer, pero, pero no esto. Esto se me hace muy aburrido. Entonces, sí se me hacía muy difícil hacer los trabajos, leer y todas esas cosas (Yolanda, UNAM).*

Yolanda mencionó sin apuros haber reprobado sus materias por falta de interés y compromiso académico. No encontré señal de remordimiento, culpa o preocupación en la entonación de su discurso, desde un punto emocional esto denotaba indirectamente su postura ante lo académico. Simplemente, al principio de la carrera no era de su agrado la filosofía y los trabajos académicos, en parte, porque sintió una dificultad al realizar estas tareas. Bajo su concepción de incapacidad para cumplir con lo escolar y su inclinación hacia el relajamiento, Yolanda plasmó una manera de participar en la licenciatura, muy similar a la adoptaba en el bachillerato. Otro relato donde un participante señaló haber acogido un actuar similar fue el de José:

*Entré muy motivado, a pesar de este primer semestre que sí me dediqué al cotorreo, a salir cada viernes y así. Yo creo que por... no me caía todavía el peso de que yo estaba en la licenciatura y las tareas eran más fáciles y así. Entonces salí con una chica de mi salón, con otra y con otra, y así salía con varias, como que sí me dediqué más a la fiesta (José, UNAM).*

Para José, el primer semestre implicó un estilo de vida sencillo, dijo que las tareas eran fáciles, en comparación con Yolanda que las percibía difíciles, y se permitía dedicarse de lleno a la fiesta y a entablar relaciones con distintas compañeras. A través de sus palabras José me mostró una faceta de él que buscaba constantemente satisfacer ciertos placeres. Su estilo de participar en los primeros semestres era muy similar al del bachillerato, por ello resaltó su sentir en la narración “no me caía todavía el peso de que estaba en la licenciatura”. Durante el bachillerato, José había adoptado un posicionamiento, digámoslo, un tanto narcisista. En esos días, José era un estudiante de bachillerato en la universidad, el peso de la licenciatura lo sintió posteriormente cuando cambió su postura sobre la fiesta y empezó a comprometerse con las clases. Tanto Yolanda, Fátima y José mencionaron haber pasado por esa etapa, con el transcurso de los semestres, sus posturas evolucionaron, la siguiente cita describe su metamorfosis:

*El primer semestre era muy nuevo para mí y yo seguía queriendo estar en la fiesta. En segundo semestre empezó a cambiar un poco todo, tampoco así mucho para decir que yo ya estaba comprometida, pero como que empiezas a decir: -*

*esto ya no es CCH, ya tienes que madurar y ver las cosas distintas-. Pero aun así seguía yo buscando fiestas, y en tercer semestre me embaracé, y aunque no hubiera querido, me tuve que aplacar (Yolanda, UNAM).*

Yolanda mencionó que el primer semestre le era algo nuevo, quería seguir en la fiesta. La forma en que se comprendía a sí misma en el contexto escolar era a través de la fiesta, al encontrarse con un mundo distinto, más exigente, ocurrió algo. Ella habló de un cambio en todo, no necesariamente en ella, sino en su participación en el ámbito de la escuela: “un poco todo”. Al ser disímil este mundo al del bachillerato, ella también cambió, su disposición era otra, en primera porque dijo haber meditado sobre el sitio donde se ubicaba “esto ya no es el CCH”, en segundo, ya pensándose en la universidad, se planteó que debía madurar y ser otra, asumir otro Yo: “ya tienes que madurar y ver las cosas distintas”. La nueva identidad de Yolanda se fundó a partir de asumir un marco de autointerpretación diferente. Brinkmann (2011), refiere que nos interpretamos a partir de distintos marcos morales para imaginarnos hacia el lugar al que deseamos dirigirnos. Estos cuadros de interpretación dan transcendencia a valores particulares, posiblemente en el caso de Yolanda, dejó de priorizar la amistad y la libertad, le dio otro sentido a la responsabilidad y a la psicología.

El proceso de lograr autointerpretarse como universitario parece haberse extendido en estos participantes. No sabían qué posturas y comportamientos seguir en los primeros semestres, durante el periodo de aclimatación se encontraron hundidos en el relajó, hasta que, paulatinamente, se desvaneció esta tendencia al dejar de sentirse nuevos. Parte del problema parece ser que no desarrollaron un sentido de ser universitario hasta pasados unos semestres, ya que se asumían todavía en el bachillerato. En su tipología, Dubet (2005) hizo referencia a estudiantes sin ninguna vocación o proyecto, integrados al mundo universitario por la vida lúdica y la oportunidad de estar lejos del control familiar. Sin embargo, si recuperamos el relato de Yolanda, vemos que abandonó la fiesta a la par de irse convirtiendo en una universitaria. Paulatinamente fue más responsable y consciente del motivo de estar en la carrera. El cambio radical en su postura se dio posteriormente por un evento detonante o *turning point* (Guerra, 2006; 2008; 2009), su embarazo, que la forzó a ser una persona distinta en la escuela. Ella interpretó su antiguo Yo como signo de inmadurez, al descubrir que iba a ser madre, giraron sus prioridades y consolidó su nueva postura, lo cual la llevó a un crecimiento personal y académico. El ejemplo de Yolanda muestra el proceso de transición

de estos universitarios sonsacadores a construir una postura de compromiso con la escuela a través de asumir un posicionamiento distinto.

### *El universitario eternamente enamorado*

Fueron pocas las estudiantes que se posicionaron como inmersas en el noviazgo. Dos casos fueron los que se describieron a sí mismas en una historia de amor con tintes problemáticos: Violeta y Minerva. La última participante también se ubicó en los relatos como una estudiante sonsacadora en los primeros semestres de la carrera. La principal característica de la narración de este tipo de universitaria fue haberse interpretado en una historia de amor pasional. Las decisiones y acciones en general estaban reguladas por la opinión, deseos e intereses de su novio, asimismo, lo académico era un ámbito de participación sujeto a la relación de pareja. Se describían a sí mismas en el relato a partir de sus sentimientos hacia la otra persona, su Yo estaba restringido por el otro, ya que participar enteramente en el noviazgo era la prioridad, entonces, otras maneras de asumirse eran castigadas o derivaban en un conflicto de pareja. Un uso del lenguaje frecuente en su relato era “para él”, confirmando así su pertenencia al otro a través de la narración. De igual forma, su participación en el relajo, la fiesta, los amigos y el trabajo operaba sólo bajo el condicionante del novio. La influencia del ser amado era tan marcada en sus identidades, que eran extraídas de la realidad de la escuela. Partiendo de esta concepción, el compromiso con las clases se sojuzgaba a las promesas con el otro, todo esto derivaba en situaciones de celos y violencia, en reprobación de materias y bajas calificaciones. La dependencia inusual que mostraron se rompió en una situación límite en la que la persona debía escoger entre su noviazgo o participar en otros ámbitos de su interés. En cierta manera, hubo una necesidad de que el Yo accediera a sus distintas multiplicidades de ser sin contratiempos. La siguiente anécdota de Minerva nos da una primera impresión de la dinámica de pareja:

*Entonces era todo mi tiempo para él, todo mi tiempo libre lo ocupaba para él y así, cuando no tenía tarea pues estaba con él. Pues yo no tenía amigos de “pedas”, y ese tipo de cosas, ¿no? (Minerva, UNAM).*

Dentro de las expresiones para describir su noviazgo Minerva repetía el término “para él”, así, sus palabras nos sirven para entender sus prioridades de ese entonces. Se dedicaba de lleno a complacer y a estar con él, incluso limitó sus amistades y el consumo de alcohol por

él. En su narración, el “Yo” estaba supeditado al “él”, en otras palabras, se interpretó a partir de las restricciones de su pareja. Para Brinkmann (2008), tiene más peso nuestro lugar de pertenencia que nuestras acciones. Minerva pertenecía a una relación sentimental, ocupaba un lugar, pero, sobre todo, participar en ésta definía quién era. Las restricciones ocurrían también en el ámbito académico. Al preguntarle a Violeta si se saltaba sus clases para estar con él respondió lo siguiente:

*Ernesto pues me sacaba todo el tiempo. Digo me sacaba porque me extraía de la realidad, de esa realidad de la escuela. Entonces sí fue para mí bastante complicado, incluso, no reprobé materias en ese primer año, bueno en el primer semestre, ya en el segundo semestre (baja la voz) sí, ya reprobé materias (Violeta, UNAM).*

No únicamente la sacaba de clases, Violeta interpretaba a su novio como alguien capaz de extraerla de la realidad. En ese momento actuaba a partir de las decisiones y deseos de él, prefería reprobado sus materias en lugar de decirlo no a Ernesto. Su noviazgo había iniciado en el bachillerato y desde entonces presentaba una dependencia inusual. Al llegar a la universidad, se mantuvo la misma dinámica de pareja, era tan absorbente que la llevó durante años a interpretar el mundo desde un sólo plano. Este efecto en las relaciones es el rompimiento del espacio personal, la pareja se cree con el derecho de exigir que se conceda al noviazgo mayor peso respecto a sus demás actividades (Rodríguez, 2019). El posicionarse en el amor puede volverse una imposición al completar los estudios. La vida académica es relegada y censurada por el otro. Sin embargo, para Violeta hubo un límite y se dio una fractura:

*Y pues todo el tiempo estaba yo buscándolo, luego él no quería estar conmigo y yo quería estar con él, estaba aferrada, entonces lo buscaba y así. Y era como todo muy dramático, ¿no? Un amor muy dramático. Muy dramático (Violeta, UNAM).*

*Entonces era darnos cuenta de que: -ni tú estás en tus clases, ni yo en las mías, nuestro mundo es estar juntos tratando de resolver algo que ya estaba resuelto, que era como ya dejarnos-. En este intento de separación, sí fue como muy difícil, muy, muy difícil, porque terminábamos juntos otra vez (Violeta, UNAM).*

La relación llegó a tornarse complicada, Violeta no podía estar sin él, entraron en un círculo vicioso donde ella estaba aferrada e insistía en continuar juntos. Al analizarlo en retrospectiva, entendió el sentido dramático de su relación, toda situación era exacerbada y ocasionaba un desgaste emocional hasta que se suscitó una experiencia límite:

*Y dije -ya basta- y lo que hizo apartarme de esa situación fue que yo concursé, en un concurso, valga la redundancia, un concurso de Fitness de ahí de la escuela, de la FES. Entonces mi novio no quería, porque era posar en bikini, caminar en bikini, etc. ¿no? Él no quería y yo le dije: - ¿Sabes qué? Es algo que yo quiero y lo voy a hacer-. Entonces él... yo esperaba que él me apoyara en ese sentido y no lo hizo, fue cuando ahí realmente me cuestioné si iba a dejar todas las cosas, si estaba dispuesta a dejar todas las cosas que yo quería por alguien. Las cosas que realmente quería por estar con ese alguien. Entonces, pues dije -no-, creo que no vale la pena en ese sentido, sacrificar lo que quiero por alguien, y lo dejé (Violeta, UNAM).*

Al verse sitiada entre elegir concursar o acatar la exigencia de su novio, Violeta comentó haber tenido un diálogo con ella misma, en esta conversación se marcó a sí misma un límite. Se posicionó en otra manera de pensar, una identidad que le permitía darle prioridad a sus intereses y anteponer su “Yo” sobre “Él”. Se cuestionó si realmente renunciaría a sus intereses por una persona y descubrió que no valía la pena sacrificar todo. Es difícil determinar si Violeta hubiera continuado con su relación de no haberse suscitado esta experiencia límite. Minerva atravesó por la misma circunstancia, a partir de tomar la decisión de tener a su bebé, los problemas y la dinámica de abandonar y retomar su relación con el papá de su hija se volvió cotidiano:

*Se derivaron muchos problemas, la decisión de tener a mi hija la tomamos juntos, pero no es lo mismo decir que hacer, ¿no? Entonces derivaron muchos problemas de pareja, pero aun así seguíamos frecuentándonos. Nos dejábamos y regresábamos y así estábamos, pero sí hubo muchos problemas (Minerva, UNAM).*

Minerva intentó darme a entender la falta de apoyo que recibía por parte de su pareja cuando exclamó: “no es lo mismo que hacer”. El compromiso se había quedado únicamente en las palabras, Minerva no se sintió apoyada en una relación donde ofreció todo, incluso anteponía sus intereses y actividades por el otro. Aun sin el apoyo, la relación se mantuvo por momentos, hasta llegar a desplomarse. En ocasiones, el hecho de ser estudiante de psicología les significó un problema:

*Cualquier cosa que decía y que yo no estaba de acuerdo con él era de: -Ay, es porque eres psicóloga, es porque estás estudiando psicología, seguramente estás leyendo mi lenguaje no verbal-, cosas así (Minerva, UNAM).*

Minerva nos planteó que estudiar psicología implicó un problema en su relación de pareja porque su novio le reprochaba que lo analizaba. Cuando discutían, él invalidaba sus

argumentos atribuyéndole que era estudiante de psicología y recurrentemente caían en conflicto. Las dos participantes reportaron en la entrevista haber vivido un cambio en su vida escolar al terminar estas relaciones dependientes. Cuando posteriormente le pregunté a Violeta sobre impacto de haber terminado con su novio me contestó lo siguiente:

*Entonces ¿ya no faltabas a clases cuando terminaste con él? **Entrevistador**  
No, ya no faltaba a clases. Trataba de concentrarme, empecé con otra relación, este chico era otra onda totalmente diferente. No me limitaba, no me decía -no lo hagas-, al contrario, era como: -Vas Violeta, tú puedes hacerlo. Sí, tú lógralo, te vas a ver bonita, vas a lograrlo, lo vas a hacer, vas a llegar a ese punto. A dónde quieres llegar. Ahí vas a llegar-. Entonces era como otra onda totalmente diferente (**Violeta, UNAM**).*

El caso de Violeta es como estipula Brinkmann (2008) con su teoría de la autointerpretación, el sentido de quiénes somos involucra comprender en qué nos hemos convertido. Esta participante reconstruyó su historia armando las piezas claves de su antiguo Yo para hablarme de quién era. Las piezas rescatadas no únicamente eran para recordar su pasado, sirvieron para levantar una identidad blindada ante el abuso de una relación.

La forma de armar una descripción sobre quiénes eran las participantes durante una relación destructiva estaba sujeta a un estilo narrativo dramático. El sentido que le otorgaron a su relación fue completamente negativo, los elementos románticos, amorosos e idílicos nunca estuvieron presentes. Lo cual no significa que no existieran en algún punto de sus vidas. Nos manejamos en estructuras narrativas que imitan la realidad y superan la ficción, entonces, la reconstrucción de una historia es parte de una convención apropiada para explicar una situación en particular (Bruner, 1991). La duración de estar posicionadas en el amor coincidió con el inicio de la vida juvenil del bachillerato, y fue arrastrado hasta la universidad. Fue un punto de quiebre que fracturó la relación, sin embargo, no se debe descartar encontrar personas inmersas y sin muchas posibilidades de salir de este tipo de posicionamiento.

#### *El universitario trabajador*

Yann, Ramiro, José, Andrea y Violeta se describieron a sí mismos en un debate entre la escuela y el trabajo. Posicionarse como un universitario que en su tiempo libre se dedicaba a trabajar, implicó para los participantes construirse desde la heterogeneidad de los ámbitos profesiones donde se situaron a lo largo de la carrera. Cambiar de trabajo fue una constante

en aquellos con un historial laboral largo, sin embargo, casi al final de la universidad, algunos habían alcanzado un puesto estable y bien remunerado. El hilo conductor en sus historias fue equilibrar las obligaciones laborales, de noviazgo y sociales sin desatender las académicas. La base de su compromiso con la escuela se edificó en la idea que debía ser su mayor prioridad, llegaron a esta conclusión al resignificar un acontecimiento de impacto: la muerte de un ser querido, un problema económico, algún conflicto familiar, un noviazgo tóxico, entre otros (Guerra, 2006; 2009). La encuesta nacional de la juventud (2017) maneja una cifra de 11.2% de estudiantes que están inmersos en alguna actividad laboral. Para construir una idea de quiénes son actualmente los estudiantes, es indispensable preguntarles de su vida laboral.

Un modo de entender a los universitarios laborantes es visualizarlos atravesando los ámbitos de participación donde se situaron. Dreier (1999) señala la existencia de los vínculos entre las ubicaciones, las posturas y los posicionamientos dentro de una red de contextos por donde nos manejamos a diario. En el día a día, estos estudiantes solían desplazarse a un ritmo frenético en una mayor cantidad de contextos que sus compañeros con otros posicionamientos. Usualmente sus semanas solían estar repletas de actividades escolares, laborales y sociales interconectadas entre sí, las siguientes citas de las narraciones de Violeta y de Andrea lo muestran:

*Me levanto a las 6:00, como te digo vivo muy cerca de la escuela. Me levanto a las 6:00 para entrar 7:30. Y después de las 7:30, bueno llego a la escuela, a veces llego tarde a veces no. Procuero llegar 7:50, aunque sea muy tarde... Llego cerca de las 9:30, 10:00 a mi casa o si veo a mi chico, pues hasta las 10:30 o hasta más tarde (Violeta, UNAM).*

*Pero por ejemplo cuando tengo tarea, pues hay veces que me duermo hasta las dos de la mañana, dos y media... Me dormía en el metro, me pasaba, sí me tenía que ir en el camión, me pasaba. Que no pudo venir mi papá porque los miércoles no circula el carro, pues no podía venir por mí, pues me iba en el camión y llegaba hasta la base, o algo por el estilo (Andrea, UNAM).*

Los dos casos presentados señalaron una agenda saturada, en ocasiones debían hacer merma a sus horas de sueño para poder cumplir con las tareas. La jornada de Violeta duraba 15 horas, se extendía a 16 si se permitía ir a ver a su novio, lo anterior nos da una idea de sus horarios y tiempos. Cuando tenían trabajos, tareas o se encontraban al final del semestre, habituaban dormir menos horas, y esto repercutía en su descanso. A falta de tiempo, este tipo de

universitario aprovechaba cualquier espacio para recuperar fuerzas, por ejemplo, Andrea dormía en el camión, mientras que José buscaba un espacio para cumplir con su tarea:

*Cuando estaba en Punta Norte, en una tienda, cuando yo llegaba, me apuraba a limpiar... hacía todas mis labores que me asignaban, todo lo que estaba en mi rol me ponía a hacerlo. Entonces, si tenía que hacer cosas de la escuela en una computadora, utilizaba la computadora donde cobraba. Entonces estaba en la computadora escribiendo y cuando veía que llegaba alguien, pues la dejaba, minimizaba la ventana y atendía. Era más fácil en Punta Norte que en Satélite, en Satélite disminuyó esto de hacer la tarea, pero, pues no dejé de entregarla (José, UNAM).*

La escena anterior era una señal del entendimiento de José sobre las pautas y tiempos en la tienda, conocía los momentos justos para realizar determinadas actividades, y por ende escaparse para hacer su tarea. Al cambiar de sucursal, sus oportunidades para terminar su tarea disminuyeron, las dinámicas eran diferentes, lo sabía y se adaptó a ello. Una estrategia similar la emplearon estos universitarios para sociabilizar con amigos y compañeros de la facultad, por ejemplo, Ramiro relató hacerse un espacio para estar con ellos:

*En la escuela, en los horarios libres, allí estaba con ellos, que los viernes que salíamos un poquito más temprano, que tenía dos o tres horas libres antes de irme al trabajo: -Vamos a echarnos una chela-, -Va, cámara- (Ramiro, UNAM).*

Cuando estaban en la escuela, Ramiro aprovechaba los horarios libres para convivir con sus compañeros. Este mecanismo de hacerse espacio era una forma usual que empleó Ramiro y otros universitarios para no renunciar a participar en distintos ámbitos: noviazgo, amistades, deportes, actividades culturales, entre otros. Simplemente se restringían a sí mismos para dar cabida a todas sus actividades. Únicamente era posible con un empleo flexible, esporádico o de medio tiempo y, usualmente, eran durante el fin de semana, la descripción de Ramiro sobre su estancia en un *call center* completa la idea:

*Estaba en el “call center”. Como tú sabes, solamente son seis horas, estaba muchísimo más relax, sí me daba oportunidad e incluso tenía tres horas de tiempo libre. Entonces me la llevé relax (Ramiro, UNAM).*

La narración de José muestra su conocimiento sobre su capacidad de trabajar y estudiar simultáneamente, según dijo, dedicarle seis horas a su empleo le permitía, incluso, tener tiempo libre. Catalogó en su narración el *call center* como la oportunidad estar en un empleo tranquilo: “me la llevé relax”. Los *call centers* han resaltado en las últimas dos décadas por

proporcionar condiciones precarias, sostenidas por salarios bajos (Thiri3n, 2011). Sin importar este escenario adverso, Ramiro acentu3 la ventaja de este sitio y omiti3 lo negativo. En el estudio de Del Bono y Noel (2008) en Argentina, encontraron posturas an3logas a la de Ramiro con estudiantes laborando en un *call center*. A pesar de las condiciones desfavorables, manejaron una racionalidad instrumental en sus vivencias al ver su empleo como una oportunidad de independencia y desarrollo personal. De igual forma, los participantes del estudio interpretaron este tipo de escenarios positivamente. En su discurso, la intenci3n principal para emplearse era crecer profesionalmente evitando descuidar la escuela. Por otro lado, un salario bien remunerado, aunque era valioso, qued3 en segundo nivel de prioridad para los participantes, as3 lo se3al3 Yann:

*Hasta la fecha es el compromiso m3s grande. A mi mam3 le preocupa, ahora que trabajo toda la semana y me dice: -es que vas a dejar la escuela-. Le digo: -no, cuando yo vea en riesgo mi promedio-, porque yo no quiero bajar mi promedio de nueve, -cuando yo vea en riesgo mi promedio de nueve, yo voy a dejar mi trabajo-, porque yo creo que mi jefe entender3a que me diera de baja en el trabajo y le dir3a: -Es que voy a acabar mi carrera- (Yann, UNAM).*

La postura de Yann con la escuela era clara, era lo que m3s estimaba de todos sus compromisos. Por ello, intent3 a toda costa mantener su promedio, si su trabajo se interpon3a, ten3a claro que lo abandonar3a sin miramientos. En el fragmento citado, aparece la voz de su mam3, que lo presionaba para no abandonar la escuela. Este di3logo interiorizado fue un recurso para construir su postura sobre la importancia de estudiar una carrera y cuya ra3z hab3a sido la experiencia de haber abandonado la universidad un a3o atr3s para dedicarse enteramente a trabajar. Desde cierta 3ptica, Yann paus3 sus “Yoes” laborales mientras retomaba sus estudios, seg3n dijo, quer3a conocer si pod3a lidiar con las dos actividades sin ver afectado su rendimiento escolar, al verse y sentirse capaz de realizar las dos tareas decidi3 intentarlo:

*¿Por qu3 decidiste regresar a trabajar en el segundo semestre? (Entrevistador).  
Porque yo ve3a la facilidad de poder hacer las dos cosas: estudiar y trabajar.  
Porque los s3bados no hac3a nada, s3lo estaba en mi casa viendo televisi3n,  
videojuegos, porque el viernes yo ya hab3a hecho todas mis tareas (Yann,  
UNAM).*

En cierto per3odo de su vida, Yann le otorg3 mayor peso al trabajo, dej3 de lado la escuela, al grado de abandonarla. Al retomar la universidad y transcurrido el segundo semestre,

comentó haber evaluado sus actividades cotidianas. Los fines de semana se dedicaba a ver televisión y a los videojuegos, para él significaba no hacer nada. Todo este escenario sobre su vida cotidiana fue una articulación implícita de sus prácticas para dar cuenta de su identidad, es decir, para desplegar su Yo en el discurso, requirió analizar sus prácticas cotidianas y otorgarles un sentido. Entonces, Yann se manejaba con base en dos sentidos: el primero, un empleo simbolizaba una pauta transcendental para formarse, y el segundo, sentía el desafío de demostrarse a sí mismo ser capaz de trabajar y estudiar simultáneamente. El ejercicio de una práctica social definida: jugar videojuegos y ver televisión el fin de semana, lo motivó a cuestionarse ¿quién era por dedicarse a estas actividades? y ¿quién deseaba ser al buscar un empleo en su tiempo libre? En conclusión, Yann se interpretó implícitamente a sí mismo a través de estas prácticas. Una visión similar a la de Yann la presentaron sus compañeros situados en el mismo posicionamiento, el ejemplo de Ramiro es una muestra:

*Me empecé a visualizar un poquito más arriba que mis compañeros con respecto a la experiencia laboral, yo creo que es una gran ventaja, entonces en conocimientos empecé a equiparar lo que te enseñaban en la escuela con lo de la vida real, con el sistema laboral real, aunque no he incursionado en la carrera profesional, sí tenía cierta noción de cómo se aplicaba (**Ramiro, UNAM**).*

La experiencia laboral fue un mecanismo para distinguirse y construir una idea sobre sí mismo. Ramiro le dio un sentido a trabajar, era la oportunidad para aplicar sus conocimientos de la escuela en el mundo laboral. Nuevamente, había una idea oculta en su narrativa, tenía la necesidad de llevar a la práctica lo revisado en clases. Ramiro se veía por arriba de los demás porque ejercía sus conocimientos en la realidad, esto le daba un sentido de crecimiento y reto personal. El tener un empleo representaba un mecanismo de construcción identitaria, un elemento para distinguirse. Ramiro se interpretaba como estudiante de psicología a partir de su participación en el mundo laboral. Situarse en una posición de esfuerzo contribuía a autointerpretarse explícitamente, es decir, narrar quién era él (Brinkmann, 2008). Para hacer frente a los ritmos extenuantes, estos universitarios se apoyaban en sus parejas, en el siguiente fragmento José habló del apoyo que recibió:

*Entonces yo llegaba agotado y muchas veces yo decía: -Ay, tengo esta tarea. No, no la voy a hacer-. Pero llegaba ella y me decía: - ¿Qué te falta y...? -, y decía: -No, pues si ella me está ayudando, ¿cómo no la voy a hacer, si es mi tarea? -. Entonces pues ella me apoyó un buen, y empezó a subir mi promedio, porque en el primer semestre saqué dos ochos y dos seis, luego en el segundo pues ya empezó a subir (**José, UNAM**).*

En el ejemplo, José colocó a su novia en el papel de salvadora, una persona quién estaba en los momentos precisos para animarlo y apoyarlo, ya fuera con sus palabras o con acciones concretas. José me planteó una estrecha comunicación entre ambos, tenía la oportunidad de desahogarse, expresar su cansancio y su decisión de no querer hacer su tarea, ante este escenario ella entraba en acción y lo apoyaba. Al sentirse comprometido por el actuar de su novia, José entraba en un lapso de reflexión: “*Si ella me está ayudando ¿cómo no la voy a hacer, si es mi tarea?*” En conclusión, aunque los dos eran participantes de la carrera de psicología, ella asumía un papel activo, mientras él se desentendía de sus obligaciones. Su novia le aventajaba un año en la carrera, lo cual la colocaba en una posición de mayor dominio de conocimientos y prácticas académicas. Los dos hablaban un mismo lenguaje de la profesión; sabían los criterios que debían cubrir en los trabajos finales, gracias a esto, su novia fue capaz de ser un andamio para menguar su cansancio, desinterés y ayudarlo en lo teórico, lo conceptual y metodológico, pero sobre todo en lo emocional. Inherentemente al salvaguardarlo en lo académico lo apoyaba indirectamente en el trabajo. Algunos participantes declinaron de seguir trabajando:

*En quinto semestre, sí, dejé uno de mis trabajos, el de entre semana, porque ya de plano los horarios... el horario también me ayudó porque íbamos a entrar a las dos de la tarde los lunes y los miércoles y yo dije: -Vientos, este es mi pretexto para dejar de trabajar-, y sí ya no quería, y quería hacer otras cosas, me quería meter al inglés. Dejé de trabajar en quinto semestre porque salía a las dos, mi horario era a las dos y entonces ya no llegaba a la escuela (**Andrea, UNAM**).*

En ocasiones, al verse abrumados, los participantes se repensaron en un cambio, estas búsquedas por lo general fueron reportadas: el final o inicio de los semestres. En el caso de Andrea, aprovechó el nuevo semestre para empalmar su horario laboral con el de sus clases y así formuló una justificación para abandonar su empleo. Necesitaba un argumento sólido para convencer a su madre, quién le había conseguido el trabajo. Esperaba abrirse un espacio para otras actividades, entre ellas, entrar a clases de inglés. Sin embargo, nunca desistió completamente de laborar, su intención era reducir su participación en este ámbito.

Los estudiantes que se posicionaron en la categoría de universitarios que trabajan exhibieron distintas versiones de ellos en la escuela y el empleo. Gran parte de la explicación de quiénes eran y quiénes querían ser estuvo planteado en la descripción de sus actividades diarias y se

soportaban en los argumentos del porqué asumían una postura determinada. Los resultados nos muestran que gran parte de las citas eran autointerpretaciones implícitas de sí mismos al darle sentido a prácticas sociales definidas, y cuando se contrastaban con las formas explícitas, decir quién se era literalmente, se originaba un choque de significados. Además, estas estructuras interpretativas del Yo no eran necesariamente vinculantes con el presente, muchas fueron narraciones sobre las historias sobre el conflicto entre interpretarse explícita e implícitamente.

### *El universitario encauzado sólo en su formación*

En el caso de los universitarios que se encauzaron a su formación, Néstor y Julia, hablaron de su desarrollo profesional y su vida en ámbitos de posicionamiento como: el noviazgo, el relajo y algunas actividades extracurriculares. Mencionaron haber tenido presente sus objetivos y metas de vida, y terminar la universidad significaba un paso para lograrlo. Se proyectaron a futuro en distintas prácticas desafiantes para vigorizar su postura sobre la importancia de la universidad. Este tipo de universitario parece ser una variante del buen estudiante inmerso en la microcultura del esfuerzo reportado en el Nivel Medio Superior (Velázquez, 2005; 2007<sup>a</sup>, 2007b). Fue constante en su relato el recurso lingüístico de “Yo voy”, la repetición alimentaba su compromiso académico. Hablaron del esfuerzo que implicaba convertirse en profesionales a través de potenciar sus habilidades mediante las actividades curriculares de la carrera. Este discurso también fortalecía sus motivaciones para continuar en la escuela. Presentaban una inclinación por diseñar y elaborar los trabajos de investigación, además de un interés por participar en coloquios, congresos y talleres. Cabe resaltar que estos universitarios nunca cambiaron su posicionamiento durante la narración de su historia sobre la universidad, ni tampoco reportaron un evento o situación detonante (Guerra, 2006; 2008; 2009) que los alejara de la escuela. Su compromiso era tal, que negaron haber trabajado durante los semestres, ya que representaba una distracción para sus estudios. Por último, aunque había cabida para el relajo y la fiesta durante su estancia en la universidad, aclararon que esas actividades fueran una prioridad.

Los universitarios comprometidos con su formación aludieron haber mantenido un equilibrio entre sus actividades académicas y recreativas, sin embargo, siempre priorizaron la primera sobre la segunda. Trataron de darse un espacio en su rutina para divertirse y relajarse, ya que

conformaban parte de su visión de ser un universitario. Para Castro (2011), “chelear”, “un trago” (reunirse para consumir alcohol) son actos de convivencia muy socorridos en las universidades y puede acontecer a cualquier hora del día y durar entre unos minutos o toda la jornada. Es posible que, dependiendo del posicionamiento adoptado, los participantes hayan equilibrado o no el tiempo destinado a este tipo de convivencia. Néstor, encauzado plenamente en su formación, habló un poco de sus salidas a tomar alcohol:

*Pues dependía de que día fuera, porque yo creo que es obvio, los viernes salíamos de repente a tomar o hacer algo y entre semana me quedaba como una hora o media hora con mi novia y luego ya me iba a mi casa (Néstor, UNAM).*

En el comentario, Néstor indicó que su interés por ir a beber o salir a divertirse dependía de sus actividades escolares. Dentro de su lógica, los viernes eran para distraerse, mientras los otros días estaban destinados a la escuela y a su novia. Se restringía a sí mismo a salir a consumir alcohol con sus amigos, para Néstor era obvio, había momentos de divertimento y otros donde debía cumplir con la escuela, por ello, no se dedicaría toda la semana a lo lúdico como lo llegó hacer en el bachillerato, al punto de no entrar a sus clases. Su visión era distinta, ser universitario representaba dedicarse de lleno a la escuela, de no hacerlo así lo sentía anormal, en el siguiente fragmento habló de este giro en su pensar:

*¿Qué cambio? Bueno, bueno. Nunca lo había pensado, tuve algunos problemas con las bandas en las que estaba (era guitarrista), entonces simplemente me salí y formé algunas otras como de juego. Fue cuando empecé a pensar: - ¿Qué voy a hacer? Si ya no voy a tocar, ya no voy a tener a dónde ir, porque ya no voy a tener la prepa ¿Qué voy a hacer? - Comencé a reflexionar un poco sobre los objetivos que tenía previamente y generé unos nuevos; empecé a pensar en tener un nivel económico alto, empecé a buscar fines como que más lucrativos, por así llamarlos, y comencé a interesarme por esa parte de la carrera (Néstor, UNAM).*

El significado de la escuela había cambiado, concluir una carrera le ofrecía la oportunidad de alcanzar un nivel económico alto, mientras la música se había tornado en un juego. Llegó a esta conclusión al reflexionar sobre sus objetivos de vida, y entonces, la escuela era la vía para alcanzarlos. Néstor se proyectó a sí mismo en un escenario a futuro; se imaginó en una banda de rock sin mucho éxito y sin muchas posibilidades de triunfar; pero también se pensó en la posición de un profesionista con un alto poder adquisitivo. Al final fue un proceso de situar al Yo en un abanico de posibilidades de ser a través de la realización de una práctica,

la universidad. Para darle esta prioridad a la escuela también estuvo en juego la inclinación que sentía hacia la psicología:

*Aquí fue un cambio total porque, te digo, me empezó a llamar la atención la psicología y el conductismo y toda esa parte. Entonces empecé a interesarme en leer acerca de ello y yo ponía mucho de mi parte en los trabajos que yo tenía que entregar. Me acuerdo que incluso desarrollé un gusto por hacer marcos teóricos, te lo pongo como ejemplo, y en los trabajos por equipo, yo siempre pedía el marco teórico porque era lo que a mí me gustaba. Empecé a desarrollar por así decirlo ese gusto, ese gusto por leer, por escribir y por perfeccionar la escritura (Néstor, UNAM).*

Néstor encontró en la carrera una posibilidad de autointerpretarse; empleó las prácticas escolares para construir una noción de sí mismo y narró haber descubierto un Yo distinto al del bachillerato, uno comprometido con su formación, complacido con la psicología conductual y en una constante necesidad de alimentar sus conocimientos de psicología más allá del currículo. A decir de Dubet (2005), gradualmente algunos estudiantes desarrollan un interés intelectual por la carrera, a la par de una progresiva vocación y un fuerte sentido subjetivo de los estudios, superan la visión instrumental y utilitarista del conocimiento. Esta manera de comprometerse con el intelecto se caracterizaba por metas profesionales claras. Algunos participantes se asumían de esta forma, por ejemplo, Julia habló de sus aspiraciones:

*Una de mis metas, que yo me planteaba en los primeros semestres era que: -yo voy a llegar a la CUSI y voy a dar terapia, yo voy a llegar a unidad de seminarios, voy a estar inscrita en algo, en algún diplomado, en un curso, porque yo puedo hacerlo, porque yo voy a encontrar los recursos económicos necesarios y ahí voy a estar-. Esas son mis expectativas (Julia, UNAM).*

La narración de Julia se caracterizaba por un sello particular, en muchas de sus ideas hacía referencia constante a “Yo voy”. Esto le ayudaba a comunicarse a sí misma, y obviamente al entrevistador, sobre su plan de ser una persona en particular. El Yo era manifestado a través de sus participaciones en distintos contextos de práctica, y aunque en su narración partía de distintos lugares “seminarios”, “diplomados”, “la CUSI”, todo se concentraba en el crecimiento profesional. Mediante la definición de las acciones que ejercía en estos ámbitos, Julia empleó una forma de autointerpretación implícita para configurar sus Yoes. Posteriormente, esta autointerpretación se mezcló con elementos explícitos de quién era “Yo puedo hacerlo”. Para transmitir ese sentido de su Yo en la entrevista, tuvo que emplear formas explícitas e implícitas de autointerpretación. Entonces, la estudiante se estableció

narrativamente en distintos ámbitos de participación sin perder de vista su meta. Después en la entrevista confirmó haber cumplido con sus expectativas:

*Otra cosa fue que en tercero estuve con un profesor que me invitaba a muchos talleres, y gracias a eso conocí a muchísima gente, muchos ponentes me hablaban y me decían: -Voy a dar un taller en Polanco y te voy a dar una beca del 50%-; o había gente, igual ponentes que me decían -Oye no seas malita, apóyame-. Entonces yo tomaba sus talleres y entonces ese apoyo de logística, de hacer constancias, o de atender las llamadas cuando pedían informes, considero que eso me hizo creer que sí era posible que yo llegaría a ese tipo de lugares, no como un estudiante, sino como alguien que tiene algo para dar (Julia, UNAM).*

Julia describió cómo se adentró a los talleres y seminarios, su cercanía con un profesor la catapultó a este medio. Julia dedicaba sus tardes o momentos libres a los talleres, su papel no era exactamente de ayudante, sus responsabilidades iban más allá. Descubrió en su narración una interpretación de su Yo caracterizado por ser capaz de ofrecer su trabajo y esfuerzo. Y fue en este escenario donde refirió haber vivido una escisión de su Yo de estudiante, y emergió una nueva posibilidad de ser, dotada de una sensación de capacidad y superación:

*Voy a llegar a mi meta, voy a concluir mis clases y entonces voy a echarme un año de tesis, voy a presentar mi tesis, y entonces voy a buscar trabajo para regresar en unos cinco o cuatro años y hacer una especialidad o un diplomado (Julia, UNAM).*

Julia se afianzó a sí misma a través de mostrar en su discurso evidencia de haber alcanzado sus metas. Esta investidura del Yo fue el motor para relatarse posteriormente concluyendo sus clases, presentando la tesis y buscando trabajo. El ahínco en el “voy” en su discurso ya lo había empleado en una cita previa a través del “Yo voy”. Ahora le dio el mismo uso, se afirmó a sí misma en esta forma lingüística para obligarse a cumplir con sus ideales. Esta manera de autointerpretarse fue una manera explícita de decir quién era. Su motivación tenía raíces en una experiencia personal con su padre, la cual la marcó:

*Cuando iba en el CCH tuve la experiencia del maestro de cálculo. Y me acuerdo que tuve una conversación con mi papá. Y mi papá tiene una forma sutil de decir las cosas a la inversa para que yo lo haga, como en forma de reto: -A ver, sólo vas a la escuela, nadie te pide nada, hacer quehacer, nadie te pide que trabajes, nadie te exige nada y si sólo vas a la escuela a sacar malas notas mejor no vayas, pues mejor no vayas y te buscamos un trabajo, y ya no pierdes el tiempo en la escuela, entonces ganas tu dinero y ya puedes hacer y deshacer lo que tú quieras-. Y fue cuando dije: -Si yo, los sábados y los domingos pues no, no porque son*

*mis días de descanso, pero si yo de lunes a viernes no voy a la escuela, ¿qué diablos voy a hacer? - (Julia, UNAM).*

Julia encontró en estas palabras argumentos para autointerpretarse con base en una postura sobre las complicaciones y desafíos, además de descubrirse perdida si no participaba en la escuela. Para Alarcón (2018), los estudiantes con alto rendimiento eligen por sí mismos esforzarse plenamente en la escuela, eso no los libra de estar presionados constantemente. Como se ha comentado se habla de una microcultura del esfuerzo en el sujeto (Velázquez 2005; 2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>), Julia me brindó la raíz de su proceso de internalizar dicha cultura a través de una conversación con su padre. Todo esto dio elementos para ubicar a los estudiantes encauzados en su formación como persistentes, sin importar las circunstancias:

*Yo lo pienso de esta forma, yo tengo 21, ya estoy a punto de salir, si en algún momento me hubiera quitado la escuela, a lo mejor hubiera experimentado un vacío existencial. Porque una de las cosas es, si no voy a la escuela ¿qué hago? (Julia, UNAM).*

La escuela cobraba sentido para Julia porque le daba una identidad por el simple hecho de otorgarle un mundo cultural. En su discurso nunca mencionó irse de la escuela, refiere la escena como “quitarse la escuela”, lo cual significaba asumirse totalmente responsable de fallar. Esta manera de autointerpretarse implícitamente los llevó a otorgarle un sentido a culminar la universidad, no exactamente como un logro, sino como un requisito que debían cumplir. En la siguiente cita Néstor abordó el tema:

*¿Cómo algo normal tener un título universitario? Entrevistador  
Pues yo siento que ya todos tienen uno. Siento que ya es común encontrar licenciados, tal vez sea por eso, tal vez estoy infiriendo bastante, no se me hace tan reforzante (Néstor, UNAM).*

Néstor consideraba un título universitario un logro que muchos alcanzaban. Terminar la carrera perdía valor por ese motivo. Esta postura sobre los estudios superiores era una muestra del significado de la escuela para él, sencillamente era parte del camino, sus metas estaban puestas más allá, Néstor interpretaba terminar la carrera como estar a la mitad del trayecto.

Los universitarios con un fuerte compromiso con la escuela se abrían un espacio para la recreación y el relajo, sin perder de vista sus metas; éstas iban más allá de terminar psicología y estaban puestas en proyectarse en el mundo laboral. Sentían afinidad por el trabajo de

investigación y demostraban inclinación hacia algunas teorías psicológicas. Estos estudiantes estaban dedicados enteramente a la escuela, se alejaban de otras distracciones o tareas que los desviarán de su foco. Esto coincide con lo encontrado por Alarcón (2018) en su investigación con estudiantes de alto rendimiento que se organizaban para mediar sus tiempos y distribuir sus tareas de diferentes ámbitos para priorizar la escuela, sin necesariamente dejar a un lado otros aspectos de sus vidas.

### *Las madres universitarias*

Antes de asumirse en el papel de madres en la universidad, Yolanda, Minerva y Fátima se habían posicionado como estudiantes sonsacadores o enclaustradas en un noviazgo complicado. Al enterarse de que iban a ser madres, se volcaron en otra manera de mirar la vida y la escuela. Sus historias fueron sobre el proceso de convertirse en madres durante la universidad al enfrentarse con problemas económicos, la falta de tiempo para atender a sus hijos, el agotamiento físico y mental, los desafíos académicos y la falta de apoyo de pareja. Dado su embarazo, dieron gran importancia al tema de terminar una carrera universitaria, y trasladaron este sentir, en un fuerte compromiso con la escuela. Las tres reportaron haber dado a luz entre el tercer y quinto semestres. Por estar inscritas en la UNAM, contaban con la posibilidad de afiliarse al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), las tres participantes mencionaron haber optado por este servicio de salud para dar a luz a sus hijos. Respecto a sus parejas, dos cumplieron con su rol de padre y asumieron responsabilidades en el cuidado y manutención de sus hijos, mientras otro, simplemente se distanció.

Las historias de maternidad durante la universidad mostraron la dificultad que tuvieron las participantes en dar la noticia a sus familiares. En algunos casos implicó una alegría para todos, mientras en otros representó un ostracismo en el hogar para las madres. El comentario de Minerva revela esta circunstancia, mencionó que su padre no la ayudaría, él deseaba casarla, pero ella se opuso a la decisión y en consecuencia su padre se deslindó totalmente de la situación:

*En casa yo no tenía el apoyo, mi papá me dijo: -Pues yo siempre te dije que no hicieras ese tipo de cosas (imita a su papá con un tono burlón) (Minerva, UNAM).*

En su historia, su papá era duro y tajante, le reprochó el estar embarazada y le negó su apoyo. Sin embargo, Minerva siempre mantuvo una sonrisa al narrar los acontecimientos y aprovechaba cualquier oportunidad para bromear, burlarse o hacer un chiste. Este estilo de contar su embarazo era un signo de su postura ante las adversidades. Por ser estudiante de la UNAM, Minerva automáticamente estaba afiliada al IMSS, gracias a esto tuvo la oportunidad de atenderse en esta estancia:

*Todo fue por parte del IMSS, gracias a la escuela. Yo tuve a mi hija en una clínica del IMSS y no tuve que pagar (Minerva, UNAM).*

El parto de Minerva fue durante el periodo vacacional, curiosamente las otras participantes coincidieron en este punto. Gracias a que sus hijos nacieron en las vacaciones, las madres lograron evitar perder sus semestres. Incluso en el siguiente comentario Yolanda mostró su asombro sobre ello:

*Conozco algunas personas que se embarazaron y dejaron de ir ese semestre, además, mi embarazo parecía planeado en cuestión a ese semestre. Porque yo salía de vacaciones en diciembre, mi bebé nació en enero y yo regresaba en febrero, entonces, todo estaba listo para, para regresar en cuarto y todo bien, ajá (Yolanda, UNAM).*

A Yolanda le sorprendió la sincronía entre la culminación de su embarazo y el fin del periodo vacacional e inicio de su semestre. Dado este escenario, le fue posible dar a luz y, a las pocas semanas, regresar a clases. A través de su comentario, Yolanda pretendió darme a entender las dificultades que enfrentó al ser una mujer embarazada durante la universidad. En el caso de Minerva, prefirió esperar dos semanas antes de retomar sus actividades:

*Fue parto natural, yo salgo el viernes del hospital, pero pues no, dije: -yo no regreso a la escuela el lunes-, de hecho, era lo que ya tenía contemplado. Mi amiga me ayuda en ese lapso a notificar a los profesores y demás, y a las dos semanas de inicio de clases yo regreso (Minerva, UNAM).*

Las participantes vivieron un parto natural, lo cual les dio la posibilidad de recuperarse rápidamente y regresar a la escuela. A la par de retornar a sus estudios, las estudiantes debieron organizarse en el cuidado de los recién nacidos. En la siguiente cita, Fátima señaló haberse coordinado con su pareja:

*El trabajo de mi marido le daba la oportunidad de cuidar a mi bebé, por su horario. Pero después ya no estaba en el mismo horario, porque tenía*

*inconvenientes, y entonces él lo cuidaba de día, al bebé, y en la noche iba a trabajar (Fátima, UNAM).*

Los padres hacen un esfuerzo para hacerse un espacio en sus horarios para cuidar al recién nacido, sin embargo, cambios en el trabajo o la escuela dificultaron la tarea. Así les ocurrió a Fátima y su esposo, al principio su marido se hacía cargo de atenderlo, pero cuando le cambiaron de horario en su trabajo, reorganizaron sus horarios. Mientras él estaba con el bebé en la mañana, Fátima lo cuidaba durante la noche para poder ir a la escuela durante el día. Todo esto representaba un ritmo extenuante:

*Porque faltaba el tiempo, porque mi bebé lloraba mucho en la noche, casi no dormía a esa hora. Eran las 10 de la mañana y apenas se iba durmiendo y entonces dije: - ¿Cómo le voy a hacer? Yo me tengo que ir a clases a las seis-. Entonces el cambio de horario me ayudó para cuidar a mi bebé en las noches (Fátima, UNAM).*

Fátima se enfrentó a un problema, sacrificaba su sueño para cuidar a su bebé durante la noche, y en la mañana debía asistir a clases. En su anécdota me expresó su preocupación por desconocer cómo resolver este problema. La solución fue cambiarse a la tarde para evitar despertarse a las seis de la mañana y así lograr dormir un poco más. Otros participantes enfrentaron dificultades distintas, Minerva vivía con el papá de su hijo, pero a partir de un problema con su suegro regresó a su casa:

*Lo que pasa es que yo tuve un problema con el abuelito de mi hija y pues me corrieron de la casa (se ríe), obviamente era su casa. Me salgo de la casa y voy a la de mi papá que era lo más cerca que tenía. Me dijo mi papá: -Pues te vas a tener que salir de la escuela porque pues aquí no la podemos cuidar o al menos que te pongas a trabajar y contrates a alguien que la cuide aquí-. Ya iba a cumplir un año con mi hija. Si ya luché durante los dos primeros semestres y la dejé tan chiquita ahora que está un poquito más grande no voy a tirar la toalla nada más porque se me presenta esto (Minerva, UNAM).*

Minerva dijo haber regresado a su casa después de intentar vivir con su pareja y sus suegros, sin embargo, tampoco recibió apoyo de su familia. Ella no quería escoger entre dos mundos, había logrado atender sus responsabilidades de madre y las académicas durante el primer año de vida de su hija. Se interpretaba a sí misma al construir una versión en la que era viable continuar con la lucha, no tirar la toalla. La manera de Minerva de interpretar su realidad

estaba soportada por una fuerte postura de superación académica y parental. Cuando le pregunté si en algún momento pensó en dejar de estudiar respondió lo siguiente:

*No, nunca porque lo que te comentaba del CCH, me quedé un año y ¡no! No, definitivo no (se sorprende y muestra un gesto de desagrado). Pues tengo más motivación para salir adelante y para realizar mis cosas porque no nada más soy yo, también es mi hija, y con una licenciatura trunca que tanto iba a ser, aparte ¡qué ejemplo de decir!: -Tengo problemas y ya me rindo- (Minerva, UNAM).*

Su postura alimentaba la motivación de salir adelante, luchaba por ella y su hija, tal vez por esto se mostró eufórica y entusiasta al contestar. Este componente emocional posiblemente la auxiliaba en su actuar ante las adversidades, empleó una autointerpretación explícita para encausar su meta. Desde su óptica una carrera trunca no le proporcionaría la posibilidad de hacer algo, en cambio, ya posicionada en profesionista sería más sencillo desarrollarse. Ella quería construirse como profesionista, sabía quién deseaba ser, se interpretaba mediante esta noción. Además, su experiencia de extenderse un año más durante el CCH alimentó un sentido de superación y resistencia personal. Minerva generalizó su postura de resistencia ante cualquier problemática, sin necesariamente ser académica, lo cual le ayudaba a sortear los distintos escenarios y los conflictos de participar en varios ámbitos de posicionamiento. La situación la llevó a pedir apoyo a una de sus amigas de la universidad, así lo relató:

*Y viví con mi amiga y hablé con ella y pues me dijo: -pues vente a vivir con nosotras-, con ella, con su mamá y su hermana, me voy a vivir con ella. Después en ese tiempo yo tuve mucho contacto con mi papá pues nos estuvo apoyando económicamente (Minerva, UNAM).*

Hay dos elementos importantes en la cita de Minerva que permitieron entender como logró solucionar su problema económico y la falta de tiempo para cuidar a su hija. En primer lugar buscó apoyo de una de sus amigas, esta compañera era también con quien realizaba sus trabajos de equipo. Fue entonces que durante un período vivió con la familia de su amiga e incluso, la mamá de ésta le ayudaba a cuidar a la niña. El segundo punto refiere a la relación con su papá, parece ser que nunca perdió el apoyo económico que le brindaba. La salida a la que recurrió Minerva fue momentánea, en otro fragmento de la entrevista relató haberse organizado con el papá de su hija:

*Le dije al papá de mi hija: -voy a buscar una guardería para mi hija porque la mamá de mi amiga también ya se quiere meter a trabajar y pues creo que es*

*justo-. Y me dijo: -no, la guardería no, como crees-, en ese entonces andábamos como medio bien, sí estábamos separados, pero andábamos medio bien. El problema lo tuve con su papá y hasta ahí, y me dijo: -no, como crees la guardería, no, mejor vete a vivir con tu papá y nosotros te la cuidamos- (Minerva, UNAM).*

La conversación que dijo haber tenido con el padre de su hija muestra las posiciones parentales de ambos. Por un lado, toda la responsabilidad parecía caer en ella, por otro, su expareja asumía un rol secundario, de apoyo. La mamá de su amiga cuidaba a su hija mientras ella asistía a la universidad, pero eso iba a terminar. Por ello, le planteó a su expareja la opción de la guardería. Él no lo aceptó como posibilidad y le propuso cuidarla junto con su familia: *nosotros te la cuidamos*. La frase anterior muestra el sentir de Minerva respecto a las responsabilidades de crianza, expuso la situación como si él considerara estarle haciendo un favor a ella. Además, Minerva enfatizó que en ese momento la relación entre ambos *estaba bien*, con lo cual demostró que tuvo que esperar hasta ese momento para solicitarle ayuda. Las tres participantes en maternidad desarrollaron una consciencia sobre su futuro, como ejemplo está el discurso de Yolanda:

*Empecé a disciplinarme más, a echarle más ganas, obvio ya no salía a fiestas. Mi pareja se fue a vivir a mi casa, ya lo veía y ya no tenía la necesidad de ir a verlo a otros lugares, ya no perdía tiempo en eso, yo ya sabía que íbamos a estar toda la tarde juntos, porque vivíamos juntos (Yolanda, UNAM).*

Es rescatable resaltar las palabras que empleó Yolanda “Ya no perdía el tiempo”. Sin darse cuenta la participante le otorgó un sentido negativo al relajó y la fiesta. Su idea de lo valioso había cambiado, encontró en su pareja y su bebé una satisfacción, una nueva manera de interpretarse en la escuela a partir de la maternidad, por eso una tarde con su familia era mejor que salir a divertirse.

En las narrativas de las participantes fue posible observa la construcción de un imaginario respecto a la movilidad social en función de convertirse en profesionista. Mostraron su postura sobre la potencialidad de estudiar para conseguir un empleo, y así tener un sustento económico. Llegaron a esta conclusión al posicionarse en el papel de una madre universitaria que anhelaba un beneficio para ella y su hijo. Ser madre les brindó herramientas para interpretarse de forma distinta en la escuela. Al final, describieron explícitamente una imagen de ser universitario, más que autointerpretarse a través de las acciones.

### *La formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología*

A partir de las historias de los participantes de la UNAM sobre cursar los primeros cuatro semestres, construí un esquema de síntesis para resaltar los principales temas de las entrevistas durante la etapa de la carrera nombrada la formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología. Gracias a lo anterior, fue posible identificar posicionamientos, problemáticas que enfrentaron, experiencias académicas y de formación, así como su transición de imaginar una “psicología de diván” a una científica, metodológica y conductual, hasta llegar al punto de ser introducidos a nuevas perspectivas teóricas al final de este periodo. De aquí, se cumplen con los siguientes objetivos:

- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM se posicionaron en el relato al hablar sobre su recorrido de formación.
- Analizar el recorrido de los estudiantes de la UNAM al formarse profesionalmente.

### *La transición de una psicología de diván a una científica*

El objetivo de este apartado es mostrar cómo los estudiantes de la UNAM se describieron a sí mismos a través de posicionarse parcialmente en analistas experimentales de la conducta en los laboratorios durante los primeros semestres de la carrera. Además, tratar de dar cuenta de la apropiación y uso del bagaje teórico. Los estudiantes hablaron de contextos, situaciones y personas que rodearon su estancia en la universidad, entre las principales estaban: el relajó y la fiesta, la familia, el empleo, los compañeros, las clases, el trabajo en equipo, entre otros. Los mismos posicionamientos en estudiantes universitarios derivaron en gran parte de su paso por y entre estos contextos. Desde la perspectiva de la psicología cultural es crucial analizar la trayectoria de las personas por y entre los contextos de práctica local en los que se desenvuelven (Dreier, 1999). Para esta tesis es analizar cómo los estudiantes configuraron sus participaciones en la narración de su recorrido escolar. Por lo anterior, debe entenderse que es indivisible sus vivencias académicas, escolares y profesionales de su ser como persona (Pérez, 2014). Precisamente por ello, se identificaron en las historias dos ámbitos de formación claves: el laboratorio y las prácticas en escuelas con niños de preescolar, englobados en el marco del conductismo. Rodríguez y Seda (2012) clasifican estos ámbitos en tres tipos de escenarios: internos, puentes y externos. Los laboratorios son escenarios internos y se ubican dentro de las facultades de psicología, mientras las escuelas donde se realiza alguna práctica psicológica entran en la categoría de externos. Las autoras encontraron

que aquellos estudiantes de psicología situados en escenarios internos desplazaron la idea de la psicología como diván; caracterizada por reducir la práctica a lo meramente clínico, y se trasladaron a una configuración de acciones profesionales con sustento científico en distintos horizontes.

Para los estudiantes de la UNAM, una de las experiencias más relevantes fue el trabajo de laboratorio. Según algunos participantes fue confuso y desconcertante porque imaginaban una carrera centrada en una práctica psicoanalítica en la que se dedicarían a “escuchar a una persona en un diván”. Al dedicarse en el laboratorio a observar y registrar las conductas de ratas y pichones modificaron su idea inicial del sentido de la psicología. Yolanda interpretó esos primeros acercamientos al conductismo de la siguiente manera:

*Y pues obviamente la idea de psicología cambia radicalmente, porque tienes una idea muy psicoanalista de que vas a llegar, te van a poner a escuchar a alguien en el diván y pues no es así (Yolanda, UNAM).*

*Pues era puro relajó, en primera, no sé si tengas conocimientos, desde el primer semestre nos dan conductismo, pues casi los primeros cuatro semestres, pero más arraigados en los primeros dos tuvimos conductismo radical. Al principio era muy ligero, el conductismo sí te da para ser muy sistémico, muy sistemático, pues es algo que a mí siempre se me ha dado, el hacer las cosas pues sistemáticamente (Minerva, UNAM).*

Minerva fue uno de los participantes que vieron bondades en el conductismo: “era puro relajó”, “era muy ligero”, incluso beneficios para plantearse una manera de ser: “sí te da para ser muy sistemático”. Al igual que Minerva, Yann se identificó con el conductismo a través de la modificación de conducta y la posibilidad de analizar cuantitativamente la información, y aunque la carrera no había embonado con su idea inicial de psicología, encontró algo de su agrado, en el siguiente fragmento se muestra lo señalado:

*Y lo que más me gusta es la modificación de la conducta y todos esos análisis cuantitativos. Entonces no fue lo que yo pensaba, pero me agradó más de lo que fue en realidad, bueno es que estuve en el cinco y es donde dan los conductuales (se ríe) (Yann, UNAM).*

Minerva y Yann estaban hablando de una identidad parcial de *ser sistemático o hacer las cosas sistemáticamente*. Esto significaba sentir una inclinación hacia el trabajo en laboratorio y al conductismo, principalmente por el énfasis que esta perspectiva le daba a seguir un procedimiento. Muchos participantes se veían a sí mismos dentro del conductismo siguiendo pautas definidas y claras, por eso se les hacía *ligero*. No para todos los participantes el

conductismo fue atractivo, por ejemplo, Violeta comentó que trabajar con ratas en un laboratorio literalmente “no le decía nada”. Desde su postura, esta psicología no tenía utilidad práctica a pesar de haber estado envuelta totalmente por los argumentos y justificaciones de sus profesores. En la siguiente narración Violeta me recalcó por qué el conductismo no era lo suyo:

*Esa parte de la separación de Ernesto y otra parte que la carrera misma no me decía nada. No me quedaba claro nada lo que íbamos a hacer. Decía yo: -Ratas, ¿y cómo para qué? No entiendo, no entiendo yo-. Y el profesor me decía: -es que, así podrán controlar los esfínteres- y yo: -No entiendo- o sea, no entendía cuál era la relación entre uno y otro, no lo alcanzaba a entender. Todo eso hizo que me desmotivara de la escuela, ya no quería ir, ya no iba o iba de mala gana, no entraba a clases (Violeta, UNAM).*

Por un lado, Violeta no entendía el vínculo entre trabajar con ratas y el control de esfínteres, pero, por el otro, su disposición era poca, estaba sumergida en una relación de pareja posesiva que absorbía su tiempo y sus pensamientos cuando se suscitaban problemas con su novio. En varias ocasiones Violeta resaltó que su situación sentimental, sumada a sus problemas de noviazgo, mediaban su interés y compromiso con las materias, hasta llegar a un punto de desmotivarse y hartarse. Aparte del trabajo en laboratorio, los participantes también contaron sus experiencias en proyectos con niños de preescolar. Así lo expuso Andrea:

*Lo que me acuerdo mucho es una práctica que hice en Psicología Aplicada Laboratorio [PAL]. Hacemos la realización del proyecto en primero y en segundo, hacemos aplicación, me acuerdo mucho de la aplicación, yo lo hice en alguno de los kinder de alguna de mis primitas. ¿De qué era? ¿Discriminación? No, de igualación a la muestra, alguno, alguno de esos dos temas. El caso es que tenían que diferenciar a los animales invertebrados de los vertebrados (Andrea, UNAM).*

Un elemento importante en esta narrativa fue la apropiación de un lenguaje técnico, la intención era describir sus experiencias académicas más significativas, invariablemente, al hacerlo, emplearon tecnicismos propios de la carrera. Todos los participantes de la UNAM recurrieron a estos recursos en las entrevistas: discriminación, modificación de conducta, igualación a la muestra. La apropiación de un conocimiento se demuestra en el dominio del lenguaje propio de una actividad (Wertsch, 1998).

En el ámbito del laboratorio los participantes debían posicionarse en el papel de investigadores conductistas, a muchos se les dificultó y otros se relacionaron adecuadamente

con este contexto. Al respecto, Ramos y Macías (2012), hablan de una etapa de transición entre lo escolarizado y la práctica investigativa en los últimos semestres, representado como un periodo de avances para quienes supieron aprovechar el conocimiento y las pautas declaradas por este ámbito de formación. No todos los estudiantes lograron una identidad parcial de *ser sistemático*, quienes lo hicieron, confirmaron su vocación por la carrera. Otros participantes, al acercarse a escenarios experimentales con niños, se desarrollaron mejor. Desde el enfoque de las comunidades de práctica De Diego y Weiss (2017) señalan que el trabajo en los laboratorios es una escalera de participación formativa, mientras más se asciende, mayor es la apropiación del repertorio cultural de la comunidad (artefactos, actividades, procesos) hasta alcanzar la posición de experto.

Las prácticas de laboratorio aplicadas fomentaron un cúmulo de habilidades metodológicas y de investigación en los estudiantes de la FESI. Sin embargo, no llegaron muy arriba en la escalera de participación formativa, esto derivó en una construcción parcial de la identidad de ser sistemático lo cual, posteriormente, en el servicio social y en las prácticas profesionales cimentó bases para posicionarse en otros escenarios de práctica psicológica.

#### *El tránsito de una identidad parcial de ser sistemático a una metodológica a través del despliegue de habilidades de investigación*

Como he expuesto, el trabajo con ratas o pichones en el laboratorio y las prácticas de modificación de conducta en escuelas fueron las experiencias académicas más citadas al adoptar parcialmente una identidad de ser sistemático. Aunque los participantes nunca mencionaron literalmente desarrollar los informes derivados de su trabajo en laboratorio o de sus prácticas, puede entenderse implícitamente que fueron la base para estructurar otras prácticas de aprendizaje: trabajos en equipo, exámenes y el planteamiento de una investigación (pregunta, objetivos, justificación, marco teórico, resultados y conclusiones). Estos reportes eran trabajos finales en los que el alumno plasmaba sus conocimientos y los hallazgos obtenidos del ejercicio de campo. Los reportes funcionaban como puentes entre la elaboración de un proyecto de investigación (objetivos), una teoría (marco teórico), la práctica (la obtención de datos) y las clases (medio de evaluación), por su frecuente uso pueden entenderse como un recurso mediacional. En los siguientes resultados expongo las posturas éticas, las autointerpretaciones de sí mismo a partir del desempeño en la ejecución

de un proyecto de investigación al adoptar parcialmente una identidad de ser sistemático. Cabe resaltar que un eje esencial para comprender la articulación de sus identidades fue cuando definieron su formación como metodológica, lo cual pautó en sus posteriores narraciones autointerpretarse como psicólogo metodológico y redujo la identidad de ser sistemático a un remanente en algunos casos. La meta es describir cómo los estudiantes de psicología de la UNAM transitaron de posicionarse parcialmente en analistas experimentales a construir una identidad metodológica.

Las habilidades adquiridas durante sus estancias en el laboratorio fueron interpretadas por los estudiantes como “metodológicas”. Para Yann la formación de Iztacala enfatizaba actos específicos, por ejemplo, saber registrar los procesos o tareas llevadas a cabo en el laboratorio:

*Me parece que... saber observar, registrar, llevaron una metodología en todos los trabajos, en los primeros tres o cuatro semestres donde nos exigen redactar bien. En los siguientes semestres es más que nada llevarlo a cabo. Lo importante en la formación en Iztacala es una metodología de todo lo que hacemos, desde plantear un objetivo hasta presentar resultados confiables, claros, llegar a conclusiones reales. Creo que eso es la formación más importante (Yann, UNAM).*

Lo interesante del comentario de Yann fue la postura sobre su formación, no se iba a Iztacala a adquirir conocimientos, lo primordial era plantearse una metodología a seguir y reportarla adecuadamente, además de cumplir con criterios sobre la claridad y confiabilidad de los resultados. Este punto de vista escondía una manera de entender el conocimiento, al decir Yann “conclusiones reales” se refería a un criterio para llegar a la realidad, el cual consistía en seguir un proceso ordenado y claro. Las habilidades metodológicas eran las capacidades de alcanzar la veracidad de lo observado y registrado. Los participantes acentuaban su formación metodológica, que estaba mediada por el remanente de la identidad de asumirse sistemático, por ello, la redacción y la claridad de presentar los hechos era indispensable en el rigor profesional, la siguiente cita de la entrevista de Andrea lo muestra:

*La elaboración de nuestro marco teórico y los objetivos, definir bien todo eso, la parte de investigación es muy, muy importante. Por ejemplo, cuando trabajamos en equipo lo que hacemos es repartir: -a ti te toca la justificación, a ti los objetivos, a ti el planteamiento del problema-. Y a veces te mandan cosas que dices: -Oye, por favor -abriste Wikipedia y lo pegaste, ¿verdad?-. (Se ríe). Entonces es muy importante que lo tengas muy bien cimentado (el marco teórico), porque si no, vas a llegar al último semestre sin saber nada o sin saber*

*hacerlo bajo los cánones correspondientes que te pide la universidad (Andrea, UNAM).*

En la conversación con Andrea, el dominar la elaboración de una investigación y desarrollar un marco teórico siguiendo los cánones de la universidad significaba un aprendizaje básico. No cualquier fuente era adecuada, en el ejemplo de Andrea obtener información de Wikipedia, copiarla y pegarla era romper con la exigencia requerida para plantear un marco teórico. El marco moral de su postura responde a un *ethos* de la ciencia; las normas implícitas en los foros de divulgación e intercambio científico, así como los criterios para publicación (Izquierdo, 2006 en Rodríguez, 2014). Similar a Yann y Andrea, Néstor resaltó la relevancia de seguir una metodología y alcanzar claridad en los informes:

*En primero y en segundo semestre estuve con la profesora María del Refugio, con Cuca, y ella nos regresó muchas veces nuestro trabajo, nuestros marcos teóricos. Únicamente teníamos que hacer un marco teórico y no quedaba. Yo creo que toda esa retroalimentación fue muy importante para mí, porque me ayudó muchísimo para fijarme como escribía, para fijarme como expresaba las ideas, para poder darme cuenta de cómo mejorar mi escritura y es que eso me ayudó para todos los demás semestres (Néstor, UNAM).*

El marco teórico se volvió para Néstor una herramienta de aprendizaje; él desarrolló habilidades de expresión escrita y oral gracias a la retroalimentación de su profesora y constante reelaboración de documentos. Aprender a escribir correctamente parece ser fundamental para sentirse universitario, Czarny, Navia y Salinas (2018). Expresar las ideas en un manuscrito y adecuarse a las exigencias académicas tiene una relevancia para posicionarse favorablemente en universitario. Los trabajos escritos adquieren un valor más allá de un método para evaluar, son una herramienta para construir un sentido personal del desempeño de uno mismo, un medio de interpretación implícito de la habilidad obtenida y a veces puede jugar a favor o en contra para la permanencia escolar. Además de ello, los reportes de investigación eran medios para aprender a colaborar, ya que muchas veces eran realizados en equipo, sin embargo, también traían consigo complicaciones, así lo mencionaron Ramiro y Andrea:

*Pero trabajar con dos de ellas era espantoso, trabajar con ellas, de hecho, una de ellas era novia de mi compañero, y pensaba, bueno yo tengo la idea de que ella pensaba que él iba a hacer todo, jamás hacía nada (Ramiro, UNAM).  
Era, no, soy muy mandona, me gusta que las cosas se hagan rápido, bien y como yo digo (se ríe). Entonces era un poco difícil trabajar en equipo, en el primer*

*semestre trabajé siempre con dos compañeras, en casi todas las materias, mi amiga y uno de mis compañeros (Andrea, UNAM).*

La colaboración entre pares ha sido un mecanismo en la participación guiada, debido a que se comparten percepciones, esfuerzos, compromisos y sentidos respecto a las actividades (De Diego y Weiss 2017). Cuando no se comparten todos estos elementos en el equipo, pensemos en las narrativas de Ramiro y Andrea, surgen conflictos cuando participan los integrantes. Los dos universitarios compartieron un fuerte compromiso hacia lo académico, al organizarse con quienes presentaban una postura distinta a la suya, terminaban discutiendo y en conflicto. La percepción de dificultad en la dinámica fue común en las historias, quienes relataron haber tenido menor compromiso con lo académico describieron la situación desde otro plano, por ejemplo, Violeta:

*Pues sí, llegamos a hacer trabajos en equipo, pero pues igual yo tuve broncas con mis equipos inicialmente. Pues, precisamente por esa situación de que no trabajaba, y pues acepto que no trabajaba ¿no? (Violeta, UNAM).*

Habíamos abordado previamente la apatía de Violeta hacia lo académico por haber estado inmersa en una relación de pareja conflictiva, en proyectos con sus compañeros asumía la misma postura sobre el trabajo, lo cual la llevó a tener “broncas” con sus compañeros. José también tuvo dificultades y diferencias, en su caso, debía ir a trabajar en la tarde, no podía quedarse después de clase:

*Los primeros dos semestres trabajé con otro equipo con el cual no me llevé muy bien, entonces... entré porque había una chica con la que salí, y luego había diferencias de que ellos querían hacer la tarea a las cuatro de la tarde sabiendo que yo trabajaba, entonces yo les decía: -Miren, hagan esta parte, ¿saben qué? yo me voy a adaptar a lo que ustedes me digan- (José, UNAM).*

Los horarios para elaborar los proyectos y tareas en equipo fueron fundamentales, cuando no lograban congeniar como lo relató José, trataban de negociar su participación en la elaboración de los trabajos finales. En la cita José dijo haber intentado adaptarse a la dinámica de sus compañeros, al no organizarse dijo lo siguiente:

*Entonces llegábamos a la FESI y me decían: -Te faltó esto, ¿por qué no lo hiciste? -. Y yo me sentía incómodo porque quedaba como el flojo del equipo, como el que no hacía nada (José, UNAM).*

José dijo haberse sentido “flojo”, “el que no hacía nada”. Este papel es dado por los otros y en ocasiones asumido por la persona en este tipo de interacciones. De una manera, José se interpretaba en el acto implícito de no estar aportando al trabajo de equipo, todo esto ocurrió desde el plano de pensarse quién era en la práctica y en la interacción con los demás (Brinkmann, 2008). Sus compañeros no comprendían su posicionamiento como un estudiante que va a trabajar después de clases y su postura ante lo académico.

Todas las prácticas escolares señaladas en la sección estaban mediadas por los posicionamientos asumidos en los primeros semestres. Al participar en equipo, por ejemplo, pensemos en los estudiantes posicionados entre el estudio y el trabajo, no abandonaron sus compromisos y responsabilidades laborales. Desde el punto de vista de sus compañeros, su compromiso académico podía ser poco. Pero al ver su vida cotidiana y su interés sobre lo académico, simplemente uno puede llegar a la conclusión de que desplegaron otra forma de compromiso. Este tránsito de ser un psicólogo experimental a uno metodológico radicó en rescatar las habilidades necesarias para desarrollar una investigación, ya sea de corte cuantitativo o cualitativo.

### *El psicólogo en acción*

La etapa del psicólogo en acción es una etapa en la cual los universitarios transitan del aula al campo profesional e intentan congeniar la teoría y la práctica. No sólo aprenden a ser, sino a sentir a partir de ejercer exitosamente o no la psicología. En el análisis ubicó precisamente dos grandes sentidos que desarrollaron a partir de su experiencia en la práctica: autointerpretarse al descubrir nuevos horizontes teóricos psicológicos y mediante participar en ámbitos prácticos de la psicología. Con la estructura anterior doy cuenta de los siguientes objetivos:

- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM les dieron sentido a sus prácticas profesionales al ingresar a escenarios reales.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM se posicionaron como psicólogo al relatar su proceso de formación profesional.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UNAM elaboraron y construyeron su identidad profesional a través de sus narrativas.

En esta sección abordé el sentido que le otorgaron a su formación psicológica en función del ejercicio de la profesión en escenarios reales, y, por último, el rigor de posicionarse como psicólogo a través de la autointerpretación; donde recuperé de las narrativas las posturas, significados y sentidos de la profesión.

#### *Autointerpretarse a partir de descubrir nuevos horizontes teóricos de la psicología*

En quinto semestre los estudiantes de la UNAM tuvieron acceso a prácticas de campo por las exigencias de la materia de PAL, además asumieron distintos roles que jugaron en la CUSI. A la par, en sus clases disminuían los temas conductuales. Todo esto se puede explicar por las observaciones de Landesmann, Hickman, y Parra (2009) y Romo (2009), respecto a que la FESI evolucionó de una mirada conductual, en el periodo de 1975 a 1985, a una centrada en las cogniciones, y ya para el 85, hubo un brote de teorías psicogenéticas y para el 2003 aparecieron los enfoques sistémicos. Con la introducción de nuevos horizontes teóricos la idea de psicología evolucionó, los participantes cambiaron su concepción de la profesión a medida que se involucraban en nuevos ámbitos de posicionamiento dentro y fuera del aula. Los estudiantes experimentaron un giro en las exigencias de tareas académicas. Emigraron de un laboratorio, en el cual aplicaban las nociones de modificación de conducta a ratas y pichones, a escenarios reales.

En este acercamiento a la realidad, las entrevistas fueron el recurso mediacional más nombrado para aprender a aproximarse a las personas y obtener información. Por ejemplo, Yolanda contó su anécdota de cuando recibió en clase retroalimentación de su primera entrevista:

*Él me dio en sexto y mi práctica era trabajar con una persona con una enfermedad. Yo encontré una participante que tenía cáncer de hígado (Yolanda, UNAM).*

*Yo me acuerdo de que alguna vez pregunté (al profesor): - ¿y si la participante nos pide que preguntemos cosas de nosotros? -. Porque bueno, todos los semestres anteriores te decían que tú no puedes dar tu opinión. Entonces lo vi voltear con una mirada que casi me mata y dije: -oh, por Dios- y me dice: -es que tu pregunta es muy tonta, no te lo voy a contestar porque es bastante tonta... si te pregunta obviamente contestas, ni modo que digas; "Ay, ay, no sé", pues contestas de eso se trata, de una conversación, lo acabo de decir, lo acabo de decir, es una charla-. Y yo casi salgo llorando de esa clase (Yolanda, UNAM).*

El tema en la clase de Yolanda era sobre el conflicto entre la objetividad y la subjetividad que debe asumir un psicólogo en su labor. En semestres previos, a Yolanda le fueron remarcadas las consecuencias de involucrarse, y no guardar distancia con los sujetos experimentales, sin embargo, en esa clase, se le exigía asumir una postura más cercana. Para el profesor la entrevista debía ser una charla o conversación común y no algo artificial. Aunque parecía obvio, según Yolanda, no lo fue, porque traía consigo la idea conductual de distanciarse y no involucrarse con los sujetos. Posteriormente Yolanda entendió las palabras de su profesor cuando volvió a encontrarse casualmente a quien entrevistó:

*Y de hecho hace poco todavía la señora me dijo: - ¿cuándo nos echamos una platicadita? -. -Cuando quiera, señora-, definitivamente eso me retroalimenta a mí como psicóloga, como profesionista, para mí es super padre que me digan eso (Yolanda, UNAM).*

La participante se apropió de la novedosa postura teórica y la adoptó durante las entrevistas. La señora la invitó nuevamente a platicar, nuevamente al ejercicio psicológico, y esto significó para Yolanda una señal de haber hecho adecuadamente la entrevista. A través de los comentarios de otros se validó el logro de este ejercicio. Con la historia de Yolanda fue posible mostrar el giro que dieron las demandas de los profesores en quinto semestre. Los hallazgos de las entrevistas debían reportarse en un proyecto de investigación relevante y desde una nueva postura, distinta a la conductual. Aunque al final acabaron entregando un informe mostrando sus resultados como en ciclos anteriores: el enfoque, análisis y acercamiento era distinto, así lo contó José:

*Estábamos en clase y luego yo les dije: -Mariachis-, y nos dio risa... y de la nada surgió y yo les dije: - ¿Y si lo hacemos con bomberos? - y así surgió, así de repente, entre bromas surgió con bomberos y empezamos a platicar, le platicamos a la maestra y nos dijo: -Suena muy interesante- (José, UNAM).*

Para su trabajo final decidieron observar a un grupo de bomberos, era un acercamiento novedoso, daba la posibilidad de ver la vida cotidiana de estos hombres. Las clases habían cambiado y los estudiantes se adaptaron a los nuevos roles y exigencias. Casi todos los participantes de la UNAM mencionaron haber sentido un giro en las perspectivas de sus clases, el siguiente comentario de Minerva mostró esta sensación.

*Durante ese semestre cambiaron muchas cosas en la FES porque empezaron a entrar otras teorías y demás, fue cuando realmente dije la psicología es lo mío, porque ya no era tanto conductismo, había otras corrientes (Minerva, UNAM).*

Para Minerva, el cambio se debió a la entrada de nuevas teorías, ella dijo haber reafirmado su interés en la psicología, era lo suyo. Este autodescubrimiento se dio mediante la inmersión a nuevas corrientes y al dejar a un lado el conductismo. Entonces, no es osado decir que hasta la mitad de la carrera se sintió segura de seguir, cuando escuchó voces alternas a las de los primeros semestres. Incluso al adoptar otras teorías, siempre se manejaba mediante una estructura metodológica propia de las ciencias sociales y de la salud, un enfoque orientado por el plan de estudios de la carrera. Sin embargo, varios estudiantes seguían identificándose con las vertientes del conductismo, así lo relató Néstor:

*Hemos redactado algunos trabajos relacionados con las distintas variables que tenemos para exponer, ya hemos ido a alrededor de tres congresos, me parece: uno en Guanajuato, uno en Mérida y uno en Cuernavaca. Sí, hemos estado haciendo eso, planeamos redactar un artículo, igual con las profesoras que están allí, pero no lo hemos definido (Néstor, UNAM).*

Entonces, las prácticas de investigación estaban muy presentes en el día a día de varios universitarios, especialmente los posicionados en la categoría de encauzados en lo escolar. Como he expuesto, los universitarios de la UNAM buscaban espacios de participación para aprender de las interacciones y presentar sus descubrimientos en clase, entonces se volvieron agentes de su propia formación. Czarny, Navia y Salinas (2018), consideran que la agencia en la formación representa asumirse como autor responsable de sus aprendizajes con la intención de abrirse a nuevas posibilidades de construcción de sí mismo y de interacción con otros.

#### *Autointerpretarse mediante la participación en ámbitos prácticos de la psicología*

El plan de estudios de la carrera de psicología de la FESI tenía una estructura modular, con objetivos terminales en repertorios genéricos, en los que las tareas y los contextos de enseñanza debían especificar las actividades profesionales. Gradualmente aumentaban las prácticas en escenarios reales conforme avanzaban los semestres y disminuía el trabajo de aula. Era un intento de ir más lejos de las *curricula* tradicionales, donde era ambiguo el tópico de conocimiento, y así romper con la clase prototípica e intentar enfatizar las labores prácticas de laboratorio, seminarios, entre otros (Furlán, 2010). La gestación de la identidad del psicólogo en los universitarios de la Iztacala nació de este intento, además requería de

contextos y roles específicos. Todos esto eran arreglos de participación, y se suscitaron en planos reales con base en el servicio social y las prácticas profesionales, para licenciarse era necesario atravesar estos ámbitos de acción; los escenarios más mencionados en las narraciones fueron la CUSI y las terapias en la secundaria. La mayoría de las citas empleadas en esta sección hacen referencia a autointerpretaciones implícitas; recordemos, como señala Brinkmann (2008), que son las formas de entenderse y definirse a sí mismo mediante las acciones y responden a cuestionamientos como ¿quién soy al estar en un lugar y hacer algo específico? Bajo la premisa anterior se analizaron las autointerpretaciones configuradas en el sentido que otorgaron los participantes a la construcción de su identidad de psicólogos.

Al análisis, ratifica el valor de pensar la formación profesional, como sustenta Díaz Barriga (2006), en una actividad situada y cercana o marcada en la realidad donde es posible recrear el conocimiento adquirido. El aprender, el hacer y el reflexionar son productos inseparables para construirse en un saber. Precisamente en la presente sección fue posible escuchar como narraron este proceso a través del sentido que le otorgaron a su práctica, en otras palabras, como se autointerpretaron en la acción psicológica. Para empezar, presento la experiencia de José, quien narró su acercamiento a uno de sus primeros pacientes:

*Cuando estaba con este niño en la clínica, su condición económica era muy baja, cuando voy a entrevistarle, porque teníamos que entrevistar al maestro, al papá, pero al papá en su casa para ver el contexto, para ver cómo es su casa (José, UNAM).*

José relató haber entrado al contexto socioeconómico del niño a través de entrevistar al padre y al profesor. Manifestó haber ido a la casa del niño, y allí se encontró con un mundo caracterizado por una condición socioeconómica baja. La entrevista fue un recurso mediacional de acercamiento y posicionamiento, con el cual José continuó su participación como estudiante de psicología, no son dificultades al transitar a un campo aplicado:

*Cuando me operaron en primer semestre, fue del apéndice, me hice intolerante a la lactosa. Al llegar a casa, la señora me sirve un jarro con leche tibia, pero con leche entera y le pone sólo azúcar, entonces dije: -... eh... me... y-, y la leche entera me empieza como a generar náuseas, ya que la tomé y me dio dolor de estómago. Entonces dije: -yo le puedo decir ¿oiga, no tendrá café que me regale? -, pero no sé si lo tienen o si lo compran, se queden sin comprar tortillas o yo qué sé. No quise, me tomé la leche, terminé la entrevista y llegué a la escuela a vomitar. Pero me dejó un aprendizaje muy importante, que yo tengo que hacer algo significativo con este niño, porque él está poniendo su empeño, y así fue, empezamos a trabajar (José, UNAM).*

El relato de sus acciones y decisiones permitió a José definir su postura. Enfrentaba una situación dilemática: si tomaba la leche vomitaría, si no, rechazaría las atenciones que significaban un gran esfuerzo por parte de la familia. José estaba decidido a realizar un trabajo significativo con su paciente, era su primer acercamiento y deseaba generar confianza. La postura de José era ética, imaginaba que el niño pondría su mayor empeño y él había decidido hacer lo mismo. Antes de ello, reflexionó para determinar si tomaría la leche, al final decidió definirse como un psicólogo comprometido con su paciente. Aunque el plan de estudios lo llevó a este tipo de situaciones, la forma en que se dieron las cosas y se desarrolló fue una experiencia de formación única. Gran parte de los aprendizajes de campo de los estudiantes estaban constituidos por un componente personal que muchas veces los obligaban a posicionarse. El estilo de posicionamiento de José fue posible verlo en otros relatos, pero con otros trasfondos. Por ejemplo, el caso de Yann:

*Era la experiencia que yo estaba buscando desde el CCH: tener a una persona... Sí, sí, sí, de estar con una persona para apoyarla o aprender o apoyarla con sus problemas, la típica idea que tenemos de la psicología antes de ingresar aquí (Yann, UNAM).*

Todo esto es relevante porque como se ha expuesto, al inicio de la carrera, a los estudiantes se les exigió ser lo más objetivos posible, mientras al finalizar su formación, la subjetividad era una plataforma de acercamiento psicológico. Cabe señalar el cambio en su imaginario social, aunque Yann dijo: “la típica idea que tenemos de psicología”, su visión ya estaba filtrada por una plétora de conocimientos. Cuando describió un caso clínico fue posible verlo manejando el conocimiento adquirido:

*El trabajo en laboratorio está siendo muy enriquecedor porque es con una señora que perdió a su marido. Estamos trabajando depresión, duelo, porque es un... ¿Cómo lo puedo decir? Es un caso muy difícil porque la señora no deja de llorar a diario, su expectativa de vida es muy baja para ella, creo que esa experiencia va a ser muy enriquecedora. Creo que va a ser el broche de oro para finalizar una carrera (Yann, UNAM).*

Yann fue capaz de evaluar y diagnosticar un caso al que atendía, él dijo haber observado a su paciente y, a partir de ello, lo definió como un caso difícil. Su valoración mostraba un lenguaje articulado de su Yo psicológico. A través del ejercicio de evaluar y diagnosticar, Yann le dio un sentido a su experiencia, la catalogó en el concepto de enriquecedora: “cerrar

con broche de oro”. Era enriquecedora porque representaba un desafío por la dificultad del caso. Para poder lidiar eficazmente desde una postura profesional, debía documentarse en la sintomatología. Ramírez (2016) encontró que los estudiantes posicionados como psicólogos suelen indagar sobre los componentes de un problema para ampliar la comprensión del tema, principalmente cuando es desconocido. Otros participantes asumían la misma postura de compromiso, Néstor también habló de la valoración de un caso que atendía extracurricularmente en su hogar:

*Me comentaron sus papás que habían asistido a seis instituciones distintas, bueno no institutos, con seis psicólogos, para que atendieran a su hijo. Yo cuando atendía al niño tenía ocho años y no podía pronunciar ninguna consonante, ninguna consonante, no se le entendía nada de lo que decía. Eran problemas que se veían muy rápido, le habían hecho una cirugía de frenillo porque lo tenía muy corto, entonces yo lo vi y vi que todavía estaba corto, necesitaba nuevamente una cirugía correctiva, incluso mi papá estaba por ahí (su padre era médico), lo revisó y me dijo: -no, que lo lleven al hospital y ya lo veo-. Lo operaron (Néstor, UNAM).*

En la cita, Néstor describió el problema clínico de un niño con problemas de lenguaje y señaló el motivo del poco avance que tenía en la pronunciación de consonantes. Al valorar el caso, Néstor accedió a una identidad de experto y desde allí describió el contexto: desde su punto de vista el problema era fácil de identificar y la forma de expresarse era propia de un experto. Sin embargo, para rectificar su diagnóstico recurrió a la valoración de un médico, su papá. Además, para identificar la necesidad de otra cirugía de frenillo, Néstor se posicionó como un terapeuta en el despliegue de sus habilidades de observación y diagnóstico al analizar un problema de lenguaje, a la par de consultarlo con otro especialista. Violeta también habló desde sus conocimientos de la profesión que fue aprendiendo:

*Si bien los seres humanos reaccionan a ciertos estímulos externos, pues no es factible que entonces se modifiquen todos los estímulos externos para que la conducta pueda ser reaprendida, ¿no? (Violeta, UNAM).*  
*Pero yo creo que se le debe dar un papel muy importante al sujeto para elegir entonces lo que le funciona y lo que no le funciona. Lo que le va a funcionar y lo que no. Así te claves y digas -aplique todas las técnicas de solución de problemas- no lo va a hacer, no lo va a hacer, ni va a llegar a nada (Violeta, UNAM).*

El conocimiento crítico de Violeta sobre el comportamiento humano se reveló cuando justificó su postura sobre las implicaciones teóricas y prácticas. En la cita se vislumbró el

manejo técnico de ciertas nociones de aprendizaje. Violeta argumentaba que era complejo controlar todos los estímulos externos de un evento, al hablar sobre este tema, se definía a sí misma implícitamente a través de asumir una postura crítica. De igual forma que Néstor, Violeta se invistió con una identidad de psicólogo, la principal evidencia de esto estaba en las formas lingüísticas de su narración. En el segundo fragmento, mostraba su comprensión sobre la perspectiva cognitiva y las estrategias de solución de problemas. En este caso, también asumió una postura crítica, para ella el sujeto debía ser la prioridad sobre la teoría. También fue posible escuchar a los participantes hablar de la estructuración de un programa de intervención, como ejemplo expongo los comentarios de Fátima:

*Pero no era nada más estar con el paciente, sino tener que ver el problema, el escucharla, el hacer todo un programa de intervención, el evaluar, todo esto hizo que me diera cuenta de que podía trabajar con esto (Fátima, UNAM).*

La participante resumió en pocas palabras la metodología empleada en el trabajo clínico, cuya estructura era muy similar a la de una investigación. En un instante de reflexión, Fátima descubrió en ella la potencialidad de abordar este tipo de situaciones enfrentando sus inseguridades. En la tesis de Ramírez (2016), se investigó la construcción de la identidad profesional del psicólogo de la FESI a través de analizar su participación en clase y posteriormente en la práctica. En los resultados, se identificó un periodo de inseguridad y duda en los estudiantes durante los ejercicios de entrenamiento (*role playing*) previo al ingreso al escenario clínico, por medio del ensayo lograron enfrentar sus temores y adoptar una identidad parcial de psicólogo. La exposición al servicio social y a las prácticas de campo llevó a los psicólogos de la UNAM de este estudio a colonizar un Yo profesional al transitar de una identidad parcial a una más completa. Conforme se adentraban en circunstancias nuevas, iban incorporando elementos teóricos a lo vivencial, era un ir y venir entre saber acerca de psicología y sentirse capaces de saber cómo actuar ante la exigencia de un ámbito clínico (Gergen, 2006). Al indagar un poco más sobre transitar de una identidad parcial a una completa, Fátima expuso lo siguiente:

*¿Entonces cambiaste tu forma de pensar sobre ti? Entrevistador*  
*Ajá. Hice algo que sentía que no podía hacer. Cuando hice el programa y apliqué la intervención, me ayudó para darme cuenta de que lo podía hacer y me preguntaba: -es que ¿cómo le voy a hacer? -. Pero ya después, fue de: -yo puedo hacer una intervención fue un, yo puedo aplicar con intervención-. Entonces me*

*ayudó a darme cuenta de que soy capaz de hacer una intervención. Entonces todo eso me ayudó para poderla ayudar y apoyar (Fátima, UNAM).*

Al saber enfrentar una situación, Fátima dijo haber cambiado su percepción de sí misma. Se autointerpretó indirectamente en función de su capacidad de responder ante un caso: sabía cómo aplicar su conocimiento. Justo cuando se comprobó a sí misma que lo podía hacer, al desarrollar un programa y aplicarlo, Fátima dijo que sus dudas se desvanecieron. Haber afrontado situaciones prácticas le facilitó concientizarse y darse cuenta de sus capacidades, a la vez que le proporcionó recursos para apoyar a su paciente. Entonces, aunque los ejercicios de *role playing* facilitan enfrentar los miedos y la *inexpertis* (Ramírez, 2016), fue hasta que Fátima se interpretó, al mirar en retrospectiva su desempeño, que logró sentirse psicóloga. Sumergirse en la práctica puede ser una estrategia de enfrentamiento ante las emociones negativas y la inseguridad. Otra pieza fundamental en el fortalecimiento de una identidad de psicólogo fueron los comentarios y reacciones de las personas:

*Fue una experiencia buena, porque recuerdo mucho una vez que estábamos deletreando una sílaba para una lectura para su mamá (al trabajar con un niño con problemas de aprendizaje), muy sencilla, la mamá estaba presente en el cubículo y cuando observó que Rodrigo podía leer lo que yo le ponía se sorprendió y comenzó a llorar porque ni ella se había dado cuenta que su hijo podía hacer eso (Yann, UNAM).*

Casi todos los participantes citaron una anécdota en la que recibieron un comentario positivo sobre su trabajo. El sentido que le otorgó Yann a las lágrimas de la señora fue la sensación de haber logrado ayudar al niño, al grado de causar una emoción fuerte en la madre. A su vez, también era señal de haber realizado un buen trabajo. En este tipo de experiencias personales, los universitarios se autentificaron en el papel de psicólogos, además de haber sido trampolines para consolidar un sentido de seguridad. La identidad profesional exige constituirse en la práctica y para ello son claves los ámbitos formativos de posicionamiento. Uno de los temas centrales en las entrevistas fue la reflexión sobre la acción y quién se era durante ésta. Ramírez (2016) habla que este tipo de proceso es pieza clave para el desarrollo de estrategias en la intervención, e implica meditar sobre la práctica. Otros autores no otorgan tanto peso a la reflexión y se focalizan en la sumatoria de enfrentar y analizar casos reales al ubicar a los alumnos en el ejercicio profesional en comunidades particulares, señalan que esto es lo importante para alinearse a una identidad profesional (Ramos y Macías, 2012). En

sí, lo de mayor peso en la construcción de una identidad en los participantes de la UNAM, era la manifestación de un Yo que articulaba posturas, habilidades y conocimientos en la acción de ser psicólogo en el ejercicio profesional. Es en esta relación cuando las personas otorgaron un sentido y dieron relevancia a quiénes habían sido en un momento específico: un psicólogo experimental o metodológico, entre otros. Eligieron de un repertorio de posturas, habilidades y conocimientos que habían obtenido a través de la formación de la carrera para buscar la mezcla más eficiente y eficaz, según su interpretación, para dominar la práctica. Configuraron una identidad al sustraer de un depósito el repertorio para pensarse en la acción, para determinar cuál forma de ser psicólogo les acomodaba mejor. Es precisamente la valoración y narración de la mejor versión de psicólogo que sintieron haber asumido lo que muestro en la siguiente sección.

#### *El rigor de posicionarse como psicólogo a través de la autointerpretación*

Los dispositivos de la identidad del psicólogo en los estudiantes de la UNAM fueron las emociones, habilidades, valores y posturas de las que se valieron durante las intervenciones. La interrelación entre estos tres elementos era muy estrecha, ya que, al adoptarse una postura en una situación, se desplegaban habilidades y valores específicos. En la sección anterior fue posible ver parte del posicionamiento de los estudiantes justo en el ejercicio de la psicología en ámbitos clínicos. Las citas y reflexiones que se presentan a continuación eran sus opiniones sobre el significado de ser psicólogo o, en un lenguaje más teórico, autointerpretaciones explícitas sobre quién, cómo y qué querían ser. Como detallo en el marco teórico, las personas se interpretan a sí mismas a través de marcos morales (Brinkmann, 2011), y precisamente, la carrera de psicología proporcionó a los participantes dicha estructura para apropiarse de una identidad profesional. Rodríguez (2014), concibe la identidad profesional del psicólogo como una negociación relacional con los contextos que está en constante actualización, además de reconfigurarse a través de la práctica bajo criterios de admisibilidad y credibilidad de una comunidad. La negociación de los estudiantes de la UNAM no fue sólo con un currículo, sino también con los contextos de participación profesional y con otras identidades. Aunque utilizaron el plan de estudios para interpretarse, lo más relevante fue el sentido personal que le otorgaron a sus experiencias. Entonces, presento en el siguiente análisis la reflexión sobre las múltiples facetas de identidad que

narraron los participantes al posicionarse como psicólogos en sus prácticas y servicio social, así como los sentidos que articularon de sí mismos en la profesión.

Los estudiantes tuvieron que lidiar con inseguridades y un fuerte miedo antes de sumergirse en la intervención. Muchos dijeron haber enfrentado su miedo al fracaso y a equivocarse; cometer un error era impensable durante el ejercicio terapéutico. En el siguiente fragmento, Yann compartió los miedos e inseguridades que tuvo al dar tratamiento a un adolescente en una secundaria:

*La experiencia que tuve en la secundaria con la maestra me hizo ver que realmente el hecho de atender adolescentes no es tan complicado; que el hecho de dar terapia no es para ponerse a temblar, porque bueno, realmente no me ponía muy nervioso como tal, pero si me lo imaginaba como algo más serio, como de verdad, que no podías equivocarte, por ejemplo, tenía como pensamientos muy irracionales. Tenía el pensamiento de - ¿sería muy catastrófico que me equivocara? - (Yann, UNAM).*

Gracias al apoyo de su maestra, Yann sometió sus miedos y averiguó que en el trabajo terapéutico las consecuencias de equivocarse no necesariamente eran graves. El participante había construido un imaginario catastrófico sobre la terapia y su participación en ella, después de analizarse, clasificó sus pensamientos como irracionales. Yann entendió su propio conflicto desde una postura cognitiva, en esta era posible modificar los pensamientos a través de confortarlos con hechos para determinar si reflejaban la realidad. Sin embargo, fue hasta interactuar con su paciente que deconstruyó este imaginario. En resumen, racionalizó su vivencia para otorgarle un sentido nuevo, su posicionamiento como psicólogo quedó confinado a su historia personal.

Para definir su actuación como psicólogos, los estudiantes de la UNAM llegaron a preguntarse quiénes debían ser. En el siguiente fragmento, Fátima relató cierta incertidumbre que vivió para posicionarse en el rol de psicóloga:

*Pues fue cuando yo estaba en la CUSI, para mí fue una experiencia muy importante porque nunca había estado con un paciente. Entonces llegó una chica con problemas familiares y yo decía: -Es qué... ¿qué tengo que ser? -. Pero con el tiempo como que se fue dando, creo que estaba más segura o me sentía mejor (Fátima, UNAM).*

Según Fátima, fue una de sus experiencias más importantes, posiblemente lo fue porque en esa ocasión intercambió el rol de estudiante por el de profesional. La transformación no

ocurrió de la noche a la mañana, en la cita Fátima dijo que se fue dando, entonces, es posible concluir lo siguiente: algunos participantes paulatinamente adoptaron el posicionamiento de experto conforme se adentraban en las prácticas, su trabajo en estos ámbitos les permitió afianzar su identidad de psicólogo. El sentirse psicólogo se concretó narrativamente en frases como las usadas por José:

*Como quién dice: -Me lo empiezo a creer-, de que puedo ser algo, que puedo hacer algo por los demás y por mí mismo (José, UNAM).*

Lo que sostenía la sensación de ser psicólogo para muchos de los participantes de la UNAM fue creer que lo eran. El comentario de José sintetiza el sentido de pertenecer a la profesión. Los límites entre ser estudiantes y posicionarse en psicólogo se desdibujaron cuando creyeron en sus facultades y habilidades. En los relatos de los estudiantes se ha mostrado la construcción de quiénes eran los psicólogos, pero en éstos no sólo estaba presente la visión de los entrevistados, en casi todas las historias aparecieron reacciones y comentarios de personajes secundarios. Definir quién se es, es tanto una interpretación personal como colectiva, por ello algunos participantes querían mostrarse y convencer a pacientes y profesores de su profesionalismo:

*Muchos profesores te exigen eso (vestirse formalmente), no te puedes presentar en el cubículo de la CUSI todo despeinado o todo desvelado, con mala imagen o estar diciendo groserías frente al niño con el que estás. Guardas una línea de que eres aceptable con todas las demás personas, te preocupas por las demás personas, te preocupas por eso, no es ser superficial porque eso es diferente, sino estar presentable. Comportarte de la manera profesional o como profesionista, esa es la palabra correcta (Yann, UNAM).*

La intención de mostrarse formal ante los demás era una herramienta para colocarse en una posición distinta a la de estudiante. No era sólo como uno se ve, sino cómo otros lo hacen. Con tal de consolidar su participación de psicólogo, Yann dijo haber guardado una línea aceptable, estaba preocupado de lo que expresaba con su vestimenta. Para él no era una cuestión superficial, era más bien parte de su responsabilidad, era parte de ser profesional con su trabajo. El participante respondió a la petición de su profesora pero, sobre todo, entendió el sentido de su papel en la acción psicológica y la importancia de la forma de presentarse ante los demás. Ramírez (2016) encontró el mismo tipo de exigencia, los profesores solicitaban a sus alumnos de psicología formalidad y responsabilidad con las

actividades fuera del aula, era una estrategia para ir posicionándose en el escenario de práctica. El significado de ser psicólogo tenía una conexión con la idea de ser profesional, ambas no necesariamente eran incluyentes entre sí. Este tipo de postura únicamente lo presentó Yann en su narrativa, posiblemente le otorgó un mayor peso porque en su trabajo también era una exigencia, además, cabe resaltar que se había posicionado entre el estudio y el trabajo desde el bachillerato. Su experiencia personal en el mundo laboral filtraba su idea del profesionalismo en la psicología. Lo que sus compañeros compartían con Yann sobre el profesionalismo era la entrega y el compromiso con el paciente, pero lo hacían de formas distintas, José en el siguiente comentario expresó su disponibilidad de ser lo que necesitaba el otro:

*Que realmente estamos para servir a la sociedad y realmente el que estamos estudiando no quiere decir que somos más, al contrario, tenemos que ayudar más, tenemos que ser (José, UNAM).*

*Es lo más significativo en la carrera, el buscar realmente hacer las cosas bien (José, UNAM).*

La idea de servir a los demás era una manera de traducir el papel del psicólogo en la sociedad. José estaba dispuesto a construirse a partir de las necesidades de la demanda, por ello, sus creencias, prejuicios, afiliaciones políticas y teóricas las dejaba en segundo término al tratarse de ser profesionista. Lo más significativo de la carrera había sido esta postura de siempre buscar hacer las cosas lo mejor posible. Todo esto era el sentido que José le daba a la identidad profesional del psicólogo. Esta disposición a adaptarse en función de las necesidades del otro le facilitaba construirse a través de desarrollar habilidades y aptitudes específicas:

*Estuve con un niño que gritaba mucho, gritaba mucho, se tiraba al suelo, lloraba y poco a poco como que aprendía que esa situación no me molestaba y creo que eso me ayudó bastante porque actualmente trabajo con un niño de educación especial (Yann, UNAM).*

Este Yo más paciente de Yann aprendió a desplegarlo y al necesitarlo recurría a él. La interpretación de quiénes eran los estudiantes y sus configuraciones en la práctica eran autointerpretaciones explícitas de sí mismos, sin embargo, en un análisis riguroso es posible interpretarlos también en función de sus actos implícitos. La evidencia de esto se muestra en la siguiente narración de Néstor:

*En cuanto a la formación que tuve me percibo todavía incompleto. Yo pienso, de hecho, que voy a revisar materiales del área en la que me quiero insertar porque finalmente la formación del psicólogo que obtenemos pienso que es muy general, son muchas cosas que yo creo que tendría que revisar, pues me considero incompleto (Néstor, UNAM).*

Néstor se interpretó a sí mismo como un psicólogo incompleto, un profesionalista con un bagaje general de la materia, y con un vacío en varios temas. Según Néstor, los inconvenientes de definirse explícitamente así, era tener la identidad en una eterna construcción. Empero, haberse sentido psicólogo incompleto lo llevó a ser consciente de la necesidad de revisar temas y profundizar en ellos. Para Gergen (2006), esta sensación de ser incompleto es por la barahúnda de la vida posmoderna; la tendencia de la expansión del Yo a todas las oportunidades de ser. Entonces, en los estudiantes había una necesidad de abarcar y dominar todas las posibilidades de ser psicólogo. Conforme se desenvolvían sus posicionamientos, sus deseos y responsabilidades se integraban. La sensación de ser psicólogo incompleto también fue manifestada por otros participantes como Ramiro:

*¿Cómo te sientes como psicólogo? **Entrevistador***

*Pues ahorita a donde vamos a dar consulta ya nos presentamos como psicólogos, pero yo creo que, el psicólogo eh... tiene que seguir siendo psicólogo, en el sentido de que debe seguir aprendiendo, debe seguir indagando y buscando, no se puede quedar con lo que ya salió de la carrera (**Ramiro, UNAM**).*

Al explicar su sensación de ser psicólogo, Ramiro abordó dos puntos: el primero era presentarse ante los demás posicionado como psicólogo, el otro era la inestabilidad de serlo, para mantener constante esta identidad se requería indagar y ampliar su conocimiento. Nuevamente nos topamos con el psicólogo incompleto y la narrativa que manejó mostraba su encomienda por complementarse, incluso después de la carrera. El advenimiento de la falta de complementariedad estaba acompañado de una sutil insuficiencia, para compensarlo, los estudiantes tomaron la iniciativa de ser autodidactas, Yann acudía a este recurso:

*Sólo vemos en general las problemáticas que presentan las personas (refiriéndose a las clases) y sería importante especificar sobre autolesión; de cortes, ahorita con los adolescentes en la secundaria... me pasó que tres casos en el aula presentaban este problema y sólo lo vimos una hora en los seminarios introductorios, autolesiones. Sí, tengo la tutoría de la profesora, que le comenté todo, pero de ahí dije: -debería hacer esto, esto y esto-. Yo mismo tuve que buscar la información para tratar esa problemática. Igual es un pro porque puedes ser autónomo, puedes buscar una solución y darle solución (**Yann, UNAM**).*

Yann describió el horizonte en el que germinó su preocupación de alimentar su conocimiento ante las problemáticas que enfrentaba. Aunque en sus seminarios introductorios revisaban temas, los abordaban brevemente y sin profundidad. Toda esta circunstancia lo llevó a construir un Yo autodidacta, un Yo autónomo como lo nombró Yann, capaz de responder a las carencias de conocimiento y de dar solución a los problemas. Itandehui (2013), también encontró, al entrevistar universitarios, que la educación superior representaba asumir una identidad autodidacta. El acto autodidacta era obedecer a su identidad profesional, dictada por su responsabilidad y compromiso; si desconocía algo de un caso, no podía permanecer en ese estado. El sentido que le otorgó a este tipo de situación fue de benéfico: “un pro”, estar incompleto le daba la facultad de construirse a su gusto en la necesidad. Varios participantes compartían la misma visión, entre ellos, Minerva:

*Creo, yo me siento muy capaz como psicóloga, yo me siento muy capaz de salir al mundo laboral y decir: -si no lo sé, lo aprendo, si no lo sé, sé cómo hacerlo para aprenderlo-. Creo que puedo desempeñarme perfectamente en cualquier cosa que yo haga pues me siento segura (Minerva, UNAM).*

Minerva se interpretó a partir de las carencias en su formación, en la fase: “si no lo sé, lo aprendo, sé cómo hacerlo para aprenderlo” dejó plasmada su postura referente a su formación. Ella se jactaba de saber cómo aprender algo nuevo, le habían enseñado en la carrera a investigar e indagar, esa sensación de estar incompleta se compensaba con dichas habilidades y un fuerte sentido de profesionalismo. Minerva se interpretaba a sí misma segura y con vocación para desempeñar su trabajo. Pensarse de esta manera preparaba a los universitarios para el mundo laboral, en el comentario de Néstor salió a relucir el tema:

*Cuando dices como psicólogo incompleto, ¿habría un momento en el que serías un psicólogo completo? Entrevistador*  
*Eso es una buena pregunta (se ríe). Yo creo que podemos pasar mucho tiempo debatiendo eso, yo creo que fue muy atrevido haber dicho eso, creo que nunca podría ser un psicólogo completo (Néstor, UNAM).*

La premisa de ser psicólogo incompleto, aclaró Néstor en su narrativa, era posicionarse en un eterno aprendizaje. Entonces, los estudiantes entendían que parte del sentido de ser psicólogos era el deber de alimentar su identidad profesional con conocimientos y habilidades. La búsqueda de la esencia del verdadero psicólogo era una meta inalcanzable y

en constante desarrollo. Fue por ello por lo que algunos participantes, por ejemplo, Yann, catalogaron el plan de estudios como metodológico:

*Si algo te da la FES o el plan académico de la FES es el marco metodológico, a lo mejor de lo teórico carece un poco, pero es más metodológico, ser observador, aprender a escuchar, aprender a sintetizar, aprender a analizar, aprender a equipararlo con lo teórico, aprender a ser analítico, te enseñan a ser muy analítico, o yo al menos lo he sentido así (Yann, UNAM).*

*¿Cómo psicólogo? Pues con una formación... ¿Cómo podría decirse? Muy metodológica, con una formación buena comparada con otras universidades, pero que me falta mucho por investigar de mi parte, aplicar pruebas para mí eso es muy importante, aplicación de pruebas (Yann, UNAM).*

La principal herramienta que les otorgó la FESI a los universitarios de la UNAM fue un marco metodológico. Así lo refirió Yann, quién además lo definió con cierta carencia teórica. En síntesis, Yann estaba hablando de que la FESI favorece la construcción de un tipo de posicionamiento metodológico ante la dificultad de brindar una esencia completa del ser psicólogo. Incluso con esta crítica negativa clasificó la formación de la FESI como “buena”. Todo esto confirma el peso del plan de estudios en la construcción de un tipo de identidad, lo cual evita favorecer una perspectiva teórica sobre otra. Yann también describió las habilidades del psicólogo metodológico: observa, escucha, sintetiza, analiza y equipara lo teórico con lo aplicado. No sólo enlistó los atributos, sino también marcó explícitamente que estos se anidaron en una identidad. Además, la narración de Yolanda sirvió para complementar la descripción de lo que llamó un posicionamiento empático:

*Y no sé, lo único que pido es ser lo más empática posible, es lo único que pido, creo que hasta este momento soy bastante empática, no sólo con mi profesión sino en general, pero espero nunca perderlo (Yolanda, UNAM).*

Uno de los pilares de la identidad del psicólogo para Yolanda era la empatía, y como dijo, no únicamente aplicada a la práctica sino a la vida en general. Su postura reflejaba la experiencia de perder a su bebé recién nacido a la mitad de la carrera. La falta de empatía del personal de salud que la había atendido le hizo reflexionar acerca de su profesión y de quién quería ser. Algunos participantes descubrieron la importancia de esta habilidad socioemocional durante las prácticas profesionales, sin embargo, otros lo hicieron a partir de una experiencia personal.

En general los participantes narraron haber sufrido un cambio personal al casi finalizar la carrera de psicología:

*Ahora me considero una persona más responsable, una persona que puede resolver un conflicto, a veces, por muy complicado que se vea. Una persona sencilla, una persona que le gusta apoyar a los demás (José, UNAM).*

José mencionó que la carrera lo habilitó para resolver los conflictos sin importar su complejidad y lo predispuso a ser responsable, sencillo y en búsqueda constante de ayudar a los demás. Algunas habilidades desarrolladas en el plano profesional se traslaparon con la noción general de quiénes eran. Esta fusión entre la identidad psicológica y la personal significaba que los atributos, valores y posturas de la profesión se esparcieron al tomar parte en diferentes ámbitos de participación. La repercusión de la formación en el ámbito personal fue tal que los participantes resignificaron la psicología como una forma de vida:

*Que al final de cuentas, yo pienso que la psicología es una forma de vida, si la teoría no la trasladas a tu vida, si tú agarras una postura psicológica y dices: - así voy a tratar a mis usuarios, así me voy a manejar - (Minerva, UNAM).*

Minerva justificó su estilo de vida en función de la postura psicológica que eligió, esto era una señal del nivel de compromiso de los participantes con su profesión. No era sólo cuestión de educación y trabajo, la psicología debía representar una manera de pensarse en la vida y manejarse con los demás.

Los elementos constitutivos de la identidad del psicólogo se conformaron en los participantes a través de las prácticas con pacientes y en el ejercicio profesional. A través de éstas lograron posicionarse y construir un sentido particular y común sobre sí mismos. Seguían viendo su formación como metodológica, al grado de definir su posicionamiento como psicólogos metodológicos, mientras el aspecto teórico quedó rezagado a las necesidades del paciente. También mencionaron haber asumido una postura de interés hacia el otro y estar dispuestos a escuchar y ayudar, definiendo su papel como psicólogos empáticos. Al preguntarles directamente sobre cómo se sentían, varios aludieron estar incompletos, tenían una fuerte necesidad de complementarse a través de profundizar en diversos temas. Este vacío lo cubrieron a través de plantearse que debían ser autodidactas cuando desconocían un tema. Incluso con la sensación de estar inconclusos, adoptaban una posición de *expertis* para identificar un problema, intervenir y evaluar. Al final, estas identidades se construyeron a

través de la práctica, y como señalan Holland y Leander (2004), no son únicas y desligadas del contexto. Se podría decir que las identidades de los participantes también eran la historia de desplegarse en la práctica a través de autointerpretarse desde la formación. En la siguiente sección, los participantes reflexionaron sobre sus planes después de terminar la universidad, lo cual los llevó a construir un imaginario sobre su proyección a futuro.

### *La proyección a futuro en el quehacer psicológico*

Posterior a las preguntas sobre la formación e identidad del psicólogo, analicé las proyecciones a futuro de los estudiantes de la UNAM sobre sus planes después de haber terminado la carrera. Los participantes saltaban de un plan a otro: terminar las tesis, ingresar al posgrado para estudiar una maestría, iniciar un negocio o establecer un consultorio, buscar un empleo y ejercer la psicología. Al preguntarles sobre las emociones relacionadas con terminar la carrera, manifestaron diversas reacciones. A veces mostraron sentirse abrumados ante algunos pendientes como el semestre en curso, la tesis o el adeudo de materias. De los objetivos que mencionaron, el titularse a través de una tesis fue el más concreto, varios de los universitarios ya eran miembros de algún proyecto de investigación y gozaban de una beca mensual. Los participantes vieron un efecto de “profesionalización”, y es cuando se mira hacia el mundo profesional y se considera el marco escolar como un camino para la integración laboral en un tema o contexto deseado (Sauvage, 1994 en Dubet, 2005).

### *El final de la carrera: las emociones, los pendientes y el futuro*

La etapa de la búsqueda de la obtención del grado implica la clausura de la transición universitaria mediante tesis, publicación de un artículo o proyecto de investigación; mientras los estudiantes logran terminar la carrera suelen estar vinculados a algo relacionado con las actividades profesionales: laborar en una empresa, levantar un negocio propio o preparándose para entrar a un posgrado (Ramos y Macías 2012). No es posible situar a los estudiantes de la UNAM completamente en esta etapa, en su lugar, hay proyecciones narrativas sobre sus participaciones en distintos ámbitos de posicionamiento en un futuro inmediato. Sin embargo, presentaron algunos elementos de esta etapa. Los diez participantes de Iztacala indicaron haber estado buscando terminar la carrera en el menor tiempo posible mediante la elaboración de una tesis, reporte de investigación o publicación de un artículo. El objeto de

esta sección fue mostrar los imaginarios sociales que narraron los universitarios al hablar sobre el final de la carrera.

Algunos eran miembros de un proyecto de investigación auspiciado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt], donde les ofrecieron una beca. Al parecer, integrarse a un programa dirigido por académicos era una vía rápida para terminar la carrera; por ello Yolanda relegó su plan de escribir sobre el apego de los recién nacidos:

*Estoy en un proyecto de papiloma humano. En donde me titulo con proyecto. Yo quería hacer tesis, yo quería trabajar sobre el apego en niños recién nacidos que están en la unidad de cuidados neonatales, porque obviamente no es lo mismo que nazca tu bebé y luego, luego estés con él, que cuando están en una incubadora... Yo quería trabajar acerca de eso, pero como mi papá necesita que yo ya me titule, así de ya, ya, ya, ya mañana si es posible, entonces cambié (Yolanda, UNAM).*

La intención de Yolanda al integrarse a un grupo de investigación era acortar el camino de la titulación. Mencionó haber sido presionada por su papá para terminar en el menor tiempo, sus expectativas estaban marcadas por su posicionamiento como madre universitaria, su experiencia personal dirigía su inclinación a especializarse en neonatos. Otras participantes se sentían más cómodas con los temas de los grupos de investigación y porque recibían un apoyo económico, Minerva comentó, al posicionarse en una madre universitaria, lo siguiente:

*Es un proyecto sobre ideación suicida. Es un proyecto que pretende crear un instrumento que mida los factores de riesgo en estudiantes universitarios... Sí, pues con el proyecto se abrió la posibilidad de beca y dije: -pues por el proyecto- (Minerva, UNAM).*

Los proyectos de investigación eran contextos para explayar sus habilidades y conocimientos de investigación y de la disciplina como, por ejemplo, la construcción de un instrumento. Los estudiantes en algún momento se afilian a una teoría, muchas veces atraídos por la posibilidad de beca. El titularse le daba a Minerva la posibilidad de obtener un ingreso para ella y su hija, le era conveniente porque no recibía mucho apoyo para su manutención. Los universitarios aprovecharon este tipo de oportunidades para alcanzar sus metas, ajustándose a la oferta, con el tiempo se apropiaron de los proyectos:

*Sobre todo, hemos detectado que hay muchos factores de riesgo en la ideación suicida y de suicidio en estudiantes de medicina más que en otras carreras de aquí de la FES. Lo que queremos es ver y detectar aquellos casos de riesgo para*

*canalizarlos. De hecho, no sé si voy a titularme por tesis o por artículo publicado. Lo más seguro es que vaya a ser por artículo (Minerva, UNAM).*

Minerva reflejó un dominio del tema y apropiación de los planteamientos y resultados encontrados. Había una pasión por describir su trabajo y profundizar sobre los grupos de riesgo. Además, argumentó la relevancia del estudio para la sociedad y los beneficios de canalizar los casos de riesgo. También se debe destacar que los estudiantes hacían provecho de las habilidades adquiridas durante los semestres para desarrollar un documento final: la tesis o un artículo. Cualquiera de estos representaba un ejercicio de escritura compleja. Quienes no habían iniciado su proyecto de titulación pensaban en temas afines a sus experiencias personales, por ejemplo, José había practicado fútbol durante toda su vida:

*Ya investigué, te digo, en todo caso que esta tesis con Ramiro (sobre los bomberos) no se lleve a cabo, pues ya he estado buscando. Por ejemplo, en el equipo de Guanajuato hay una universidad donde puedo hacer una tesis, o en el equipo de Pachuca. Hay en la facultad un maestro que me dijo que conoce al psicólogo que dirige a Los Tigres de primera división y me dijo: -Si quieres yo te ayudo y te mando-, y sí lo haría, sí me arriesgaría, sí me atrevería (José, UNAM).*

El fútbol había sido para José un ámbito de participación relevante en su día a día, al grado de entrenar a diario en el campus y representar a la FESI en los campeonatos. Su plan, según dijo, era inmiscuirse en algún equipo para obtener información y redactar su tesis, sólo si no se concretaba continuar con el proyecto de los bomberos con Ramiro. Si recordamos un poco, José realizó uno de sus trabajos de la materia de Práctica de Laboratorio observando una comunidad de bomberos y desde el enfoque de la psicología cultural. José adoptó una postura teórica para pensarse elaborando la tesis. Para entender a los estudiantes debemos pensarlos en los ámbitos de participación en donde interactuaban. Con el siguiente comentario, Yolanda brinda una idea de sus emociones al estar casi al final:

*¿Cómo te sientes al final de la carrera, Yolanda? Entrevistador*  
*¡Híjole! Este semestre siento que va a estar súper pesado, porque yo ya empiezo a trabajar mi tesis. Entonces es la carrera y la tesis al mismo tiempo, saber que es el último semestre también me presiona muchísimo y decir: -esto es ya, ya éste es el último jaloncito-, y me imagino que las materias van a estar super pesadas y cañonas, y pues a echarle ganas, creo que va a ser interesante (Yolanda, UNAM).*

En algunos participantes, lo usual fue detectar señales de agobio, estaban entre terminar el semestre e iniciar o continuar con el plan de la tesis. Yolanda percibía ese “último jaloncito” como pesado, se presionaba a sí misma para completar la carrera y evitar dejar pendientes. Su circunstancia era nueva, aparte de las materias debía preocuparse por titularse, sin embargo, también demostró ímpetu e interés por el futuro. Los estudiantes de la UNAM recurrieron al mismo guion emocional, similar al de Yolanda. Reconocí la misma estructura en las palabras de Minerva:

*Pues son como que bastantes sentimientos encontrados porque en primera la alegría de decir y la satisfacción de decir pues sí se puede ¿no? Sí pude hacerlo, que yo quería a pesar de opiniones y demás. Pues papá sí me dijo cuándo me embaracé: tú ya no vas a hacer nada-, pues sí es una alegría por ese logro. Por otra parte, incertidumbre, miedo de ya salir y enfrentarte a un mundo laboral que está demasiado demandado (Minerva, UNAM).*

Minerva fue consciente de todas sus emociones, muchas de ellas encontradas. Un cimiento en común entre los participantes era creer que “sí se podía”, sin embargo, cada uno enfrentó desafíos particulares y tenían sus propias motivaciones. Al leer la historia de Mayara fue posible encontrar razones para entenderla. Por su embarazo, su familia la dejó de apoyar en sus estudios, y su padre le reprochaba que ya no haría nada en la vida. Al hallarse tan cercana a terminar, vio con muchos matices emocionales su logro. Su desafío fue ser madre y estudiante de psicología a la vez, mientras su motivación era salir adelante. A final imperaba la sensación de autorrealización, de igual forma lo aludió Fátima:

*Pues me siento muy bien, ojalá pudiera verme mi abuelita, me siento autorrealizada, me siento muy bien. Muchos me dijeron que no iba a lograrlo y logré alcanzar mi meta, me siento muy bien y me siento autorrealizada (Fátima, UNAM).*

El eje en común entre los participantes eran los sentimientos encontrados. Esta actuación entre miedo, incertidumbre, agobio, alegraría y emoción se configuraron en un sentido de autorrealización y fue propia de las narrativas de varios universitarios de la UNAM. Parte del miedo que manifestaron fue por la incertidumbre de sus proyectos.

Cuando los estudiantes se imaginaron en un futuro, primero construyeron un mundo para posicionarse, regularmente se situaban en un ámbito acorde a sus deseos y expectativas. Con la formación se pretende cubrir necesidades personales y colectivas, y da pie a lo que Czarny, Navia y Salinas (2018) definen como la elección de ser sujeto proyecto. En su estudio con

universitarios indígenas encontraron un sentido colectivo de ser sujetos, tenían la intención de regresar y con el ejercicio de la profesión apoyar a su comunidad de origen. Entonces, el proyecto profesional de los participantes de la UNAM tenía un sentido personal, prepararse para ayudarse a sí mismo, y uno colectivo, que acobijaba la idea de ayudar a los demás. El formarse en la carrera generó necesidades profesionales aunadas al ser sujeto proyecto. Posicionada en psicóloga, Violeta manifestó sus deseos y preocupaciones:

*En la necesidad de ejercer podría estar el -necesito ejercer mi carrera-. Ya de lo que sea ¿no? Si no llegué a lo que quería, pues ya ejercerla de lo que sea, porque por eso estudié, o sea, como decir: -No puedo estar de taxista cuando necesito ejercer mi carrera-. Es una necesidad personal, a lo mejor también mi papá en ese sentido me ha dicho: -Pues, estudiaste para eso, tú elegiste, ¿no? - (Violeta, UNAM).*

Para Violeta, ejercer era una necesidad y preocupación. Le causaba tal intriga que estaba dispuesta a entrar a cualquier ámbito relacionado con la psicología. Ejercer era una necesidad de su identidad profesional, se había esforzado en la universidad para ser un tipo de persona, no abandonaría tan fácil su nuevo papel. Czarny, Navia y Salinas (2018), refieren que ser estudiante universitario denota un logro significativo en la trayectoria de formación, y es un punto de inflexión en el ejercicio del derecho a ocupar un espacio en la educación superior. Esta afirmación debe ir más lejos, ser estudiante universitario debe dar paso a la constitución de un profesionista que tiene derecho a ejercer y, en el caso de nuestros participantes, ser psicólogo. Violeta buscaba cubrir la necesidad de ejercer, mencionó que no se aceptaría en otra profesión y citó los casos de personas que acababan de taxistas. Referencia muy usada para indicar que ciertos profesionistas, al no encontrar empleo de su carrera, terminan en un trabajo ajeno a su campo de formación. Los planes laborales de los estudiantes siempre se vinculaban con la psicología, ya fuera pensándose en un empleo o en un negocio, José se proyectó en esos dos escenarios:

*En casa sí me gustaría tener un consultorio, pero no depender de él. O sea, definitivamente no. Digo porque, a quién le queda mal que en un día digas: -Tengo tres pacientes y en un día ya hice \$1000, \$500 o lo que tú quieras poner; pues, bien recibidos ¿no? - (José, UNAM).*

*Lo que más me gustaría, sería llegar a ser el psicólogo de algún equipo de fútbol profesional o de otro país. Afiliarme, lograr ser afiliado por la FIFA como psicólogo del deporte (José, UNAM).*

José estaba interesado en posicionarse en psicólogo clínico en un consultorio particular. Según dijo, pensaba ponerlo en su casa, atender a dos o tres pacientes y así ganar 1000 o 500 pesos, sin embargo, no pretendía depender de este negocio, era un complemento a otro trabajo. En la otra cita, se proyectaba posicionado en psicólogo del deporte en un equipo de fútbol profesional. Previamente José había manifestado su interés en desarrollar su tesis sobre los equipos de fútbol. Él se interpretaba a sí mismo en la psicología del deporte y laborando en el ámbito de su interés. Esta tendencia por tratar de combinar sus gustos personales, habilidades y conocimientos en un proyecto profesional fue ya reportado por Dubet (2005). El autor también mencionó que esta lógica desemboca en el temor de una reconversión profesional difícil de alcanzar. Es posible que por ello los participantes dirigían sus miradas a mundos complacientes. Otra alternativa o expectativa era situarse más allá de la licenciatura, se imaginaba continuando con sus estudios de posgrado:

*No pienso quedarme sólo con ser licenciado en psicología, pienso buscar maestría, uno o dos doctorados. Seguirme preparando, eso sí, sé que debo de seguir actualizándome, te digo la psicología del deporte es algo que me gusta mucho (José, UNAM).*

Las expectativas de varios participantes de la UNAM estaban puestas más allá de la licenciatura. Todos relataron, en algún momento, ingresar a un diplomado, maestría o doctorado. José no podía interpretarse a sí mismo sólo con la licenciatura, albergaba un ímpetu por prepararse, era parte de su posicionamiento como psicólogo incompleto. Su pensamiento estaba obedeciendo al deber del psicólogo, la carrera apenas era el principio, no podía quedarse allí. Los planes para terminar la carrera, las emociones ante el final de los estudios y el ingreso al mundo laboral fueron la plataforma para desarrollar un relato sobre el futuro. A través de esta construcción mostraron una proyección de su Yo en diversos campos de acción de la psicología.

### *Reflexiones generales*

Lo expuesto a lo largo de todo el capítulo fue la visión de los participantes sobre su recorrido por la carrera. El pensarse, sentirse, creerse y convertirse en psicólogos se configuró en un posicionamiento narrativo, que estaba acompañado de posturas e interpretaciones del actuar de un profesional. El plan de estudios de la FESI contribuyó a la formación en dos vías: la primera fue por la reconstrucción del imaginario de la psicología que traían los estudiantes

del bachillerato, y la segunda, en una etapa de participación en escenarios reales con roles específicos para articular una identidad. La representación social de la educación superior tiene un peso en la manera de autointerpretarse a uno mismo, lo escolar es la representación en la cual la identidad como estudiante se sustenta; entonces formarse en una facultad o campus obliga compartir experiencias, prácticas y estereotipos definidos (Itandehui, 2013). Bajo este argumento, la FESI era un ámbito de posicionamiento que configuraba la identidad de estudiante, universitario y psicólogo. El plan de estudios y las experiencias extracurriculares alineaban el recorrido curricular de los universitarios obligándolos a transitar de un posicionamiento de estudiante al de un profesionalista en ejercicio. Las exigencias de situaciones prácticas al cruzar este recorrido generaron, en la reconstrucción de sus historias escolares, etapas narrativas de desdoblamiento para así manifestar un sentido de ser psicólogo.

Todos los estudiantes se comprometieron con su formación en algún punto de su recorrido, lo cual no significaba haber estado en lo académico y lo escolar. Su postura durante las prácticas en escenarios reales era de una alta responsabilidad, un fuerte compromiso con el otro. Las principales preocupaciones de los participantes de la UNAM era dar prioridad a los pacientes con quienes trabajaban, reconociéndolos como personas. Todo esto desembocaba en asumir éticamente el ejercicio de la profesión. Sin embargo, no es posible afirmar este tipo de posturas en otras áreas prácticas de la psicología. Alarcón (2018), al entrevistar estudiantes con alto rendimiento académico, no encontró diferencias en el compromiso adoptado con la escuela, pero sí en el sentido otorgado a sus experiencias universitarias. De igual forma, los participantes de la UNAM narraron haberse esforzado para convertirse en psicólogos en acción a través de enfrentar situaciones personales difíciles durante las prácticas sin importar su posicionamiento como estudiantes universitarios. Estrictamente las narrativas eran historias sobre el éxito profesional, y no tanto sobre el mundo académico y los aprendizajes. Otro punto relevante sobre este proceso fue el sacrificio. ¿Qué entregaron los estudiantes de Iztacala para posicionarse en psicólogos? Perrenoud (2006) dilucidó sobre esto: la mayoría de los estudiantes no sacrifican su juventud, su tiempo libre o en ningún momento ven comprometidos sus amistades y vacaciones en sus estudios. Pareciera que lo universitarios de la UNAM no vieron afectada su vida juvenil para formarse, en cambio, como presentaré en el siguiente capítulo, los de la UIN sí.

## Capítulo XI. El recorrido de formación del estudiante de psicología de la Universidad Insurgentes

En el capítulo previo hablé de las historias de los participantes de la FESI. En éste, daré paso a la descripción de aquellos inscritos en la Universidad Insurgentes. Anteriormente el análisis estuvo focalizado en las motivaciones e intereses que llevaron a ciertos participantes a elegir la carrera de psicología en una universidad de paga. Este preámbulo es valioso para contextualizar el objetivo central de los resultados: analizar cómo los estudiantes de la UIN narraron su recorrido por la carrera de psicología. Para dar cuenta de lo anterior, el capítulo está dividido en cuatro secciones generales: los posicionamientos de los universitarios, la formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología, el psicólogo en acción y la proyección a futuro en el quehacer psicológico. A continuación muestro los hallazgos de la primera sección.

### *El posicionamiento de los estudiantes universitarios de UIN*

Las formas identitarias que han adoptado los universitarios y las configuraciones de sí mismos son herramientas para abonar al conocimiento sobre quiénes son y como están en la escuela (Dubar, 1992, Dubet y Zapata, 1989). Entender a los participantes en su papel de estudiante requiere resaltar su condición de persona. Debe entenderse la noción de persona como participantes, en todo momento y lugar por donde cruzan, de múltiples prácticas sociales, heterogéneas y complejas, en ámbitos diversos. Situarse en estos lugares configura a las personas que asumen posiciones sociales particulares, además de entablar relaciones con otros participantes. Las preocupaciones, motivaciones, intenciones e intereses se articulan para dar sentido a las participaciones (Dreier, 1999; Dreier, 2011). En esta sección se da cuenta de los siguientes objetivos:

- Analizar los modos en que los estudiantes de psicología de la UIN narraron sus principales experiencias y vivencias durante su formación profesional.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN se posicionaron en universitarios al hablar sobre su recorrido por la educación superior.

Situé a los participantes de la UIN en su papel de universitarios por fines explicativos, con la intención de diferenciar sus posicionamientos entre las narrativas de educación media y

superior. Es apremiante no dejar de lado su condición de estudiantes. Cuando narraron su recorrido por la carrera de psicología, logré ubicarlos en cuatro posicionamientos como universitarios: saturados, incómodos o preguntones, centradas en la maternidad y el que está aprendiendo a ser estudiante. A diferencia de los de la UNAM, estas cuatro descripciones son muy distintas a las expuestas en las historias del bachillerato. Este detalle posiblemente esté ligado a las pausas, abandonos, intentos de entrar a la universidad en múltiples ocasiones con variaciones en sus condiciones de vida.

En la tabla 14 señalo los posicionamientos de los once universitarios de la UIN. Aldo, Fernanda, Gloria, Mariel y Daniela se ubicaron como saturados, mientras Israel y Amadeo se definieron como incómodos o preguntones. Uriel, Dana, Daniela, Irving y León se posicionaron en universitarios en el proceso de aprender a ser estudiante, de todos ellos, solamente Daniela movilizó su posición al de madre universitaria, Gloria y Mariel adoptaron la misma narrativa que ella. El grupo conformado por estudiantes de la UIN no modificaron sus posicionamientos a lo largo de la narración del recorrido por la carrera de psicología, excepto un caso, Daniela, que tuvo a su hijo durante la carrera. En cambio, los participantes de UNAM sí lo hicieron. En la descripción de las narrativas de cada posicionamiento se intentó identificar posturas respecto al relajó, la fiesta, el compromiso académico, el trabajo, el noviazgo, la escuela, las prácticas académicas, entre otros temas.

<b>Participante</b>	<b>Posicionamiento en los primeros cuatrimestres</b>	<b>Posicionamientos en los últimos cuatrimestres</b>
Aldo	Universitario saturado	
Fernanda	La madre universitaria saturada	
Israel	Universitario incómodo	
Amadeo	Universitario incómodo	
León	Universitario que aprende a ser estudiante	
Dana	Universitario que aprende a ser estudiante	
Uriel	Universitario que aprende a ser estudiante	
Irving	Universitario que aprende a ser estudiante	
Gloria	La madre universitaria saturada	
Mariel	La madre universitaria saturada	
Daniela	Universitario que aprende a ser estudiante	La madre universitaria saturada

Tabla 14. Posicionamiento de los estudiantes de la UIN. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

### *El universitario saturado*

En su historia por la carrera de psicología, Aldo mostró elementos para definirlo como saturado. El término lo acuñé a partir de la descripción de Gergen (2006), sobre la vida acelerada del hombre posmoderno al estar inmerso en un mundo de innovación tecnológica, transporte, educación y de comunicación que lo fuerzan a asumir identidades completas o parciales en los contextos donde participa. La saturación es en el Yo porque sufre constantes alteraciones por las exigencias de los contextos al intentar articularse y acomodarse en todos. También es social por la variedad de lugares a los cuales pueden y terminan accediendo. Por todo lo anterior, este tipo de universitario llevó la saturación hasta un nivel máximo en sus distintas dimensiones. Si bien alcanzó a situarse en varios escenarios demandantes, no consiguió desarrollar una participación plena, ya que brincó de uno a otro sin descanso, lo cual limitaba su participación. Mientras Aldo cursó la carrera de psicología en la UIN intentó simultáneamente trabajar, especializarse en otra área, atender los deberes familiares y realizar sus quehaceres. Daba preferencia a las obligaciones académicas y laborales, en segundo lugar, quedaban la alimentación, el cuidado personal y el sueño. Sus jornadas eran de aproximadamente 20 horas de lunes a domingo y dormían entre tres y cuatro horas por noche, además dijo sentirse abrumado por sus problemas económicos. En su relato mencionó su formación en la psicología como algo secundario al trabajo y a otras prioridades, para él era un medio para licenciarse y conseguir un mejor puesto en el mundo laboral o solamente un recurso de crecimiento personal. Él mismo se autointerpretó en una formación y práctica de fines de semana en la que la psicología se reducía a un *hobby* o pasatiempo. Arrastraba materias y dejó pendiente el servicio social para otro momento de su vida. Una característica del universitario saturado fue su imposibilidad para reconstruir una anécdota donde ejerciera o se situara en la psicología, imposibilitándome afirmar que se posicionó en la profesión. Al insistirle durante las entrevistas que relatará experiencias significativas donde hubiera accionado su identidad profesional como psicólogo, su respuesta fue evadirse y hablar de otros temas. A pesar de casi terminar los estudios, difícilmente podría afirmar que mostró o presentó los mismos conocimientos, habilidades, posturas sobre la disciplina que sus pares. En síntesis, sería muy arriesgado definirlo como psicólogo.

La mejor manera de ilustrar el posicionamiento como universitario saturado fue al detenerse en la descripción de su vida cotidiana. Los horarios en los que se manejaba y las dinámicas

de trabajo, escuela, familia, cuidado personal y salud eran llevadas al límite, similar a lo que señala Gergen (2006), con la idea de saturación. Dedicaban gran parte de sus días y noches a cumplir con sus obligaciones laborales, familiares y escolares. Por lo anterior Aldo dijo reducir otras actividades al mínimo, principalmente las horas de sueño:

*Un día cotidiano, bueno. Desde las cinco o cinco y media me levanto, prendo el boiler para que mis hermanos y mi familia se bañen. Yo finalmente me baño como eso de las seis y media y siete, ya que ellos se fueron, porque ellos se van antes que yo, a esa hora me baño, generalmente me hago el desayuno. Entro al trabajo como a eso de las ocho y media o a las nueve (Aldo, UIN).*

En esta primera cita Aldo habló de su día por las mañanas, de la rutina de levantarse y prender el boiler, esperar a que se bañen los demás, preparar el desayuno. Si bien parece algo cotidiano, el detalle de apoyar a su familia en las mañanas fue el único momento en la entrevista en que mencionó interactuar con ellos. Entre las 8:30 y 9:00 llegaba a su trabajo, por ciertas condiciones tenía permitido salir más temprano:

*Como está siendo una nueva oportunidad, estoy saliendo a las tres (refiriéndose al trabajo) para llegar a la escuela a las cuatro. Ya después, a las cuatro, después de entrar a clases y ya con una oportunidad, pues me voy a comer porque muchas veces se me olvida desayunar por el trabajo o por las tutorías (Aldo, UIN).*

Para las tres o cuatro de la tarde llegaba a la escuela. En la UIN existía la posibilidad de cursar materias entre semana o los sábados y domingos, en algunos casos, como el de Aldo, combinaba ambas modalidades, entonces era frecuente verlo todos los días en el plantel. Daba mayor prioridad a sus clases que a alimentarse, incluso si no había ingerido alimento desde la mañana. Después de atender sus deberes escolares buscaba una “oportunidad” para comer. Al salir de las clases y tutorías restaba regresar a casa:

*Ya después de aquí salimos como eso de las nueve, nueve y media. Si el maestro necesita material o apuntes o alargar su clase nos quedamos a las nueve y media. Después tomo el transporte y llego como a eso de las diez y media u once a mi casa. Eso sí, si me iba directo porque a veces también iba a acompañar a una amiga mía a su casa porque nos íbamos juntos y estaba peligroso el lugar y entonces llegaba a mi casa como a las doce (Aldo, UIN).*

Los turnos vespertinos en la ciudad tienen el inconveniente de dejar a los estudiantes a merced de un horario que se considera inseguro. Martínez y Pimentel (2017) indagaron sobre el impacto de la inseguridad en la permanencia escolar de

estudiantes de CCH, y aunque sólo un 12% le atribuyó un peso a esta situación, mencionaron estar constantemente preocupados por la delincuencia en el transporte público. Este dato puede servir para entender la preocupación de Aldo y la búsqueda de seguridad, entre las medidas recurrentes que mencionó realizar fue buscar irse acompañado cuando se dirigía a su hogar. Aldo extendía su jornada hasta las 12 de la noche si decidía acompañar a una amiga y dejarla en su casa, aparte, todavía debía hacer su tarea:

*Cenaba algo rápido, me dormía una o dos horas y si había tarea me ponía hacerla para el día siguiente, si no, entonces me dormía hasta las tres, cuatro y ya me ponía a hacer la actividad, pero a las doce o una acababa mi día (Aldo, UIN).*

En la narración, Aldo fijó las 12 de la noche como el final de su día, sin embargo, y aunque parezca una contradicción, decía hacer su tarea y se acostaba hasta las tres o cuatro. El significado del final del día era llegar a su casa, pero no detener sus actividades académicas, seguía atendiendo sus pendientes. Hasta ese punto Aldo había omitido el tema de su especialidad, al preguntarle sobre si la estaba cursando en la UIN respondió lo siguiente:

*No, la especialidad (en informática) estoy haciéndola por parte de la SEP, es en línea. Y pues es uno de los alicientes, que como es en línea, pues lo haces en cualquier momento. Si no hay nada que hacer de la escuela o ya lo terminé, me dedico a hacer mi tarea de la especialidad desde las tres, cuatro de la mañana. Me duermo una, dos o tres horas y ya, y me vuelvo a levantar para trabajar (Aldo, UIN).*

Los universitarios saturados llevaban al límite humano su participación en los contextos, hasta el punto de sacrificar no sólo el esparcimiento y ocio, sino su salud: dejaban de comer y dormir. Aldo habló de las consecuencias de saturarse al estudiar una carrera, cursar una especialidad en informática y trabajar:

*Ahora tengo menos tiempo para dormir, antes tenía como cinco horas y ahora ya con la especialidad, las materias, el trabajo y todo eso... yo creo que a diario hago unas tres, cuatro horas, si me va súper bien cuatro horas, si no puedo, pues tres horas duermo y aprovecho lo que son los traslados hacia mi casa o hacia el trabajo para dormir un poquito, nada más (Aldo, UIN).*

Aldo mencionó haber notado una repercusión en sus hábitos y tiempos de descanso. Cuando únicamente trabajaba y estudiaba la carrera de psicología, lograba dormir cinco horas, al

introducir la especialidad, se redujo a tres o cuatro horas. Si bien le iba, lograba descansar cuatro horas. Dijo que una de sus estrategias era dormir en los traslados, cualquier ocasión libre era aprovechada. El universitario saturado lleva al límite su resistencia física con la intención de poder tomar parte en múltiples ámbitos de participación. Lograr posicionarse en los ámbitos requiere comprometerse para ir dominando las tareas y desarrollar habilidades, y así construir una identidad. En algún punto, se vuelve poco accesible posicionarse plenamente en tantos ámbitos tan demandantes. Aparte del sueño Aldo vio afectado su rendimiento académico, así lo refirió:

*¿Te afectó académicamente? **Entrevistador***

*¿Académicamente? Sí, sí porque siento que bajó mi promedio, antes tenía un promedio aquí en la escuela de nueve y diez y ahorita bajó a siete, ocho, nueve y diez. Entonces, sí, definitivamente me perjudicó un poco en el descanso y mi especialidad (**Aldo, UIN**).*

El participante comenzó a ver mermadas sus calificaciones, bajó su promedio, de tener nueves y dieces en los cuatrimestres, decreció a sietes y ochos. De igual forma, dijo verse afectado en la especialidad. Cuando Aldo admitió haber estado en una situación perjudicial, fue muy sencillo para él considerar dejar la escuela. Al preguntarle sobre el tema me respondió lo siguiente:

*¿Aldo has pensado en dejar de estudiar en cualquier momento? **Entrevistador***

*Sí. Sí en varios momentos lo he llegado a pensar, por el agotamiento que he tenido, por problemas emocionales, por problemas que se han suscitado con algunos compañeros. Entonces, sí lo he llegado a pensar o bajar el ritmo de las materias o darme un período de descanso de cuatro meses. Todo eso sí lo he llegado a pensar, en este momento sí, sí lo he llegado a pensar bastante (**Aldo, UIN**).*

En comparación con otros tipos de universitarios, el estar saturado otorgaba la posibilidad de ver el abandono desde otra mirada. La respuesta de Aldo fue rápida y sin titubeos a diferencia de otros participantes de la UIN y de la UNAM que se extrañaron o casi se ofendieron con la pregunta. Pensar en dejar la universidad era recurrente y estaba justificado por el agotamiento y los problemas emocionales que acompañaban a esta situación. Entonces, el sentido de irse era de alivio, de descanso, en ningún momento de fracaso. Por ello, Aldo lo veía como una pausa, un periodo para bajar el ritmo, un intento por disminuir la saturación. Al mirarse desde la decisión de irse de la escuela simbolizaba una noción de sí mismo distinta a la de frustración de un estudiante que se siente incapaz o está inmerso en una vivencia de fracaso.

Aldo no ponía en tela de juicio su habilidad o interés por la psicología, sino las necesidades de descansar. En palabras de Aldo el agotamiento desembocaba en *hacerte tambalear en tu trabajo, en tu escuela y todo eso*. Al preguntarle sobre el significado de tambalearse me comentó lo siguiente:

*A no sentirte capaz, aparte si estás mal tú, por lo que te dicen, a preguntarte si realmente es tu carrera, a preguntarte si tú tienes la culpa de lo que está sucediendo, todo eso. Yo creo que cuando tú estás cansado eso te llega a mover más, cuando estás relajado yo creo que analizas y te das tu tiempo y sigues adelante, pero si estás cansado y con problemas yo creo que todo eso te hace tambalear (Aldo, UIN).*

Tambalearse significaba para Aldo titubear sobre uno mismo, preguntarse si realmente deseaba convertirse en psicólogo, culparse por el estrés al que se estaba sometiendo. Lo definió como un estado de duda sobre las metas y objetivos de su vida, una crisis sobre quién se es y quién se quiere ser. Comentó que el cansancio simplemente acentuaba sus inseguridades. La solución estaba en descansar, relajarse y darse un espacio para analizar las cosas, esa era la estrategia de Aldo para seguir en la escuela. Pausar una de sus actividades representaba darse un tiempo para analizar su vida y dejar de tambalearse en todo. Esta situación de tambaleo representaba intentar posicionarse en el trabajo, la escuela y la psicología sin muchos frutos. Incluso es posible pensar en el mismo tambaleo como una posición ante las actividades más relevantes de Aldo. Al preguntarle que decidiría pausar y porqué comentó lo siguiente:

*Yo creo que dejaría lo que es psicología. Sí, porque... Sí entiendo lo que es el campo laboral, me da más economía lo que es la informática que la psicología (Aldo, UIN).*

*A pesar de que manejo el inglés, en la psicología he estado buscando trabajos en diferentes propuestas y andan entre los 15 y los 25 mil pesos, sabiendo inglés y psicología, pero sabiendo informática, saliendo con mi especialidad y siguiéndome preparando pues vengo ganando alrededor de los 50 mil a los 100 mil pesos (Aldo, UIN).*

Aldo evaluó el campo laboral y el beneficio económico entre especializarse en informática o licenciarse en psicología. El marco interpretativo desde el que se interpretó para tomar una decisión fue desde el financiero y profesional. Priorizar una sobre la otra significaba imaginarse cómo sería su vida económicamente si fuera psicólogo o informático. Su decisión no había sido azarosa, previamente revisó las ofertas laborales de las disciplinas. Especializándose dijo que lograría ganar entre 50 y 100 mil pesos, mientras en psicología

apenas alcanzaría 15 mil. La informática era su trabajo y, además, era la posibilidad de obtener un sueldo alto, mientras la psicología quedaba a un nivel de interés personal. Aldo se imaginaba a sí mismo siendo psicólogo en sus ratos libres, así lo planteó:

*Pues sí me convendría estar más en lo que es informática, y psicología me gusta mucho, me gusta mucho apoyar y ayudar, me gusta mucho porque me ha ayudado a crecer, pero, si voy a vivir de eso no creo, de psicología no creo. Tal vez en mis ratos libres tome lo que es informática y psicología, si no estoy haciendo nada, sí me ayudaría, en mis ratos podría dar sesiones (Aldo, UIN).*

Aldo dijo que no podría vivir de la psicología, más bien era una herramienta personal de crecimiento para ayudarse a sí mismo y a los demás. Todo esto refleja en parte el motivo por el cual había decidido estudiar la carrera, su principal interés era sanar la pérdida de un ser querido, su esposa, a través de este medio. Entonces, el sentido de estar en la universidad era para lidiar con un duelo, profundizar sobre el tema y conocer el proceso terapéutico. Para entender Aldo era indispensable pensarlo en su papel de ingeniero en informática con empleo y experiencia. Llevaba varios años posicionado en esta profesión, mientras la psicología significaba una identidad todavía en construcción, sanarse y posicionarse en ella, se reducía a un segundo nivel. Su historia de vida permitió comprender su postura sobre reducir la psicología a sus ratos libres y pensarse en un futuro ejerciendo la profesión los sábados y domingos, en el siguiente fragmento lo especificó:

*Yo me dedicaría a lo que es la psicología los sábados y domingos como se hace en varios centros educacionales o deportivos. Me han comentado que ya cuando tenga eso (el título), tengo las puertas abiertas y que bienvenido. Entonces, dedicarme de lunes a viernes a mi trabajo normal, sábados y domingos a la terapia y todo eso (Aldo, UIN).*

El plan de Aldo era convertirse en psicólogo los sábados y domingos al ejercer en un centro educacional o deportivo, esta dinámica ya la llevaba a cabo al adoptar la posición de universitario en sus tiempos libres y fines de semana. Aunque sí manifestaba cierta necesidad por posicionarse como psicólogo en la semana, daba prioridad a su participación como ingeniero en informática. Todo esto mermaba su formación porque directamente confinaba su aprendizaje a una práctica recreativa o hobby, la prioridad era otra, por ende, las preocupaciones y obligaciones por cumplir con lo académico eran laxas. La imagen que daba Aldo era la de un estudiante que participaba parcialmente en su educación, y no por falta de compromiso, sino debido a su ritmo de vida.

Al parecer, sobre esforzarse al intentar asumir demasiados roles demandantes en la vida limita la participación y la construcción de identidades. El universitario saturado no logró expresar una experiencia donde se posicionará como psicólogo. Por ejemplo, al solicitarle a Aldo recuperar alguna vivencia o práctica significativa en su aprendizaje, desviaba el tema y regresaba a los detalles sobre el desgaste físico y emocional de intentar formarse en la psicología, especializarse en otra materia y trabajar. Logró expresar una experiencia académica de los primeros semestres de la carrera de manera escueta, lo cual dio indicios de que estaba más posicionados en estudiante. En su historia no construyó alguna escena ejerciendo la psicología; por un lado, el cansancio parecía restringir la recuperación de recuerdos y la habilidad de plasmarlos narrativamente; por otro, tampoco fue inverosímil determinar que no han construido una identidad profesional al final de la carrera. Sobre esta última hipótesis, fue posible imaginar dos motivos: al minimizar su participación en la universidad a una afición, no llegó a ser agente de su formación, si bien hay un esfuerzo por asistir, no logró vencer el cansancio y el interés estaba puesto en licenciarse y obtener un título. Es transcendental los lentes con los que se miraba a futuro en la profesión, él se proyectaba más adelante impartiendo terapias como psicólogo de sábados y domingos, una identidad de fines de semana. Todo esto puede representar la falta de compromiso con la carrera y el ejercicio de la psicología.

#### *El universitario incómodo o preguntón*

Dentro del imaginario clásico estos universitarios pueden entrar en la categoría de “ñoños”, incluso los participantes emplearon este término para describirse a sí mismos. Sin embargo, no se quedaron allí, profundizaron en su autointerpretación y dieron sus posturas acerca de la escuela y cómo se construyeron en ella. Su autointerpretación tenía dos vertientes, la primera era indirecta, anclada en su forma de participar e intereses durante las clases, y la segunda, directa, donde relataron quiénes y porque eran así. Solamente Israel y Amadeo se posicionaron a sí mismos en universitarios incómodos o preguntones; incómodos para los compañeros y docentes porque solicitaban revisar la tarea o hacían lo posible para extender la clase para resolver sus dudas. Preguntones porque se habían marcado a ellos mismos la condición de siempre participar e interactuar en las discusiones de los temas de aula. Para ellos las clases eran el ámbito donde obtenían recursos para configurar una identidad escolar

acorde con las exigencias académicas. Ante los dilemas de estudiar, trabajar y ser padre de familia simultáneamente, un ejemplo es el caso de Amadeo, aceptaron las crisis como etapas inevitables. Esta postura los llevó a imaginarse en la crisis y prepararse para salir adelante. Israel y Amadeo se autointerpretaron desde su interés por extender las clases, los temas y lo que pensaban sus compañeros les decía mucho sobre quiénes eran. En el siguiente comentario Israel se describió a sí mismo en el salón:

*Porque yo vengo y no sé, en el salón me toman, así como ñoño ¿no? Porque pregunto: - ¿no va a calificar la tarea? -, cuando nadie la he hecho y yo ya la hice (Israel, UIN).*

Israel habló sobre cómo creía que lo calificaban sus compañeros al preguntarle al maestro si revisaría la tarea. Este escenario es muy familiar y mostrado incluso en los medios de comunicación. Es posible entender este posicionamiento como una micro cultura del esfuerzo (Velázquez, 2007). Identificar los comportamientos “ñoños” es relativamente sencillo para todos. Israel se entendía bajo esta clasificación, me lo hizo notar porque para él representaba una resignificación sobre quién era en relación con su pasado escolar, en la siguiente cita fue posible verlo:

*Tal vez soy como este alumno incómodo, de que: -oiga, y esto, y el otro-, y se terminó la clase y yo sigo preguntando y salimos 9:10, y dan 9:30 y yo sigo preguntando. Cuestiones así, porque yo siento que a mí ya se me fue el tiempo, y que no puedo dejar pasar más tiempo ¿no? Y el tiempo que pierdes es conocimiento perdido (Israel, UIN).*

Ser incómodo era una extensión de la clasificación de “ñoño”, pero con otra acepción. Era un posicionamiento de universitario incómodo para los compañeros y los docentes caracterizado por un exceso de interés en los temas expuestos en clase; preguntaban “demasiado” y buscaban la forma de extenderla. Me explicó el motivo de su actuar, después de haber abandonado la carrera de pedagogía en la UPN, construyó un sentido particular del tiempo; sentía que ya no tenía mucho, era su oportunidad para recuperarlo y se simbolizaba en la siguiente frase: *el tiempo que pierdes es conocimiento perdido*. Él se interpretaba a través de su recorrido, su historial escolar le indicaba su irregularidad en la escuela, ya no quería ser parte de esta circunstancia, por eso se deconstruyó para configurarse en un nuevo estudiante en la carrera de psicología. Este tipo de participación era señal de una postura frente a las clases, así también lo manifestó Amadeo:

*Un tip que me dio mi esposa al entrar a la universidad, y me pasó en clase: - siempre, siempre, siempre alza tu mano y trata de exponer algo, lo que tú quieras, hazte un hábito-, y yo le decía: -es que yo tengo mucho miedo-, se lo comenté en una ocasión: -a mí me da mucho miedo exponer, me da mucho miedo hablar-. Pero sabes que tienes que hacerte ese hábito de hablar siempre, de exponer y decir algo (Amadeo, UIN).*

Construirse de una manera particular en la escuela fue para Amadeo un proceso en conjunto. Primero acabaría su esposa la universidad y posteriormente él, así habían acordado. Ella al terminar su carrera había acumulado *expertis*, desde la cual aconsejaba a Amadeo. La recomendación era participar plenamente en la discusión de clase, mostrarse ante los maestros, compañeros, pero sobre todo ante él mismo con esa inclinación. Hacerse un hábito representaba vencer el miedo de opinar, exponer, hablar y ser escuchado. Era una postura sobre cómo debía situarse en la escuela, una manera de pensar para ganar terreno en su educación. Esta postura daba pie a posicionarse como estudiante incómodo o preguntón, siempre involucrado en su formación, interesado en aprender. Amadeo abogó en su discurso por crear una identidad de estudiante a partir de las exigencias y peticiones de los docentes, así lo relató:

*Con Enrique vas tomando un mapa conceptual, a lo mejor con Diego tienes que aprenderte las cosas, con Margarita es una cuestión matemática, vas tomando de diferentes lados para crearte una identidad, te vuelves hábil en muchas cosas y creo que eso lo que te da la universidad, no tanto una preparatoria, ya estás un poco más maduro, ya tu aprendizaje es diferente y es más concientizado, ya sabes lo que estás buscando, es algo que no pasa en la preparatoria. En la preparatoria estás como: - ¿Qué hago? ¿A dónde me dirijo? ¿Qué es lo que quiero? - (Amadeo, UIN).*

Amadeo dijo haber rescatado de sus clases insumos para crearse una identidad, entre los que tomó recursos mediacionales, por ejemplo, los mapas conceptuales, hasta el dominio de habilidades matemáticas. En su interpretación, era un signo de madurez ser capaz de crearse una identidad para situarse en la escuela y ser consciente de ello. Según Amadeo, era agente de su propia construcción personal con base en tener claridad sobre la dirección de su vida, sus acciones e intereses. Era indispensable para Amadeo presentar un estado de madurez para lograrse construir en la escuela, en su postura, si uno continúa buscando o muestra dudas no es factible ser agente de su identidad. Precisamente su postura sobre la madurez en la escuela

le ayudaba a sortear y sobrellevar las complicaciones de estudiar, trabajar y llevar las responsabilidades familiares. Así lo comentó:

*El trabajo, llega el momento en que son demasiadas cosas, creo que todos pasamos por esas etapas, te enfermas, si tú estás haciendo tu doctorado y estás dando clases, llega un momento, y en casa con hijos, llegó un momento en el que dices: -¿qué hago?- Tienes muy poco tiempo para ti, trabajo, escuela, hijos, familia, responsabilidades, porque todos tenemos un límite en nuestra vida en cierta situación y la vida en ciertos momentos te da esas crisis, crisis de dinero, no tengo para mí colegiatura, tengo que trabajar, en mi trabajo me está pidiendo mucho mi jefe, los profesores (Amadeo, UIN).*

La identidad que dijo haber construido era una manera de sobrellevar sus responsabilidades de todos los ámbitos en donde participaba. Eran demasiadas cosas y tarde o temprano era inevitable llegar a una etapa de conflicto, principalmente por carecer de tiempo. Ante esto, Amadeo mantenía su postura de madurez que significó ser consciente de los límites en su vida. Era un mecanismo para lidiar con alguna crisis que alteraba su participación en otros ámbitos de acción. Estos estados de inestabilidad iban desde las responsabilidades con la familia, los hijos, el trabajo, hasta una enfermedad. Concientizarse de los límites servía para autointerpretarse en el desequilibrio y plantearse las acciones a tomar. Por ejemplo, ante la falta de dinero para pagar la colegiatura solicitaba apoyo económico de sus hermanos.

Los universitarios posicionados en incómodos o preguntones justificaron ser de esta forma por su experiencia previa en la escuela. Estudiar la carrera de psicología era una segunda oportunidad para construirse en la versión de su preferencia. Su experiencia de pausar sus estudios superiores los llevó a consolidar una postura de madurez, que era el germinar de un Yo capaz de marcar límites ante las situaciones, además de aceptar las crisis como etapas inevitables en su camino. Precisamente el desequilibrio experimentado en su recorrido escolar los llevó a considerarse constructores de su identidad escolar al elegir de sus clases insumos para configurarse en el aprendizaje.

#### *El universitario que aprende a ser estudiante*

Daniela, Uriel, Dana, León e Irving se posicionaron en el relato como universitarios que aprendieron a ser estudiantes. Al principio de la carrera se ubicaron como estudiantes con dificultades para aprender y dominar los temas de las clases, esta noción de sí mismos era alimentada por dos cuestiones de su recorrido escolar: su imposibilidad de ingresar a alguna

de las universidades públicas de prestigio a través de los exámenes de ingreso y su procedencia escolar del bachillerato: Conalep, Bachilleres o escuelas particulares. Uno de los ejes en sus narraciones fue la evolución de su noción de sí mismos como estudiantes al descubrirse capaces de entender y comprender la información de las lecturas y los contenidos abordados en clases. Para llegar a esta revelación, una figura de apoyo, un maestro o su pareja, cuestionó la idea que tenían de sí mismos a través de presionarlos para que adoptaran una metodología de estudio: anotar los apuntes de clase, revisarlos en casa y elaborar una conclusión o leer con ellos y discutir las lecturas. Los universitarios al verse orillados a involucrarse en su propia formación y percibir dominar los temas, comenzaron a autointerpretarse como aptos para cursar la carrera. Casi todos reportaron haber trabajado durante algún periodo en la universidad, sin embargo, sus empleos eran de medio tiempo y flexibles, lo suficiente para generar las condiciones adecuadas para que retomaran su vida juvenil que al final del bachillerato habían perdido en consecuencia por extender su estancia en dicho nivel educativo. De todos estos participantes Irving fue el único que no logró construir una narrativa en la que se situara como psicólogo. Esto también ocurrió con otros dos participantes: Aldo y Fernanda.

Las historias de los participantes sobre sus recorridos escolares y los intentos por ingresar a las universidades públicas de prestigio sin éxito impactaron en su noción de estudiante. Un tema recurrente al expresar su sentir al inicio de la carrera fue su capacidad para responder a las exigencias académicas de la universidad. En la siguiente cita Daniela abordó sus emociones cuando ingresó a la carrera:

*Hubo un momento, incluso que yo me acuerdo, que fue en el tercer parcial de mi primer cuatrimestre, que yo empecé a faltar a clases, yo decía: -pues es que no le entiendo ¿A qué voy, o sea, a qué voy si no le entiendo? Nada más es como para... pues irme a sentar y hacer como el intento de que hago las cosas y al final no las termino- (Daniela, UIN).*

En su primer cuatrimestre Daniela comentó haber experimentado dificultad para entender los temas de las clases, al sentirse abrumada con el desafío, no tenía sentido seguir yendo. El estar sentada en clase y simular apropiarse del conocimiento y al final no lograrlo, no tenía sentido para ella. En ese entonces se definía a sí misma a partir del dominio que alcanzaba de los temas de la carrera y de su sensación de fracaso por no haber logrado entrar a una universidad pública de prestigio mediante examen y haberse quedado en un Conalep. Se

autointerpretaba implícitamente a través de la historia de sus habilidades y logros. Al no encontrarse cómoda dentro del salón de clases optaba por faltar o irse con sus amigas dentro de la misma universidad, así lo comentó:

*Empecé como a faltar y me iba por ahí con mis amigas o definitivamente no entraba a clases y me quedaba aquí en la misma universidad, pero sin entrar a mis materias, hasta que una vez se acercó la profesora Miriam Zamora y me dijo: -a ver Daniela ¿Qué pasa? Al principio eras como muy constante, tenías bajas calificaciones, pero eras constante ¿Qué pasó? - (Daniela, UIN).*

Ubicarse dentro del plantel y fuera de los salones llamó la atención de una maestra quien se acercó a ella para preguntarle: *¿qué pasa?* La profesora la veía como una estudiante con bajo rendimiento, pero constante. Este acercamiento fue valioso, la interacción fue de una tutoría extra áulica, respecto a esto Ibarrola, Remedi y Weiss (2014), señalan que este tipo de acciones pueden considerarse acercamientos de reflexión que sirven para orientar la vida del alumno. Daniela en la entrevista describió la conversación con su maestra:

*Le comenté la situación: -es que no me siento capaz, o sea, fueron dos años que dejé de estudiar y yo siento que no voy a poder, no voy a poder y pues como para qué hago el intento de algo que no me siento segura- y me decía: -vamos a ver- y también me sondeó la parte académica: - ¿Cuál fue tu última escuela? -; -pues el Conalep-; - ¿Y cómo eras ahí? - y le volví a comentar: -pues me costó mucho trabajo adaptarme, no tenía como amigos- (Daniela, UIN).*

La cita expone la preocupación de una maestra hacia una de sus alumnas en apuros. Es relevante señalarlo porque el tamaño del plantel de la UIN era pequeño y permitía un acercamiento entre sus actores. Era posible convivir con el mismo maestro a lo largo de los cuatrimestres, esto daba la posibilidad de ser identificado por éstos. Daniela hablaba precisamente de esta cercanía y de la confianza del docente para aproximarse al alumno e intervenir. Fue capaz de contarle sobre su frustración ante las materias y su rendimiento. Este sentir se sostenía en la experiencia de haber dejado de estudiar durante dos años. Al indagar la profesora un poco sobre el origen escolar, Daniela se remontó a su vida en el Conalep y a la dificultad de adaptarse a su entorno escolar. Esta historia se repetía en algunos de los estudiantes que retomaron su vida juvenil: lapsos de tiempo sin estudiar, dudar sobre sus habilidades y dificultades para adaptarse a sus entornos escolares. Se miraban a partir de su origen escolar y como dice Brinkmann (2008), saber dónde estás parado es saber quién eres. Las percepciones sobre sus escuelas de origen marcaron la forma en que se veían a sí mismos.

En palabras simples se asumían incapaces para lidiar con los retos académicos. Otra figura relevante en estas historias que los apoyó a autointerpretarse en lo académico fue la pareja, así lo contó Dana:

*Me apoyó económicamente (se refería a su pareja), al inicio igual, te digo que llevaba materias de séptimo, octavo y de segundo. Había textos que no le entendía y le decía: -es que tengo que leer todo esto ¿tú crees que todo esto voy a leer en una semana? -, y me dice: -sí, sí puedes- (Dana, UIN).*

*Después él se dio cuenta de que no era la forma correcta de ayudarme porque me estaba haciendo la tarea. Entonces ya después me dijo: -no, sabes qué, yo lo leo, pero tú también lo vas a leer-. Y le digo: -pero voy a perder el tiempo leyéndolo también-, y me contesta: -sí, pero vas a aprender-, y al final le digo: -es que no le entendí en unas cosas-, y me dice: - ¿cómo en qué? -, le digo: -en esto-, y me dice: -no es que mira y me explicaba-. Y como que entre él y yo empezábamos a discutirlo y me decía: - ¿ya te quedó claro? -, y le digo: -sí, ya le entendí- (Dana, UIN).*

La participante habló del apoyo económico de su pareja, posteriormente se centró en otro tipo, posiblemente más importante para ella: el académico. Ante la cantidad de textos y su dificultad, Dana se abrumaba y le comentaba a su pareja su imposibilidad de poder cumplir con la tarea. Este sentido de sí mismo en la escuela era muy similar al de Daniela, de ahí la similitud de conflictos por sus orígenes sociales. Se definía implícitamente con base en la evaluación de sus habilidades para aprender. Su postura ante las lecturas era negativa, eran vistas como una faena y pérdida de tiempo. Los marcos morales son estructuras de interpretación desde los cuales nos reconocemos y evaluamos (Brinkmann, 2011). Estos espacios sirven para identificar nuestro actuar dentro de un contexto con reglas y esquemas predeterminados. Desde la interpretación de sus posturas: *leer es perder el tiempo*, Dana se pensaba en una noción de alumno particular. En un intento por apoyarla, su pareja comenzó a hacerle su tarea, hasta un punto límite, donde reconoció la necesidad de que ella se sumergiera en las lecturas y dominara los temas. La invitó a leer junto a él, a discutir el tema, le demostró su potencial para la escuela. Fue a través de la mediación de él en la actividad de leer y comprender un texto que la impulsó a construir un sentido diferente de ella. Estas figuras de apoyo impulsaron a los participantes a seguir una metodología de estudio, así lo comentó Daniela:

*Me decía: -mira, ¿Qué te cuesta trabajo? -; -pues aprenderme lo que usted me enseña-; -bueno, qué te parece si tomas nota mientras un maestro te va dando clases y al final en la casa pues lo vas revisando o en el camino ve haciendo tus*

*anotaciones y al final sacas una conclusión de lo que tú entendiste con tus propias palabras-. Entonces lo empecé a hacer así y como que le empecé a entender, como que empecé hacerme una metodología de estudio y le empecé a entender y yo decía: -bueno, no es tan difícil-. Cuando pasé al segundo cuatri ya me tocaban maestros mucho más accesibles. De entrada seguían la profesora Miriam y la profesora Laura, pero los maestros... no sé si eran accesibles, o no sé si yo también ya había encontrado la técnica para seguir estudiando (Daniela, UIN).*

Los universitarios mencionaron haber entrado en una fase de aprender a aprender con el apoyo de una figura tutora extraoficial: los profesores o la pareja. De ahí la historia de Daniela con su profesora, la comunicación entre ambas propició un ámbito para construir una identidad de estudiante. Recomendaciones muy sencillas como tomar notas durante la clase y revisarlas en algún momento para consolidar la comprensión del tema en una conclusión personal, fueron un recurso mediacional para descubrirse en el proceso de aprendizaje. La profesora fungió como una figura de apoyo que la llevó a reflexionar sobre su capacidad de injerir en su propia formación. La participante comentó sorprenderse al ver que entendía los temas al forjarse una metodología de estudio, y decirse a sí misma *no es tan difícil*. Gracias a este intento por seguir una metodología, Daniela modificó su postura sobre su aprendizaje y se autointerpretó indirectamente en la ejecución de la acción empleando una herramienta. Cuando relató pasar al segundo cuatrimestre consideraba que las clases y los maestros eran más accesibles, ella misma se cuestionó sobre si más bien era porque había encontrado una técnica de metodología de estudio. Desde otro plano, fue un proceso de hacerse agente de su formación, para Dreier (1999), las condiciones de vida no son determinantes y las estructuras sociales de las personas tampoco, ya que, en potencia, tienen una capacidad agéntiva. Para descubrir su capacidad de agencia estos universitarios comentaron haber reducido su participación en el ámbito laboral, muchos fueron apoyados económicamente por sus padres, así lo relató León:

*Me han apoyado muchísimo (refiriéndose a sus padres), por ejemplo: me ha costado mucho trabajo conseguir trabajo, entonces el tiempo que he estado desempleado trabajo con mis papás, no me pagan, pero me pagan la carrera, entonces el tiempo en el que tengo trabajo yo pago la colegiatura, pero sí me apoyan en cualquier aspecto, que si necesito venir a la escuela entre semana mi papá me dejaba venir, siempre me han apoyado en todo (León, UIN).*

Gracias al apoyo de sus padres, León pudo dedicarle mayor tiempo a su vida de estudiante. No dejó de trabajar, simplemente le dieron la oportunidad de laborar en el negocio familiar para que él mismo pagara la colegiatura y los gastos de sus estudios con la ventaja de poderse escapar para ir a clases. La situación que narró León era significativa por su historia escolar. Al dedicarse al relajo y no entrar a clases fue expulsado del bachillerato, sus padres lo restringieron y lo obligaron a trabajar, señalándole que si deseaba estudiar sería por su cuenta. Al trabajar y estudiar simultáneamente, logró pagarse y terminar el bachillerato, posteriormente intentó cursar una carrera y la abandonó por las exigencias de tener un empleo de tiempo completo, fue cuando su familia vio el cambio de su hijo y accedieron a apoyarlo. Al modificar sus condiciones de vida, Uriel, Dana, León e Irving recuperaron parte de su vida juvenil, como ejemplo está la narración de León:

*Como mis papás trabajan de lunes a sábado, los sábados voy a casa de mi novia y no sé: salimos, vemos una película, de vez en cuando vamos a tomar algo con los amigos, y los domingos igual, paso por ella, nos quedamos en su casa con sus papás. A veces sus papás nos invitan a comer o así, por lo regular los domingos son más familiares y los sábados antes me dedicaba a tocar con la banda, como ya no hay banda (León, UIN).*

León relató una escena similar a la de los estudiantes que viven su vida juvenil en la escuela, aunque el empleo siempre estuvo presente en algún momento de la semana. Trabajar con su familia le permitía una dinámica más flexible y menos rigurosa a la de sus empleos anteriores. La trama de la historia de estos universitarios fue su facultad para alcanzar un equilibrio entre aprender, el trabajo y la vida juvenil al descubrir su agencia en lo escolar por una figura de apoyo que les enseñó una metodología de estudio. Volverse agentes de su formación implicó resignificar las dificultades de los temas de clase, además de acomodarse a las exigencias de la carrera. Los participantes pudieron haber decidido abandonar la escuela, pero ocurrió algo similar a lo que señalan Delabra y Pérez (2018), hubo una reelaboración del vínculo con la carrera, significativa y de carácter procesual.

#### *Las madres universitarias saturadas*

Cuatro participantes se posicionaron en el relato como madres universitarias: Daniela, Fernanda, Mariel y Gloria. De éstas, Daniela primero se narró como una universitaria en proceso de aprender a ser estudiante hasta que se embarazó, su historia en particular fue sobre

el proceso de convertirse en madre, mientras Fernanda, Gloria y Mariel ya tenían hijos desde antes de entrar a la UIN. Estas diferencias entre los cuatro casos eran sutiles, ya que presentaron muchas similitudes, entre las que se encuentran: pausar la carrera en los cuatrimestres intermedios (excepto Fernanda), centrar sus narrativas en hablar sobre sus problemas económicos, los retos académicos y el poco apoyo que recibían de los papás de sus hijos. Todo esto se ceñía a la necesidad de dedicar mayor tiempo a sus hijos y a descansar, además manifestaron una constante extenuación física y mental. Uno de los motores para terminar su carrera, concordaron las cuatro en sus narrativas, fue la intención de querer ser un modelo para sus hijos, deseaban que las vieran como profesionistas. Transformaron este sentir, en una postura de fuerte compromiso académico. Todas las participantes reportaron trabajar y dedicarse al cuidado de sus hijos mientras estudiaban, sus trabajos eran de jornadas extensas, aunque, también mencionaron haber tenido periodos donde dejaron sus empleos y se dedicaron de lleno a la universidad. Las participantes posicionadas en madres también presentaron señales de saturación, tenían múltiples obligaciones, aunque la principal era con sus hijos. El nivel de saturación era tal, que incluso reportaron haber llevado a sus niños a las clases de los fines de semana, no tenían quién se los cuidaran. Las participantes simultáneamente cumplían con su papel de madres y de estudiantes, literalmente lo hacían en el mismo tiempo y espacio. De ahí que decidieron pausar la carrera por falta de apoyo y de recursos para pagar la colegiatura o por cansancio extremo. En el caso particular de Fernanda, no logró evocar un recuerdo significativo donde se situó como psicóloga, ni tampoco pausó la carrera. Fue una situación semejante a la de Aldo e Israel.

Las universitarias que se posicionaron como mamás relataron una vida laboral extenuante, les impedía desplegar plenamente su identidad escolar, mermando su tiempo para el estudio y sus hijos. Para contrarrestar esta condición buscaban otros empleos con la esperanza de encontrar uno más flexible, sin embargo, estaban sujetas a la colegiatura y la reinscripción de la universidad, en la siguiente narración Gloria lo mencionó:

*Pues a veces es complicado porque me cambié de trabajo, pensando que a lo mejor el cambio sería para relajarme un poco del ritmo de vida que estoy teniendo, pero creo que fue lo contrario porque, debido a la exigencia laboral que tenía yo buscaba un trabajo de medio tiempo, pero me ofrecían la vacante completa, que la misma área en la que yo tenía experiencia y lo acepté. También tenía la cuestión de la premura de decir: -ya va a terminar el cuatrimestre y tengo que pagar la reinscripción, y no, pues tal como tener el lujo de decir: -voy a buscar otro trabajo-, pues no (Gloria, UIN).*

En los relatos de estas universitarias siempre había un elemento que desequilibraba su condición y varias lo interpretaron como algo complicado. Debido a una sobrecarga en sus tareas llegó un momento en el cual decidieron pausar la carrera, siguiendo la narración de Gloria fue posible verlo:

*Al principio planteé la pausa, una por la situación económica de decir: -voy a juntar dinero para estar un poco más solvente-. En segundo dije: -bueno, quizás voy a dedicarme a mí y un poco más al trabajo, pero no me voy a sentir tan presionada (Gloria, UIN).*

La idea era pausar los estudios para dedicarse a ella y a su trabajo, así evitaba sentirse presionada. De ahí a abandonar sus estudios había una gran distancia, la estrategia de Gloria era descansar, juntar dinero y recuperar fuerzas para terminar la carrera. Mostraba cierta inmunidad ante la circunstancia de detenerse y retomar la escuela, parecía no haberle afectado. Es importante resaltar que Gloria había intentado terminar una carrera universitaria en varias ocasiones quedándose siempre en los primeros semestres, el sentido que le otorgó a estas experiencias de abandono fue entender que simplemente era cuestión de tiempo para alcanzar su meta. Dejar la escuela ya no era un conflicto, porque tenía la seguridad de que la retomaría. Adoptaba una postura de persistencia ante las adversidades, no significaba no verse afectada, sino resistir hasta pasada la tormenta y retomar la escuela. Otra historia similar, pero con notables diferencias fue la de Daniela. Al embarazarse y dar a luz, se dio una pausa, en el transcurso de este tiempo conformó un negocio relacionado con la carrera de psicología, daba un taller de estimulación temprana en la clínica de su cuñado:

*Trabajaba ya de tiempo completo, trabajaba de lunes a lunes. Entonces, me estaba yendo muy muy bien en la estimulación. En ese entonces estaban cobrando por sesión 100 pesos. Y yo al día daba 3 en la mañana y 5 en la tarde, entonces estaba dando 8 sesiones de estimulación. Estaba ganando 800 pesos al día. Me estaba yendo muy, muy bien y yo decía: -no, bueno. ¿Pa' qué regreso? O sea, que mi niña crezca más y la meto a una escuela y ya me regreso a la carrera-. Pero cuando me dicen esto de la certificación (tomaba un curso de estimulación temprana), yo dije: -no, bueno. Es que entonces tengo que regresar ya-. Y yo dije: -bueno, creo que en septiembre cuando se abren las inscripciones- y yo dije: -bueno, pues en septiembre regreso- (Daniela, UIN).*

La estimulación temprana absorbía gran parte de su día, con la frase: *trabajaba de lunes a lunes*, quería darme entender que no paraba de dar sesiones en toda la semana. Su negocio le

estaba generando frutos y lo percibía como una oportunidad, su postura sobre la escuela era postergarla, se preguntaba si tenía sentido regresar: *¿Pa' qué regreso?* Daniela relató haber analizado su situación y pensó regresar hasta que su niño fuera más grande y pudiera dejarlo en la escuela. Empero, buscó certificarse y cursó un diplomado en estimulación temprana, al terminarlo, le comentaron que no podían entregarle su constancia si no estaba titulada. Por este motivo decidió regresar a la carrera de psicología. Otro motivo para regresar fue demostrarle a su familia su tenacidad, en el siguiente fragmento lo señaló:

*Entonces también es empezar a demostrarle a tu familia, porque ellos... y se quedaron como con un concepto de: -pero, es que ni la va a acabar. Es bien desidiosa. Siempre dice que no puede-. Sobre todo, un hermano me decía: - ¿A poco si vas a acabar tu carrera? Ya te disté de baja una vez. Aparte eres bien desidiosa, ni tú misma crees en ti- (Daniela, UIN).*

Daniela enfrentó las ideas negativas sobre ella. Y comentó que su familia la consideraba como incapaz de terminar una carrera universitaria por ser “*desidiosa*”, en los primeros cuatrimestres ella compartía la misma idea, fue hasta que descubrió su facultad de ser agente de su propia formación que cambió de opinión. Ese estigma que le impusieron se acrecentó al convertirse en madre; mucho menos lograría terminar una licenciatura. Incluso Daniela comentó haber lidiado con los cuestionamientos de uno de sus hermanos: *ni tu misma crees en ti*. La historia de Daniela era un ejemplo del posicionamiento social que los demás tenían de este tipo de universitario, y que ella empleó para construir la idea de un “mal estudiante”. Interpretarse no era sólo un asunto personal, sino las consideraciones y atributos impuestos por los demás. Estas universitarias debían imponerse a los prejuicios, ser madre no era sinónimo de abandonar la escuela. Las participantes intentaban organizarse en el trabajo, la escuela y el cuidado de los hijos para no detener sus estudios, en muchas ocasiones reportaron dormir poco por cumplir con sus obligaciones, así lo platicó Mariel:

*En la mañana estaba desayunando con él, limpiaba la recámara, etc., luego lo bañaba y si yo intentaba hacer la tarea en el transcurso del día no me dejaba porque a lo mejor me estaba hablando porque quería jugar o porque quería comer. Como entre semana mi mamá no me lo cuidaba, prefería estar todo el día con él, y hacer actividades de todos los días y me ponía hacer la tarea hasta las 10 o a las 11 de la noche (Mariel, UIN).*

Imperaba más la noción de madre en las participantes que la de estudiante o empleada, sus prioridades eran sus niños. Mariel lo demostró al hablar de sus preocupaciones diarias, por

esta razón primero se posicionaron en sus relatos como madres y después en otros ámbitos. En la cita, Mariel describió las atenciones y demandas de su niño: alimentarlo, bañarlo, jugar con él, al punto de dejar la tarea para segundo lugar, pero al final cumplía con su responsabilidad, incluso si no dormía. No era suficiente el apoyo de un familiar, las madres universitarias no se daban abasto. Los niños entre la primera infancia y la niñez requerían mucha atención, ante el vacío del padre, las tareas se cargaban a estas mujeres.

Las participantes lucharon contra los estigmas de ser madres en la universidad, lograron posicionarse como estudiantes a través de la maternidad al priorizar primero el cuidado de los hijos y después el de la escuela. Utilizaron muchos de los elementos de la maternidad para autointerpretarse implícitamente en sus acciones, más que en las palabras, para describirse en un tipo de universitaria. También demostraron ser independientes económicamente al hacerse cargo de sus gastos y al pagar sus estudios, sin la necesidad del apoyo de los padres de sus hijos. Pausar sus estudios fue una estrategia para vencer el cansancio y la falta de recursos económicos, para algunas fue sencillo regresar y continuar, mientras que otras tuvieron que reflexionar al vivir una experiencia que las llevó a buscar concluir la escuela.

### *La formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología*

A partir de las narraciones de los participantes de UIN sobre su recorrido por los primeros cuatrimestres, definí una de las etapas del desarrollo profesional como la formación y proceso de aprender a ser universitario de psicología. A partir de esta estructura de los datos abordé los siguientes objetivos:

- Analizar el recorrido de los estudiantes de la UIN al formarse profesionalmente.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN se posicionaron como psicólogo al relatar su proceso de formación profesional.

Con estos puntos logré identificar posicionamientos, problemáticas, experiencias académicas y de formación.

### *La fase de adaptación a la UIN: los abusos institucionales, los desfases académicos y la identidad de “Escuela patito”*

En el presente apartado el objetivo es identificar las posturas, preocupaciones y estrategias que narraron los estudiantes de psicología de la UIN para continuar estudiando. Para

configurar un sentido de su profesión, los participantes se autointerpretaron en tres posturas: la psicología como ciencia y con un uso práctico, además de la idea de que debía convencer a los demás de su utilidad. Estas visiones se sostuvieron en sus experiencias formativas dentro de las aulas, donde analizaron distintas teorías: Gestalt, humanismo, conductismo y neurofisiología o en labores específicas; trabajo en laboratorio, aplicación de pruebas en escenarios reales, entre otras. Un dato valioso fue que los universitarios de la UIN nunca mencionaron dejar de pensar en la psicología como una práctica de diván, esto se contrapone a lo expuesto por Rodríguez y Seda (2012), que exponen que este pensamiento se desvanece conforme se avanza en la carrera.

Una de las desventajas de esta modalidad sabatina era que no todos los inicios de curso abrían materias del primer cuatrimestre. Ante tal escenario, a los estudiantes se les daba la opción de iniciar la carrera cursando asignaturas de segundo o tercer cuatrimestre. Para varios entrevistados de la UIN esta situación dificultó su transición a la universidad, así lo contó Dana:

*Los primeros cuatrimestres fueron de adaptarte. Porque tenías que estar con un grupo, luego con el otro, luego con el otro, era difícil llevarte bien con todos, era como que por pasos. No podías, si dabas un paso, te brincabas al quinto y luego te bajabas al tercero y así andaba. Entonces como que no, en esa época no me podía acoplar, hacía las cosas, pero no me acoplaba. Ya como que a mediados de la carrera, ya fue mejor para mí, me sentí mejor y como que sentí más aprendizaje (Dana, UIN).*

Los universitarios de la UIN manifestaron haber experimentado un periodo de adaptación mientras cursaban asignaturas de tercero, cuarto, quinto con distintos compañeros. La consecuencia fue la dificultad para acoplarse a los compañeros y a los ritmos de trabajo. La sensación de: *andar y hacer cosas* mencionadas por Dana simbolizaban haber estado esforzándose, pero no avanzar realmente. Para cuando recorren la mitad del camino de la carrera, los de la UIN casi regularizan su situación y, como reportó Dana, se sintieron mejor y adquiriendo los aprendizajes necesarios para su formación. Los estudiantes recurrían al apoyo de equipo para afrontar su situación de desfase, en el siguiente fragmento lo mencionó Dana:

*Porque como estamos en grupos desfasados, era así como de que entrabas y el maestro: - se acuerdan del cuatrimestre en que les dije cómo iban a... - y nosotros: - No sabemos cómo iba-. Entonces te cuesta más trabajo. Entre las personas de tu equipo te tienes que apoyar: - ¿y te acuerdas cómo iba esto?-, -*

*no, no me acuerdo-, -yo sí me acuerdo-. Entonces como que entre todos nos retroalimentábamos- ¿pero por qué queda así? -, -No, pues quién sabe, pero así dijo-. Entonces es ir a buscar un profesor: -Oiga, profe, es que tal profesor me dijo qué iba así, pero es que no le entiendo-. Entonces te van a orientado, te dicen dónde buscar para que te quede un poquito más claro (Dana, UIN).*

Enfrentarse a temas complejos sin haber recibido una introducción y estar cursando materias de tercer semestre al ingresar a la carrera, obligó a los participantes de la UIN a generar estrategias de apoyo entre compañeros. Dana habló de su experiencia de encontrarse en una materia donde el profesor les solicitaba recordar lo visto en el cuatrimestre anterior. En esa situación, dijo organizarse con las personas de su equipo para rellenar los huecos de conocimiento. Este trabajo en equipo servía de plataforma para retroalimentarse y disminuir el impacto de estar desfasado. También refirió que, si la situación los sobrepasaba, iban a buscar al profesor para orientarse. La dinámica de la UIN estaba recargada, en gran parte, en el profesor, esta figura trataba de compensar los desfases o la falta de habilidades de sus alumnos, había cierta labor personalizada a diferencia de las universidades públicas de prestigio, así lo planteó Israel cuando le pregunté sobre si las clases eran similares a las de la UPN:

*No. Tienen un contacto más cercano los profesores. A pesar de que tal vez estuve muy poco tiempo ahí, pero el contacto era muy diferente. Como todos, yo creo, que eran ya profesores de mucho tiempo ahí. Ya nada más iban y: -ah sí, lean esto-, y aquí era así de: -dudas, pregunten-. O sea, porque finalmente pues pagan para el conocimiento (Israel, UIN).*

El papel activo de los maestros fue un tema muy marcado por todos los participantes en las entrevistas. Desde su óptica, usaban una variedad de recursos mediacionales para la enseñanza, lo cual por un lado aumentaba la exigencia pero, por otro, fortalecía el aprendizaje, así lo comentó Israel:

*En cuestiones de trabajo, de que se te junta mucho ¿no? Muchas tareas, muchas exposiciones, muchos talleres y luego presenta, y mañana examen y la próxima semana otra vez examen y todo esto. Aunque el formato es más relajado, pero los cuatrimestres parecen bimestres (Israel, UIN).*

Israel argumentaba que la carga de trabajo en el cuatrimestre era por la cantidad de requisitos que le exigían los profesores, entre los recursos mediacionales citados estuvieron: los exámenes, exposiciones, talleres y las tareas. Aunque era un plan flexible de fines de semana

sentía muy acelerado el ritmo de trabajo, percibía los cuatrimestres como bimestres. Los universitarios de la UIN debían presentar exámenes cada mes, además debían cumplir con otras demandas. Por ejemplo, Daniela describió una de las tareas que le había dejado una de sus profesoras:

*Cuando yo entré aquí me tocó de profesora, la maestra Miriam Zamora, en ese entonces daba clase. Entonces sus trabajos eran de hacer síntesis de todas las lecturas que nos había dejado, pero eran síntesis o eran resúmenes de cinco páginas por cada filósofo que veíamos. Entonces a mí me costó bastante volver a adaptarme en esa cuestión (Daniela, UIN).*

Uno de los retos para algunos estudiantes fueron las tareas. En un fragmento de la entrevista Daniela contó haber desarrollado síntesis extensas de las lecturas vistas en sus clases, para ella la tarea representó un cambio en su vida estudiantil. Aunque los participantes definieron la carrera como demandante, el sentido que le otorgaron a la carga de trabajo y a las exigencias fue positiva. Se definieron desde las demandas académicas y asumieron una postura de siempre intentar superarse a pesar de la dificultad de una tarea. Sin importar el posicionamiento adoptado como universitario, todos coincidieron en dicho punto. Los universitarios mantuvieron un promedio alto a pesar del ritmo acelerado, varios dependían de una beca, Israel habló sobre el tema:

*Tengo el 50%, pero mi padre es pensionado, mi madre trabaja por su cuenta con su actual pareja. Entonces el ingreso no es como siempre el mismo. Entonces, en esta cuestión del dinero es como la única traba, pero de ahí en fuera... ¿Qué otra cosa? (Israel, UIN).*

Fue común que los participantes dijeran que iniciaron la carrera con una beca, casi la mitad no retomó este tema. De aquellos con quienes se trató, comentaron haber tenido el apoyo entre el 25% y 50% del monto de la colegiatura, algunos las llegaron a perder y las volvieron a solicitar, generalmente no recuperaron el mismo porcentaje. Para Israel y sus compañeros una de las trabas para continuar con su educación era el dinero, principalmente cuando perdían su empleo o trabajaban medio tiempo. Cada año solía haber incremento en las colegiaturas y las inscripciones, lo cual orillaba a los participantes a reducir sus gastos en otros rubros. No sólo creció su descontento por los incrementos, sino que también era alimentado por ciertos abusos institucionales, en el siguiente fragmento lo expuso Fernanda:

*Es que cambiaron el plan de estudios, ya no es el flexible, que era el escolarizado, sino ahora están implantando un plan Max, entonces eso ya te hace*

*que, que ya no haya grupos de nuevo ingreso, que ya no vas a cursar las materias que te hacen falta (Fernanda, UIN).*

Como se había expuesto, algunos estudiantes de la UIN iniciaron la carrera cursando materias de segundo o tercero cuatrimestre y dejaron pendientes las del primero. Al cambiar el plan de estudios ya no se abrían grupos de primer semestre y un número grande de inscritos no se les avisó con anticipación. Fernanda lo interpretó como una imposición de la escuela para orillarla a terminar la carrera con un plan de estudios distinto al del inicio. Este tipo de abusos se llegó a divulgar en un periódico, en una nota definían a la UIN como “patito”; así lo relató Israel:

*Entonces esta cuestión de la “escuela patito”, pues si me sacó un poco de onda, porque según esto, creo que lo hizo una chica que estaba en desacuerdo con alguna política de la escuela (Israel, UIN).*

A Israel lo perturbó la nota que tachaba a su escuela de patito. Sabía el motivo por el cual se le atribuía tal definición, sin embargo, desde su postura, era exagerada y estaba en desacuerdo con ésta. El desconcierto también estaba relacionado a la manera de autointerpretarse. Este prejuicio incidió indirectamente en su identidad de estudiante, ya que no compartía la misma idea:

*No. Porque si no sería una cuestión como... algo muy raro. Sería como picarme un ojo yo solito ¿no? O sea, de llamarle “escuela patito”, entonces qué certificado me estoy dando yo. Entonces yo también soy patito. Entonces no, yo vengo, estudio y cumpro mi compromiso (Israel, UIN).*

Israel No compartía la misma opinión del periódico, le desconcertó que una estudiante clasificara a la universidad como patito, lo vivía como si estuviera diciendo lo mismo de su formación. La pertenencia y el lugar donde se ubican o provienen las personas otorgan un marco moral para interpretarse (Brinkmann, 2011). El sentido que le otorgó Israel a su formación era muy diferente a la de la nota, él veía todo lo contrario. No se interpretaba en esta noción de estudiante y escuela patito, estaba convencido de la certificación de su formación. La evidencia era él mismo, asistía a clases y cumplía con sus obligaciones. El tema de la universidad patito fue importante para los universitarios de la UIN, para adentrarse en la posición de profesionalista debían vencer este imaginario de ser patito, sobre todo cuando estuvieron cerca de realizar las prácticas profesionales y el servicio social. Israel se remitió

directamente a un plano individual para rechazar el imaginario social de la escuela y del estudiante patito:

*Tú le preguntas a alguien que cómo aplica la teoría de la Gestalt en forma clínica y si nada más viene a echar relajo te va a decir... ni siquiera te va a decir nada, se va a quedar callado. Pero el que viene a clases a aprender y quiere hacer buen uso de la psicología, pues te va a dar una explicación, no tan amplia, pero sí con alguna sustancia que sea rescatable ¿no? (Israel, UIN).*

Con un ejemplo, Israel refutó la noción de identidad profesional patito. Si el interés de la persona por asistir a clases es el relajo, no se compromete y no es capaz de mostrar su conocimiento, eso significaba ser patito. Por el contrario, la persona comprometida sería capaz de responder y dar una explicación de una teoría psicológica, la Gestalt. El participante hablaba desde sus propias habilidades, el ejemplo mostraba la interpretación de su propia destreza y conocimiento. Compartiendo una postura similar, Uriel argumentó lo siguiente:

*Yo estoy muy orgulloso de estar en esta escuela porque luego escucho que dicen: -es que la escuela no está chida-, y que no sé qué tantas cosas y la verdad es que sí me siento orgulloso. Los profesores que están aquí... la verdad tengo amigos que van a escuelas de paga más caras y yo no los veo como que estén centrados, también están estudiando psicología. Yo la verdad me sentí muy contento con los profesores que he tenido, bastante, con mis compañeros igual (Uriel, UIN).*

Los comentarios sobre el orgullo por su escuela y formación eran frecuentes en las entrevistas. El orgullo es un sentimiento de satisfacción por algo, en este caso, era la señal de la postura de la mayoría de los participantes. Cuando hablamos del tema, Uriel parecía molesto y cuestionó los comentarios que en algún momento había escuchado: *la escuela no está chida*. El sentimiento de satisfacción no era únicamente por sus logros académicos, era la suma del trabajo de sus profesores y compañeros, de la comunidad escolar. Uriel mostró un sentido de pertenencia hacia la escuela y le ayudó a fortalecer la idea de poder ser un buen profesionista. Uriel comparó su formación con la de otras universidades privadas, de igual forma a Israel, dio un ejemplo hablando indirectamente de sí mismo: *no los veo como que estén centrados*. A través de esta negación Uriel habló de sí mismo y de sus compañeros, él se autointerpretaba como parte de un grupo de personas centradas y comprometidas.

De la Rosa en Brinkmann (2008) habla de cuatro niveles de autointerpretación del sí mismo, la mayoría de las narrativas se han focalizado en formas explícitas o implícitas en un plano personal. Sin embargo, la dinámica escolar, pensemos en la enseñanza y aprendizaje centrada

en el alumno, la flexibilidad del plan de estudios sabatino y, posteriormente, el cambio del plan de estudios de manera imprevista y los abusos institucionales, además del estigma del universitario patito, fueron elementos de autointerpretación, en constante tensión, entre los niveles micro (personal) y lo macro (político-social). El significado de la escuela patito se situaba en un nivel macrosocial; la opinión negativa de algunas personas externas sobre la UIN, contra la postura personal de los participantes, el sentido que otorgaron a su Yo por ser parte de esta institución. La tensión creció entre los dos niveles de autointerpretación y derivó en un conflicto de identidad que superaron los participantes al construir un sentido de pertenencia y de verse como personas interesadas en aprender y formarse como psicólogos.

### *El significado de la psicología*

En este apartado analizo los significados que construyeron sobre la psicología los universitarios de psicología de la UIN. En la narración que me ofrecieron sobre los primeros cuatrimestres de la carrera, fue posible observar una serie de significados compartidos que posteriormente conjuraron en una identidad: era una ciencia con un método, tenía y debía aplicarse en escenarios reales y era necesario convencer a los demás de su importancia. En ningún momento comentaron desechar su concepción primigenia del bachillerato. Al inicio de la carrera, el plan de estudios de la UIN destinaba mayor tiempo al área básica y metodológica, por ejemplo, Historia de la Psicología, Pensamiento y Lenguaje, Neurofisiología, entre otras. La intención era generar las bases teóricas fundamentales para el ejercicio de la profesión. Esta propuesta no estaba recargada en una perspectiva teórica en particular, dependía de la asignatura y de los profesores comisionados de impartirlas. En la estructura académica de la UIN no dominaba ningún gremio teórico. Esto fue un beneficio, rompió algunas inercias definidas en la literatura. Las profesiones son ámbitos de poder de una esfera de conocimientos apoyadas por grupos monopólicos (Freidson 1984 en Cárdenas 2017). Las plantas docente y administrativa se conformaban de distintas perspectivas y se ceñían a los planteamientos del plantel. Debe considerarse que la UIN operaba bajo el precepto de considerar al estudiante como un cliente, su misión y visión era brindar un servicio de calidad.

Uno de los primeros puntos para vislumbrar el significado de psicología que mostraban los participantes, fue la orientación teórica y metodológica de la carrera. Al preguntarle a Fernanda sobre el contenido y los temas vistos al inicio de la carrera comentó lo siguiente:

*Todo lo que vi en bases biológicas, este, lo que viví en... Este, ay, no recuerdo bien ahorita la materia, pero era de conducta, también las clases que viví con el profesor... con el profesor Alejandro, de la Gestalt y todo eso y los de los cierres. Los primeros cuatrimestres son los que más me aportaron, más conocimientos para mi formación (Fernanda, UIN).*

Fernanda describió la diversidad teórica al iniciar su formación, fue posible escucharla mencionar distintas vertientes: el conductismo, las bases biológicas de la conducta, la humanista y Gestalt. Los universitarios de la UIN no dominaron una teoría en particular, sino conocieron de manera general las propuestas con mayor fuerza de la disciplina. Fue por esta característica que el plan de estudios de la UIN les proporcionó un marco moral muy general. Lo cual les dio la posibilidad de acercarse al significado de la psicología con el que más se familiarizaban. Los marcos morales constituyen estructuras para autointerpretarse y marcan conocimientos, valores y normas a seguir (Brinkmann, 2011). Entonces, no era un sólo marco para interpretarse, eran varios entre los cuales podían optar. Aun así, compartían ciertos significados sobre la psicología, uno de los más destacados fue otorgarle el estatus de ciencia, así lo platicó Gloria al hablar sobre sus clases:

*Te motivan a investigar, a estar informado, a leer diferentes posturas, conocer todo lo que se estaba haciendo, dicho que la psicología es una ciencia muy nueva y que muchas personas no la ven como ciencia, el poder motivarme a sostener que mi carrera es importante y que puede verse a nivel de ciencia a la par de cualquiera otra y que al final de cuentas llevamos un método (Gloria, UIN).*

A pesar de la diversidad teórica, en la mayoría de sus materias se les encargaba a los estudiantes desarrollar una investigación. Gloria mencionó haber sido motivada para investigar, informarse y llevar un método. Por estas razones catalogó a la psicología como una ciencia y asumió una postura de defensa de su profesión ante aquellos con intenciones de desprestigiarla. El situarla como ciencia proporcionaba un marco moral en donde Gloria y sus compañeros se autointerpretaban. Al ser una práctica reconocida y valorada por la modernidad, Gloria argumentaba el sustento empírico de sus conocimientos, otorgándole validez a su profesión. El interés por situar a los estudiantes en una psicología con base

científica era tan fuerte que los motivaron a enviar sus proyectos a congresos, así lo contó León:

*Lo presentamos en el auditorio y fue como el reconocimiento de lo que logramos. Y otro que hicimos con el profesor, con Carlos, igual con la rata, pero hicimos un proyecto de buscar la bebida con mayor contenido calórico. Lo hablamos con el profesor Carlos, le gustó, le gustó nuestra idea y su intención era mandarnos a un congreso que hubo el año pasado en Cuernavaca (León, UIN).*

León comenzó hablando de presentar uno de sus trabajos en el auditorio de la escuela, recibió un reconocimiento por su logro. Su proyecto consistió en un experimento con ratas, es decir, en algunas de sus materias trabajaban en laboratorio, de ahí redactaban un escrito donde detallaban el procedimiento y los resultados. En la cita se muestra un comentario del profesor de León alabándolo a él y a su equipo, al grado de invitarlos a participar en un congreso. Sin embargo, por falta de tiempo, no lograron mandarlo. Este manejo y forma de ver la disciplina compartía espacio con la relevancia de buscar siempre una aplicación práctica a lo teórico, lo visto en clase debía encauzarse hacia la intervención, así lo contó Gloria:

*Desde la profesora Atenea que me dio las bases de la conducta y de neuro, que para mí eran clases muy interesantes, y allí encontraba... Nos decía seguido: - hay que encontrar la forma de aplicar neuropsicología en la terapia, con base en todos los principios y todo lo que nos explican los procesos- (Gloria, UIN).*

En la cita anterior, escuchamos a través de Gloria la postura de una de sus profesoras sobre la neurología y la psicología: *era necesario encontrar la forma de aplicar la neuropsicología en la terapia*. El conocimiento teórico debía plasmarse en lo práctico. Esta postura imperaba en las narraciones de los universitarios de la UIN llegando incluso quienes mencionaron intentar todo el tiempo usar lo visto en clase en su trabajo, aplicarlo de alguna manera. Gloria se había apropiado de esta postura y resaltaba la calidad pragmática de la psicología. Otro significado compartido fue la diferenciación entre la psicología y la psiquiatría, y el señalamiento de que no era únicamente dar terapia, había una variedad de ámbitos donde se podía ejercer, en el siguiente fragmento lo recalcó Dana a su padre:

*En mi casa mi papá siempre me dice: -ay, tu carrera para locos, siempre vas a trabajar con locos-, y le digo: -no voy a trabajar con locos en primera, en segunda, los que trabajan con esos locos, qué tú les llamas así, son los psiquiatras no los psicólogos, y en tercera, la psicología no nada más es dar terapia, puedo trabajar en muchos lados, puedo trabajar en una escuela, en una asociación, en una empresa, como capacitadora- (Dana, UIN).*

En la narración de la discusión entre Dana y su padre, ella expuso las ideas y conocimientos de un estudiante situado en las nociones básicas de la carrera. En ese periodo, distinguía los límites entre la psiquiatría y la psicología, además ampliaba su campo de acción a otros ámbitos: escuelas, asociaciones, empresas, etc. Los participantes también construyeron un imaginario social de la psicología a partir de su aplicabilidad, pragmatismo y campos de intervención. Dana intentó convencer a su padre de la eficacia de su profesión, esta idea de convencer a los otros era una postura común entre todos los de la UIN. Compartían la necesidad de posicionar a la psicología en el campo laboral y venderse, así lo narró Amadeo:

*En la cuestión de la parte psicología tienes que venderte, tienes que convencerte, convencer a otra persona de que algo está pasando ahí, que no se ha dado cuenta y que él tiene la solución de esto. Por ejemplo, la cuestión de los límites con los chavos, la cuestión de la comunicación en pareja, son muchos factores, la familia también es un producto (Aldo, UIN).*

Al final, lo teórico derivado en la utilidad de distintos campos debía venderse en una figura profesional, uno de los roles del psicólogo de la UIN era convencerse a sí mismo y a otros de la aplicabilidad de la disciplina. Un objetivo básico era persuadir a los demás de las potencialidades de la psicología, y, por ende, de la utilidad de ser psicólogo y se podía traducir en las habilidades de solución de problemas y conflictos. Este sentido de mercadotecnia se basaba en la idea de saberse vender para ganar un pago o retribución, en esencia, si uno era buen comerciante se beneficiaría de esto en la profesión. Algunas de las materias de los primeros semestres se enfocaban en desarrollar habilidades específicas de observación en escenarios reales, así lo narró Israel:

*El primer cuatrimestre estábamos haciendo un trabajo estadístico, era introducción a la psicología científica con el profesor Cravioto. Nos dejó ir a investigar una Noche Palacio, al centro, porque había ofertas. Entonces llegaba y decía: -van a contar cuántas personas salen con bolsas, cuantas entran y cuando salen con bolsas. Anotar y registrar-. Entonces ya llevábamos los datos al SPSS o algo así, convertimos, hicimos una tabulación (Israel, UIN).*

Algunos maestros de la UIN tenían la intención de mostrarles a sus estudiantes la potencialidad de la medición de conductas en escenarios reales y la manipulación de los datos con la estadística. En la narración del trabajo de la asignatura de introducción a la psicología científica, los estudiantes debían construir una postura científica al acercarse a una tienda

departamental y contar el número de personas que entraban y salían con bolsas. Indirectamente Israel habló del desarrollo de las habilidades de observación, conteo y registro, además de situar estas actividades en el ámbito de una investigación. La información recabada era vaciada en un programa estadístico (SPSS) para ser procesada y generar un resumen de la información. En resumen, los estudiantes de la UIN seguían una serie de pasos: situarse en una investigación, obtener información (registro y conteo), y generar resultados (tabulación). Posteriormente Israel habló de la redacción de las conclusiones:

*También la cuestión de esto, de sustentar las teorías: -sí entró más gente a la tienda, porque yo lo sustenté con base a la técnica de marketing, que habían utilizado para esa noche ¿no? Tales horarios, en tales canales, tales posters, tales espectaculares. Cuestiones del movimiento capitalista que te dicen qué es el consumismo, que llegue más gente, más personas, y de acuerdo con la imagen del Palacio-. Entonces lo sustenté muy bien, hice mi trabajo (Israel, UIN).*

La investigación llevó a Israel a preguntarse sobre los motivos de la afluencia de personas en las noches de oferta. En su discurso demostró la adquisición de un pensamiento inductivo: *sí entró más gente a la tienda...* Dijo haber atribuido a las técnicas de *marketing* la afluencia de las personas a la tienda. Según Israel, en la teoría de *marketing* los posters, espectaculares, horarios, etc., fueron utilizados por la tienda para atraer a los clientes. Concluyó que la imagen de la tienda fue un mecanismo de venta. Al final, plasmó sus hallazgos en un reporte para entregar a su maestro. Los estudiantes de la UIN reconocían el carácter científico y cuantitativo de la psicología, pero en otras materias asumían posturas y postulados distintos. El mismo participante habló de uno de sus acercamientos al trabajo de intervención:

*Con esta chica que hicimos la práctica fueron entrevistas, la aplicación de pruebas, cuatro o cinco sesiones... Cuatro sesiones de intervención, la de cierre y se supone que íbamos a aplicar una de revisión un mes después pero ya no nos dio tiempo por el calendario (Israel, UIN).*

A la par de registrar y generar tabulaciones con los resultados, Israel tenía materias donde entrevistaba, aplicaba pruebas y realizaba un tipo de intervención. En el plan de estudios de la UIN no estaba completamente orientado hacia una teoría ni limitaba la práctica a los últimos semestres de la carrera. Ellos mismos buscaban casos para trabajar, recababan información, intervenían, cerraban sesión y daban seguimiento.

La variedad de perspectivas teóricas de sus clases y sus maestros les permitió elegir quienes querían ser, así lo planteó Amadeo:

*Me refiero a que en tu cuestión educativa no sabes... A lo mejor ves un profesor como Cravioto o como Alejandro o incluso como Diego. Entonces vas identificando qué corriente te gustaría seguir, un mapa conceptual es una forma de análisis más complejo. Con Diego era dictado y entonces uno decía: -es que tengo que aprender casi todo-, con Miguel era muy analítico, con Alejandro entre analítico y también conceptual (Amadeo, UIN).*

En la carrera no imperaba una forma específica para interpretarse, las prácticas estaban tan distribuidas en distintas corrientes, incluso fue difícil determinar si los participantes se posicionaban en psicólogos hasta ese punto. El currículo los llevó a situarse en planteamientos generales de la psicología: científica, cuantitativa y cualitativa, interpretativa y práctica. Amadeo veía a los docentes como modelos a seguir, identificaba su corriente y meditaba si deseaba adoptar su perspectiva. El canal para definirse en las corrientes recaía en aspectos de la personalidad y estrategias de enseñanza de los profesores y no en las conceptualizaciones epistemológicas y teóricas de las propuestas. Amadeo habló de identificar herramientas de construcción y transmisión de conocimientos empleadas por sus docentes; mapas conceptuales y dictado. Al detenerse un poco en el fragmento, fue posible encontrar las acciones y ciertas destrezas a través de dichas herramientas. Amadeo estaba analizando el comportamiento de sus profesores y comparándolos entre sí para apropiarse de maneras de ser. Más que probarse en una identidad en la práctica de una corriente específica, las vio a distancia y se cuestionó cuál elegir.

Otra experiencia significativa en los primeros cuatrimestres fueron las labores en el laboratorio, así la comentó Mariel:

*Porque si a lo mejor yo no le había entendido alguna instrucción que me hubiera dado el profesor, me lo podía explicar mi compañera, entonces, participábamos cada quién y nos organizábamos para hacer algo, por ejemplo: la caja en donde está la rata, ¿quién iba a quedarse con la rata? ¿Quién iba a darle de comer? ¿Quién iba a anotar los palanqueos y todo eso? Me gustó la organización que teníamos y, que aparte, mientras estábamos haciendo los registros, pues aprovechamos para echar relajo y divertirnos (Mariel, UIN).*

Mariel enfatizó el trabajo de equipo para organizarse y compensar dudas o instrucciones que no logró entender. La práctica fue significativa, por una parte, porque sus compañeros jugaron un papel relevante para llevar a cabo las tareas. Como no contaba la UIN con un bioterio, ellos debían organizarse para el cuidado y manutención del animal, además de las tareas del laboratorio. Mariel relató la división de las tareas: construir la caja de la rata (una

caja de Skinner casera), definir en casa de quién estaría, alimentarla y quién registraría el palanqueo. Le agradaba esta materia porque le permitió desarrollar un sentido de trabajo de equipo. La segmentación de las tareas al estar en un equipo era una constante en las narrativas de los participantes, otra práctica significativa citada fue la descrita por Israel:

*En el ámbito, por ejemplo de lo académico, he conocido a amigos que les ha gustado mucho, pues por ejemplo, la cuestión de la aplicación de las pruebas, por ejemplo, y saben que yo las interpreto, soy bueno para interpretarlas y redactar los informes y entonces nos dividimos el trabajo, ya sea que uno aplique y yo redacto, o sea como que nos hemos complementado bien, y en lo de relajo, como yo soy bastante intolerante a los distintos gustos que tenemos, hemos conocido lugares tanto que me gustan a mí, y que les gustan a ellos, y eso me hace sentir bastante bien (Uriel, UIN).*

El trabajo y el relajo fueron temas muy vinculados con los compañeros con quienes se hacían los equipos, también se echaba relajo y se salía con ellos. Esta forma de organizarse se manifestaba en el trabajo de equipo, principalmente para negociar cómo dividirse el trabajo. Israel dio un ejemplo, al sentirse hábil para interpretar y redactar, escogía estas tareas, y les dejaba a sus compañeros aplicar la prueba. De igual forma, al hablar de los lugares y gustos para el relajo, comentó haber cedido en algún grado, y gracias a eso, pudo asistir a lugares nuevos. El universitario de la UIN aprendía a través del trabajo en equipo a identificar sus habilidades y preferencias, y a partir de ahí a negociar para segmentar los pendientes.

Los estudiantes de la UIN se reconocieron en distintos significados compartidos, en suma, configuraron su visión de la psicología con una base definida. Respecto a su elección y preferencia teórica, tenían total libertad de elegirla. La carrera les había proporcionado un marco general para autointerpretarse y el resto dependía de ellos. La configuración del universitario de la UIN en los primeros semestres estaba anclada a un modelo clásico, ninguno de ellos reportó haber redescubierto la psicología al transitar a las siguientes fases del currículo. Entre las ideas estaban situar a la psicología como ciencia con un método: medir y obtener resultados cuantitativos, o pensarla como una herramienta de persuasión: el efecto de la intervención depende del poder de convencimiento. El currículo de la UIN carecía de propuestas teóricas posmodernas con epistemologías distintas a lo acostumbrado a lo del principio del siglo XIX. Antes de avanzar a lo práctico comenzaron a situarse como semiprofesionales de la psicología; individuos capaces de emplear el método científico y teorías para explicar el conocimiento, aplicar entrevistas y pruebas, etc. El siguiente apartado

“El psicólogo en acción” aparecen los signos de haberse posicionado como semiprofesional de la psicología.

### *El psicólogo en acción*

La identidad del psicólogo semiprofesional se reforzó cuando los participantes entraron a escenarios reales de práctica. En el ámbito profesional fue posible identificar transiciones a nuevos posicionamientos, problemáticas que enfrentaron, experiencias académicas y desafíos de formación. Dentro de este marco, los objetivos de la presente sección son:

- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN les dieron sentido a sus prácticas profesionales al ingresar a escenarios reales.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN se posicionaron como psicólogo al relatar su proceso de formación profesional.
- Analizar cómo los estudiantes de psicología de la UIN elaboraron y construyeron su identidad profesional a través de sus narrativas.

### *Autointerpretarse en semiprofesional de la psicología*

El objetivo de la siguiente sección es mostrar las narrativas que permitieron a los participantes de la UIN posicionarse como semiprofesionales de la psicología. Mientras aprendieron a ser estudiantes universitarios acumularon conocimientos, posturas y principios éticos que dieron sustento a una identidad profesional parcial. El aprendizaje está directamente relacionado con la identidad, cuando lo consolidamos cambia algo en la manera de interpretarnos. Hay quienes lo conciben siempre en las prácticas sociales inherentes a la vida cotidiana (Lave y Wenger, 2003). Al desarrollar nuevos aprendizajes, los estudiantes adquirieron nuevas posiciones en las estructuras sociales de práctica y las incorporaron a su vida cotidiana. ¿En qué momento los aprendizajes conformaron una nueva identidad en los estudiantes de la UIN? ¿Cuánto tiempo les costó? No fue inmediato, fue un proceso gradual. Los estudiantes de la UIN no dejaron de serlo incluso al situarse en la actividad clínica, de igual forma, cuando regresaban al aula ya no podían desprenderse de esta identidad de psicólogo en acción. Habitaban distintas identidades completas y parciales en ellos. El plan de estudios de la UIN promovía la participación en ámbitos prácticos del ejercicio psicológico desde su área profesional con materias como: Temas Selectos de Psicología o

Intervención en Desastres, y a través del requisito del servicio social (Secretaría General Académica Coordinación de Calidad Docente de la Universidad Insurgentes, 2010). En dichas materias desarrollaron talleres, aplicaron entrevistas y pruebas psicométricas, llevaron a cabo intervenciones, evaluaron y redactaron informes. De aquí nacieron experiencias fundamentales de interacción necesarias para concretar estas actividades: acercarse a los pacientes o asistentes a los talleres con un lenguaje sencillo y mostrándose poseedores de saberes. Actos simples como: hablar fuerte y claro al público, fueron contundentes para posicionarse en los distintos escenarios. El sentido que le otorgaron a las experiencias de tránsito por esta área profesional fue de “volverse semi profesionales”. Un punto intermedio entre la identidad de estudiante y la de profesionista.

El área profesional del plan de estudios de la UIN estipulaba el acercamiento de los estudiantes a escenarios reales en los últimos cuatrimestres. Cada vez era más frecuente la interacción de los participantes con las personas. Transitaron de la observación de campo, la aplicación de entrevistas y pruebas psicométricas a dar talleres e intervenir en casos clínicos. Este avance gradual forjó en los estudiantes una identidad semiprofesional. En la siguiente narración Uriel habló de su experiencia al impartir un taller en los últimos semestres de la carrera:

*Pues en la elaboración de un taller, que hicimos el semestre pasado, es que sí me ayudó bastante para tener mayor seguridad al momento de exponer porque a mí no me gusta estar con un público (Uriel, UIN).*

*Bueno, dije: -en la actividad tengo que relacionarme con los participantes en un taller-, y pude acercarme a ellos y explicarles, hablar fuerte, tratar de usar el lenguaje adecuado, me sirvió mucho eso (Uriel, UIN).*

Cuando impartió por primera vez un taller, Uriel mencionó haber adquirido mayor seguridad para exponer en público a pesar de sentirse incómodo al hacerlo. En esta práctica, él mismo se forzó a relacionarse con los asistentes, antes de ello, se preparó a través de definir ciertos comportamientos específicos para lidiar con mayor soltura la situación: acercarse al público, hablar con ellos, explicar con claridad la información y usar un lenguaje adecuado y comprensible. Una primera lectura de su narración fue la siguiente: Israel estaba modelando su propio comportamiento como profesional de la psicología a través de mentalizar los actos que debía cumplir para realizar la tarea de manera exitosa en un contexto local, un taller. Flores (2017), considera esencial desarrollar habilidades de expresión verbal, como buen

manejo de voz y adecuada dicción, además de ser dinámico y expresarse sin temor de ser tachado de inexperto. La guía de acción que siguió Israel congenió con la autora y tenía como base un sentido de ser psicólogo, ya marcado por recorrer gran parte de la carrera. Pautar su propio camino en la actividad lo ayudó a posicionarse en semiprofesional. Otra experiencia para adoptar esta identidad fue en el área de la educación especial:

*Una práctica que hicimos con la profesora Katia sobre un cambio conductual con un niño... empezamos trabajando un cuatrimestre, no me acuerdo como se llama la materia, son dos materias, la primera es como toda la teoría y la segunda es una materia que se aplica en el cuatrimestre siguiente, es como toda la práctica. Entonces esa práctica fue como muy significativa porque fue en esta primera práctica... fue como semiprofesionales, por así decirlo, y fue cuando nos dimos cuenta de que sí podíamos, aunque nos peleamos y nos dijimos hasta de lo que nos íbamos a morir, pero el final de cuentas sacamos el trabajo (León, UIN).*

Para describirse en esta práctica León se autointerpretó explícitamente como semiprofesional de la psicología. En este posicionamiento se asumió como un agente capaz de incidir y generar un cambio en las personas, era un intento por ser psicólogo y representó un desgaste para él y su equipo al punto de generar conflictos entre ellos. Incluso con los contratiempos, ser semiprofesional implicó sacar el trabajo sin importar los costos y conflictos personales. Este tipo de posicionamiento se componía de una postura ética estricta, de la siguiente manera fue posible verlo en la narración de Dana:

*Es que creo que lo que marcó para mí fue a mediados de la carrera, cuando me dieron educación especial, la dos (refiriéndose a la materia práctica), fue como que lo que a mí se me quedó más marcado: trabajar con un niño, saber qué hacer con el niño, saber cómo trabajar con ese niño, saber todo lo que es... No nada más es ir y plantarte ahí enfrente del niño y platicar con él, es saberlo escuchar, saber qué decirle. Es que tú también como profesional debes tener ese el límite marcado: de que no puedes llegar y abrazar al paciente, aunque el paciente llegue y te abrace (Dana, UIN).*

Dana compartió la misma experiencia que León, para ella había sido significativa la intervención porque le dio la posibilidad de manejarse éticamente en un contexto real. La responsabilidad implicaba prepararse y mostrar la mejor disposición para estar con el paciente: saber escucharlo y saber qué decirle. Además de un esfuerzo por conocerlo y estar preparada para trabajar con él. Por un lado, estaba su compromiso con lo demás, pero por el otro, también mencionó Dana, haber asumido una postura objetiva con el paciente: *debes*

*tener ese límite.* Marcar una distancia era importante, incluso cuando la persona se acercaba y buscaba algún tipo de contacto. Los participantes manifestaron preocupación si no lograban mantener cierta objetividad, Gloria en la siguiente cita sobre el trabajo terapéutico con un niño lo expuso:

*Tenía la impresión de que sus problemáticas (las de los niños) podían pegarme más en la parte personal y no poder tratar con objetividad algún tipo de casos o situación o perder el control en la parte emotiva (Gloria, UIN).*

Gloria en la cita manifestó la necesidad de mantener un nivel aceptable de control emocional durante la intervención, en particular los problemas de los niños significaban un desafío para asumir una postura de objetividad. Indirectamente, Gloria habló de la necesidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales para posicionarse en semiprofesional de la psicología. En cierta manera, la objetividad era un artefacto para gestionar sentimentalmente las interacciones del semiprofesional con los individuos, perderla simbolizaba descontrol y un escenario sombrío al que no se debía llegar. Al final de cuentas, la objetividad era un ámbito para posicionarse e interpretarse desde la ciencia y un escudo de protección ante las vivencias del otro. Todo esto brindaba un marco moral para autointerpretarse, sin éste, los participantes perdían la guía para comportarse como psicólogos. Gloria sabía sobre su disposición de afligirse por los problemas de los niños y no quería involucrarse más de lo permitido por sus propios estatutos. El control de las emociones fue un tema relevante, en la siguiente cita Israel habló de sentirse abrumado al iniciar una de sus prácticas de intervención en casos de desastre:

*Al principio lo veía como un pequeño monstruo a lado de mí, decía: - ¡chin!, no tengo las herramientas y, las entrevistas, ¿cómo voy a llevar una práctica de este tamaño con una persona, con un ente real? - Por mi falta de preparación tal vez teórica o práctica también. Entonces me veía como abrumado desde el principio. Pero ahorita que terminamos, el martes pasado, me siento, así como de: -creo que es esto lo que quiero ¿no? Ver un crecimiento en la persona- (Israel, UIN).*

Israel dijo haber interpretado una de sus primeras experiencias con pacientes como un *pequeño monstruo*. Esta metáfora era un medio para significar el desafío y el sentido del deber, a sabiendas que no sería sencillo hacerlo. La metáfora estuvo fundamentada en las dudas sobre su propia preparación: la falta de herramientas, la necesidad de sumergirse más en lo teórico y lo práctico. Después de dimensionar la situación, se abrumó por pensarse frente a una persona real, ya no sería una simulación. Este tipo de emoción ya había sido

reportada en otros estudios con aprendices, Saucedo y Pérez (2013), encontraron que universitarios de psicología sentían nervios, miedo e inseguridad antes de entrar al trabajo terapéutico con adolescentes porque albergaban una representación social negativa sobre la población con la que trabajarían, a la par de poner en duda sus propias habilidades. A Israel le ocurrió algo similar, manifestó desconocer cómo debía ser en la práctica y se preguntaba ¿quién tenía que ser? Había en la narrativa de Israel un rasgo existencialista que definió la emoción de sentirse abrumado. Las prácticas profesionales son, en un inicio, experiencias y actividades extraordinarias que rompen el ciclo cotidiano de la vida por su novedad y desafío (Højholt y Schraube, 2019). Navegar por territorio desconocido en la vida, como argumentan estos autores, genera estrés y emociones encontradas, es desde el conflicto donde se da un avance en los posicionamientos. Israel cuando reflexionó sobre su vida y despejó sus dudas: *creo que es esto lo que quiero*. Integró el conflicto a un sentido personal y a la organización cíclica de su vivir cotidiano. Al incorporarlo y concretarlo en un posicionamiento, lo interpretó como un crecimiento personal.

Antes de posicionarse en semiprofesional, los universitarios de la UIN dijeron haberse sentido abrumados por el desafío de sus prácticas, se cuestionaron si realmente estaban lo suficientemente preparados para la tarea. Al haber sido invadidos por tal emoción, la dominaron al asumir una postura ética durante los ejercicios con los pacientes y les proporcionó un marco moral para guiar su actividad. Dentro de este marco moral-ético se desprendía un supuesto de objetividad; se requería mediar las interacciones en los contextos de práctica local. La objetividad era una herramienta para gestionar las emociones propias y un escudo frente a las de los otros. Guiaron su propia actividad profesional a través de autointerpretarse en las normas éticas. La postura ética está entrelazada con el origen universitario, los egresados de la psicología de la UAM tratan a la población con la que trabajan como actores sociales para no reducirlos a sujetos de estudio (Flores, 2017). Durante el nacimiento de identidades parciales como la de semiprofesional los universitarios definieron su postura ética con referencia a sus pacientes, este paso estaba mediado por las creencias e ideas adquiridas durante los primeros cuatrimestres de la carrera.

Aprender a ser semiprofesional en escenarios desconocidos fue una actividad extraordinaria, con el tiempo lo novedoso se interpretó como algo cíclico y cotidiano. Al ya no interpretarlo como desafiante los participantes manifestaron alegría y una sensación de crecimiento

personal. A fin de cuentas, los planes de estudios universitarios son un sistema de actividad organizado para llevar a los aprendices a situaciones profesionales extraordinarias, movilizándolos de una zona de confort (Højholt y Schraube, 2019).

#### *Posicionarse como psicólogo al situarse en el ejercicio terapéutico*

El objetivo de este apartado es reconstruir las historias sobre el sentido que le otorgaron los participantes de la UIN a su transición de semiprofesionales a profesionales de la psicología a través de participar en el ámbito terapéutico. Debo recordar al lector que, hasta este punto, Fernanda, Irving y Aldo no lograron construir un relato donde se posicionaran como psicólogos o semiprofesionales de la psicología. Los demás sí dieron muestras de pensarse o situarse en este ejercicio. En definitiva, la descripción que hago a continuación no puede aplicarse a todos los entrevistados. Entre los dispositivos de la identidad profesional narrados por los universitarios se encontraban: emociones, habilidades, valores y posturas de las que se valieron durante las intervenciones. Había una fuerte mediación entre estos cuatro elementos, al situarse el aprendiz en una situación práctica, y desplegarlos en la acción psicológica. La intervención es un proceso dialógico con los otros, y a partir de allí la identidad se vuelve una herramienta para relacionarse (Fuentes, 2017). La transición entre semiprofesional y profesional se volvió progresivamente un ejercicio cotidiano, cuando el Yo se acostumbró y se autointerpretó en los ámbitos de acción psicológica sin tanto conflicto, fue entonces que se consolidó.

Había quienes estaban dedicados enteramente a cursar sus materias, por eso posponían el servicio social. Algunos no lo hacían porque no tenían tiempo para realizarlo por sus obligaciones en el trabajo y la familia, deseaban evitar presionarse. Sin embargo, había quienes lo aplazaban porque sabían la demanda que requeriría, así lo contó Uriel:

*Ver lo del servicio, por alguna u otra cosa, es que no lo he hecho, tal vez porque si voy, sé que me van a decir: -cabello-, me van a decir: -aretes-, todas esas cosas y tal vez por eso no voy, es lo que me hace falta: tomar la iniciativa para hacer las cosas (Uriel, UIN).*

Uriel explicó por qué no había realizado el servicio, era una cuestión de iniciativa propia, además quería evadir formalizarse: cortarse el cabello y quitarse los aretes. Posponer el servicio social indicaba el compromiso hacia este requisito, cuando lo realizara, planeaba no sólo aportar con su trabajo, sino construir una imagen de sí mismo adecuada para el ámbito

donde participaría. Cumpliría con ciertos criterios de vestimenta y cuidado personal. La resistencia por completar su formación puede deberse a la intención de extender su condición de estudiante. La institución tenía vínculos con distintas dependencias y organismos, en ocasiones sus compañeros de la UIN los invitaban a formar parte del servicio social, así lo contó Daniela:

*-Puedes dar asesoramiento familiar, yo veo que ahorita eres muy hábil en la materia de Gustavo, estamos viendo formación de asesoramiento familiar, exactamente, al menos veo que te gusta eso de la psicodinámica, y lo sistémico, y le entiendes a las corrientes. ¿No quieres venir? -. Yo dije: -sí claro- (Daniela, UIN).*

Los participantes cumplían el requisito del servicio social con amigos y compañeros que los invitaban. Daniela me platicó cuando le ofrecieron formar parte de un grupo de asesoramiento familiar en la Salle. Su propio compañero había visto en ella habilidades para intervenir desde las corrientes sistémicas y psicodinámicas. Ya en las asociaciones o centros, varios comentaron haber dado terapia o asesorías personalizadas, por ejemplo, Amadeo:

*Me llegó una pareja y los atendí en diferentes sesiones, y me decía uno de ellos, yo sé que me falta mucho, y me decía: -cuestiono mucho a mi esposa si me pide dinero-, y yo le dije: - ¿cómo era tu vida? -. -Es que mi papá restringía mucho a mi mamá-, y yo le decía: -lo que fue con tus papás no tiene que ser lo que estás manejando ahorita ¿Cómo te gustaría que fuera tu relación con tu nena? (Amadeo, UIN).*

Parte de la labor en los centros era trabajar con pacientes: de forma individual, parejas o en grupos. Amadeo contó sobre su experiencia terapéutica con una pareja, trabajó con ellos durante varias sesiones, es decir, tuvo la oportunidad de posicionarse durante dicho periodo como psicólogo. Compartió un recuerdo de cuando uno de sus pacientes, el marido, le explicó su actuar. De ahí examinó los motivos y raíces de los conflictos personales sobre la incidencia en la vida de pareja. El participante no comentó en que perspectiva psicológica abordó el caso, pero el hilo por el cual llevó a su paciente nos puede decir algo. En primer lugar, se remitió al pasado de su participante, éste le contó una vivencia entre su madre y su padre. Entonces, Amadeo intentó llevarlo a cambiar su visión del presente, le propuso que las cosas podían ser diferentes a la de sus padres y que él podía escoger cómo. Posiblemente su punto de partida era una psicoterapia breve. Lo relevante, según dijo, fue la manifestación de seguridad y sentido de agencia. Amadeo ya no se sentía un semiprofesional de la psicología,

estaba posicionado en una versión más completa y se veía capaz de ayudar a los demás. En otro fragmento de la conversación con su paciente, Amadeo mostró su insistencia por trabajar sobre ideas contraproducentes:

*¿Cómo lo desarrollarías de diferente forma? Tienes que ver lo que pasó. Una etapa pasada que fue dolorosa, pero no tienes que repetirla. Y ya me dice: -Es que me ha ido muy mal-, y yo le dije: - ¿A qué te dedicas? -, -Ah, pues a vender llantas y soy muy inseguro, y a la verga-. Y yo le dije: -a ver, hazme una exposición de ventas como si fuera tu cliente-, e hizo la exposición. Y yo le dije: - ¿El producto es bueno? -, -Sí-, -pues cástate con esto, créetelo-. Hay un libro que es muy bueno, muy maravilloso que se llama “El vendedor más grande del mundo”- (Amadeo, UIN).*

Un recurso fue cuestionar la manera de pensar de su paciente: *¿Cómo lo desarrollarías de diferente forma?... no tienes que repetirla*, le dijo. Según narró, Amadeo lo invitaba a abandonar la reproducción del conflicto familiar. Ante la resistencia y victimización de su paciente. El terapeuta trató un camino indirecto para decirle que podía cambiar y que dependía de él. Lo llevó a su trabajo cotidiano, a la venta de llantas. A grandes rasgos, le comentó a su paciente que únicamente tenía que convencerse que podía ser diferente, como cuando persuadía a un cliente para comprar neumáticos. La postura de Amadeo era que el paciente tenía la facultad de convencerse a sí mismo. La esencia de la psicología para varios participantes era el poder de convencimiento y persuasión sobre los demás que otorgaba la disciplina. Amadeo se autointerpretaba indirectamente en estos significados durante la práctica y por ello utilizó un recurso mediacional: la lectura de libro *El vendedor más grande del mundo*. Este recurso mediaba la narración de Amadeo con la de su paciente fuera de la terapia y reforzaba la persuasión. Se debe resaltar que los padres y hermanos de Amadeo eran editores y se dedicaban a la venta de libros. Los psicólogos recurren a dispositivos de intervención para enfrentar situaciones que requieren la reconstrucción de la identidad, espacios intersticiales para la escucha, la reflexión y de deconstrucción de la cotidiano (Fuentes, 2017). En resumidas cuentas, no importaba el método para concretar un cambio de postura en su paciente, el objetivo era llevarlo a ese punto. Amadeo comentó ver posteriormente el resultado de la terapia en el siguiente fragmento:

*Yo soy una persona muy espiritual y me interesa saber si la otra persona pensó: -esta persona me convenció-, o saber si realmente le ayudé. Un día, pasando mi paciente con su esposa, porque íbamos en diferentes etapas, me enseñó el libro de lejos. Creo que el camino es difícil, pero el que tú convanzas a una persona*

*para que busque ciertas herramientas... Ese día me sentí muy bien, el día valió la pena (Amadeo, UIN).*

Los participantes probaron distintas estrategias al practicar cómo situarse en psicólogos, y con base a la efectividad obtenida evaluaban su identidad profesional durante la práctica. Amadeo se autointerpretó en la eficacia de esta estrategia de persuadir con la lectura y con la recomendación de un libro específico. Aunque había sido una tarea difícil, encontró el medio para dirigir a su paciente a la búsqueda de herramientas para dominar sus conflictos y mejorar la relación de pareja. Estos resultados le indicaron la efectividad de esta identidad profesional de persuasión. Su reacción emocional fue de satisfacción: *el día valió la pena*. Estas experiencias en la práctica reafirmaron el posicionamiento de este tipo de psicólogo. El papel de persuadir también lo adoptó Mariel con otro estilo, así lo contó al narrar su experiencia con un grupo de personas con problemas de adicciones:

*Entonces hice que en un papel escribieran... primero les dije: - ¿qué es lo primero que te puede pasar si continúas con la adicción? -, y me dijeron: -pues quedar paralítico, quedar con daño cerebral-, y así. Después de lo que me dijo cada uno, hice que lo escribieran en una hoja: -voy a dejar de drogarme cuando esté paralítico, cuando no tenga familia-. Y les digo: -ahora léelo por favor para que lo escuchen tus compañeros porque ahora vas a tener testigos, no nada más yo - (Mariel, UIN).*

Nuevamente, vemos el posicionamiento de persuasión psicológica indirectamente en la narración de uno de los universitarios de la UIN. En el caso de Mariel, la persuasión fue a través del regaño y la autoridad, no era sólo el contenido del mensaje sino la forma de expresarlo. La autoridad era un punto para posicionarse como psicóloga y el medio para persuadir. Mariel se miraba en la acción con los otros, sus posturas, gestos y emociones estaban configuradas para conseguir un objetivo. Para poder ayudar a ciertas poblaciones vulnerables, el psicólogo debe construir una figura de autoridad dentro de la institución donde está inmerso para que los pacientes sigan las indicaciones, principalmente si han vivido un proceso de naturalización de la violencia (Hurtado, 2017). En el siguiente diálogo de la narración con sus pacientes fue posible analizarlo:

*Ya después de que lo leían se quedaban, no sé, como pensando, como regañados también. Y les digo: -hasta que Eduardo no lo lea, no vamos a poder salir, y ya así, como que se molestó y lo leyó-. Después le digo: - ¿por qué te molestaste? -, -me molesté porque yo no quiero que me pase eso-, y le dije: -pero qué estás*

*haciendo para que no suceda-, entonces ya le empecé a decir y ya después dije: -creo que me excedí un poco- (Mariel, UIN).*

Para Mariel la reacción de los integrantes del grupo la interpretó como “regañados”. Ella se posicionó como autoridad y ellos en regañados. La escena mostró la narrativa que adoptaron todos los personajes y las pautas que siguieron al integrarse Mariel al grupo. En este sistema de actividad, la posición de ella medió las de los elementos del grupo a través de provocar la reflexión sobre el curso de vida. La técnica efectuada tuvo sobre todo un impacto sentimental. Algo similar reportó Hurtado (2017), al ser escuchada por un grupo de adolescentes maltratadas en una casa hogar, su primera estrategia fue actuar firme y utilizar la psicología basada en consecuencias para que posteriormente construyeran modelos de identificación con una imagen emocional más estable. Mariel, al igual que Amadeo, evaluó la efectividad de su participación en la práctica terapéutica. En su caso, provocó una reacción emocional en unos de los integrantes del grupo que ella interpretó como molestia. Pero éste no estaba molestó con Mariel, estaba enojado por las posibles consecuencias de seguir consumiendo algún tipo de droga. Incluso llegó un momento durante la entrevista en la que Mariel declaró haberse excedido. Lo cual reveló su tendencia a regular el posicionamiento de autoridad, en su autoevaluación, debía disminuir el nivel de exigencia.

El aprendizaje es inherente a la práctica social y lleva a definirse en un tipo de profesional. Aprender significa construir una identidad tras formar parte de una comunidad de práctica (Pérez, 2014). Al estar en un ámbito profesional y ejercer la carrera, las personas comenzaron a validar la identidad profesional de los universitarios de la UIN, así lo mencionó Mariel:

*Nos llamamos así entre los compañeros de la clase cuando los encuentro en Facebook y todo eso, y digo: - ¿Qué haces psicólogo Alfredo? - Pero sigue siendo como broma, sin mucho significado (Mariel, UIN).*

*Igual cuando mis pacientes me dicen: -doctora-, es como... jajaja, y le digo: -no soy doctora, soy psicóloga-, pero como son más jóvenes que yo, son adolescentes, sí se siente raro... pero se siente bien, no se siente feo (Mariel, UIN).*

*Entonces llegó un psicólogo y me dice: -oye, psicóloga... oye, psicóloga-. Y no volteé y nada más me quedé así (finge estar congelada), como que reaccioné, no había nadie más aquí. ¡Estaba hablándome a mí! (Mariel, UIN).*

Los participantes de la UIN fueron reconocidos en el papel de psicólogos y terapeutas. La identidad profesional se consolida en distintos ámbitos, en el fragmento de la entrevista se

mencionaron tres: entre compañeros de clase, colegas y con los pacientes. En un inicio era un juego con otros estudiantes de la UIN dentro de *Facebook*, se decían mutuamente: *psicólogo*. Significaba una broma, a pesar de esta informalidad, dentro de la escuela empiezan a ser reconocidos. Es hasta la práctica cuando fueron validados plenamente en el rol por pacientes y colegas. En el centro de adicciones, Mariel era ubicada por los pacientes en el papel de doctora, en estos contextos, hay una generalización por etiquetar al personal de esta forma. Fue relevante la acotación que hizo Mariel: *no soy doctora, soy psicóloga*, la corrección era aseverar su papel, autointerpretarse directa y explícitamente con las personas. No era el mismo sentido ser doctor que psicólogo. Hay en el discurso de Mariel una defensa hacia la profesión, su importancia recaía en las actividades que distinguen a cada disciplina. La emoción asociada a posicionarse fue de rareza y agrado, mencionó: *se siente bien, no se siente feo*. Otro reconocimiento fue el de los colegas, ser validada por los expertos en el campo como un igual significó una sorpresa. Mariel dijo haberse congelado cuando se refirieron a ella como psicóloga. Construirse en un tipo de persona representa un proceso indivisible de comprender y actuar (Pérez, 2014). Ser distinguida por otros participantes en los ámbitos de práctica, sirvió para reiterarse en la posición de psicóloga, le generó una emoción, comprendió el significado de que la llamaran así y actuó en función de ello. La práctica les demostró a varios participantes sus capacidades, Daniela se sintió más segura:

*Me aventé el trabajo yo sola, las sesiones de juego, las entrevistas con los padres. Me aventé juegos, las aplicaciones de pruebas... Todas las pruebas me las aventé yo, y es padre, porque ahora tengo un autoconcepto muy diferente. Ahora yo sé qué puedo hacer cualquier cosa que yo me proponga y que me proponga la gente (Daniela, UIN).*

Las prácticas no sólo sirvieron de plataforma para posicionarse como psicólogos, les dio a los universitarios una clara evidencia, tal y como narraron en sus experiencias, de sus potencialidades en los ámbitos de acción y les ayudó a armar una identidad sólida, una capaz de enfrentar desafíos. Situarse en la práctica los llevó a animarse a buscar situaciones difíciles y creer que tendrían éxito. Así lo narró Daniela al platicar sobre un trabajo individual. Todas las tareas que antes realizaba junto a un equipo, llegó a hacerlas de manera individual cuando entró a la práctica y obtuvo buenos resultados: aplicar pruebas y entrevistas, diseñar y realizar las sesiones de juegos. Esta experiencia representó una oportunidad para construir un autoconcepto diferente de ella. Emigró de pensarse como incapaz para la escuela a

interpretarse como alguien que alcanza sus metas y cumple con las expectativas y exigencias de los demás. Situarse en la práctica también les sirvió para reconocerse en las corrientes teóricas, así lo contó Amadeo:

*Si yo creo en el psicoanálisis, si yo creo en la sistemática o en la parte humana, yo debo de creer en esa parte, debo de estar convencido porque yo lo he vivido, yo lo he visto en casos de varias personas. Si yo no creo en lo que estoy haciendo, no creo que pueda venderlo, algo que le va a servir a las personas, no voy a vender algo que al final ni le va a servir al paciente, ni me va a servir a mí, creo que no sería ni ético, ni profesional, creo que es la base del éxito en un 80% (Amadeo, UIN).*

Según Amadeo, reconocerse en una perspectiva psicológica significaba experimentarla en carne propia, por así decirlo, sólo era posible hacerlo en la práctica. Ante el mundo real, el terapeuta debía ser testigo de la eficacia de la doctrina que escogió manejar. Ésta era una regla de Amadeo. Entonces, bajo dicha lógica, adherirse a una corriente significaba una creencia; en esencia no había una mejor que otra, dependía de cada uno. En esta narrativa, la psicología tenía un estatus dogmático y muy cercano a los principios personales. El psicólogo debía ser testigo de las potencialidades de la teoría que había decidido adoptar, si su intención era realmente ayudar, debía evitar dudar de sí mismo y de la disciplina, incluso era algo ético. Amadeo estaba diciendo que nunca vendería algo que no sirve, no estafaría a sus pacientes, para evitar esta falta ética debía tener plena convicción de algo abstracto, en la psicológica que había decidido acoger. Estamos ante una postura que implicaba un plano de persuasión y trabajo de convencimiento. La persuasión es más una cuestión de afecto que de juicio y creencias, busca el consuelo y se conecta con un sentimiento (Marroquín, 2000). Posicionarse en psicólogo persuasivo, implicó irse por el camino emocional, un recurso para reestructurar el comportamiento hasta crear una convicción. Los pensamientos no eran atacados desde la razón o la reflexión, sino desde creer en lo que decía el terapeuta. Otra modalidad del psicólogo de la UIN fue posicionarse en la empatía, así lo comentó Israel:

*Finalmente, como un psicólogo, trabajar con la persona y tratar de involucrarte para entenderla, comprender su problemática en la cuestión clínica es importante. Me parece muy esencial comprender. Tal vez no ponerte en sus zapatos, como dice la empatía, pero si comprender su situación, su contexto. Algo más personal (Israel, UIN).*

Desde esta narración, Israel se autointerpretó explícitamente desde la empatía a partir de tres acciones básicas a seguir con las personas: involucrarse, entenderla y comprenderla. Al seguir estos pasos en la práctica, era posible obtener información relevante para desarrollar una postura empática, pero para Israel iba mucho más lejos. Al involucrarte con el otro se abría la posibilidad de entenderlo y posteriormente comprender su contexto. Israel estaba hablando del proceso intelectual y emocional para captar los puntos y conflictos donde las personas se interpretan, sin dejar de lado una postura profesional configurada en un sentido clínico. Entender significaba ver a los sujetos desde su individualidad, mientras comprender, se refería a analizar el contexto donde se ubicaba. Otro elemento mencionado en la empatía fue la disposición de escuchar a la gente, como en la siguiente cita:

*Las personas necesitan ser escuchadas. Sienten que necesitan ser escuchadas. No tienen a quién contarle sus problemas y los psicólogos hacemos esa función para aliviar. Y eso me agrada (Israel, UIN).*

La postura de escucha fue adoptada para intervenir en los escenarios reales con la intención de estar abierto a distintas historias. Israel se sentía muy cómodo en este papel. Un detalle en los posicionamientos como psicólogos de la UIN fue la propiedad de complementariedad, en el siguiente diálogo con Dana salió el tema:

*¿Entonces ya eres psicóloga Dana o no? Entrevistador*  
*Media psicóloga, tres cuartos de psicóloga (Dana, UIN).*  
*¿Y qué faltaría? ¿Nada más el título? Entrevistador*  
*No, faltarían estas seis materias y todo el papeleo y ya. Ya después podría decir ya. Yo creo que en el momento en que ya diga: - ¡Ya terminé! -Ya pasé todas mis seis materias, ya, en ese momento ya empiezo a decir que soy psicóloga, ya terminé toda la carrera (Dana, UIN).*

Ser tres cuartos de psicóloga significaba estar inconclusa, faltaba terminar su preparación y ser abalada y certificada por la institución. Estaba muy cerca de serlo, estaba ya posicionada, sólo debía concluir algunas materias y en ese punto podría declararlo. El tema era importante porque denotaba la importancia para los participantes de terminar sus estudios. La sensación de ser psicólogo de tres cuartos estaba anclada a la necesidad de seguir aprendiendo, cuando le pregunté a Uriel sobre si ya era psicólogo contestó lo siguiente:

*Hay que actualizarse, conocer más, no cerrarnos a una forma de pensar o los gustos que tenemos o por lo mismo que conlleve en esta profesión, es conocer muchas perspectivas y... Siento que hace falta seguirme preparando y con las bases que me han dado aquí, la verdad me siento tranquilo (Uriel, UIN).*

Los universitarios de la UIN se plantearon en la búsqueda continua de cursos, diplomados y estudios de posgrado. Esta postura se alimentaba de la necesidad de actualizarse y conocer más allá de lo visto en clases. Para Uriel profundizar en su aprendizaje simbolizaba abrirse a otras formas de pensar, darse la oportunidad de conocer más perspectivas. Sentía que su recorrido por la carrera le había dado las bases suficientes para continuar preparándose. Al parecer era tanto una necesidad profesional y personal, la universidad representaba el inicio de una vida dedicada a la preparación y adquisición de conocimientos. Algunos participantes manifestaron las ventajas del aprendizaje durante la interacción con otros, por ejemplo, Amadeo:

*Porque vas interactuando con muchas personas, vas aprendiendo de ellos, aprendes y te complementas, con los casos de los profesores te complementas, con las situaciones y casos que te cuentan los profesores te complementas (Amadeo, UIN).*

Amadeo era consciente del peso que representó la interacción en su desarrollo profesional. Con cada persona aprendía algo, fueran los profesores o aquellos casos ubicados en las situaciones de aprendizaje. El sistema de la UIN permitía un acercamiento entre los docentes y sus alumnos, esto propiciaba la imitación o construcción de modelos identitarios para adoptar. Su identidad era la suma de estos modelos, una manera de complementarse. Otra curiosidad de la cita fue la narración de los profesores sobre la práctica. Al construir una historia oral, Amadeo comentó haberse complementado; era una cuestión de entender y comprender la estructura narrativa que adoptan los profesionales de la psicología (Bruner, 1991).

Los participantes manifestaron en sus narrativas un Yo que articulaba emociones y opiniones sobre sí mismos, en la identidad semiprofesional las dudas y miedos habían sido unas constantes, ya en la posición de profesional habían desaparecido y hubo un despliegue de sentido de agencia. Su identidad se había visto beneficiada por las experiencias de las materias del área profesional y del servicio social. Para incidir en las personas, fue básico desarrollar un sentido de agencia. Los psicólogos de la UIN se narraron muy seguros de sus ideas y propuestas con los pacientes, creían en su capacidad para poder ayudar.

El sentido de agencia es aventurarse a iniciar acciones para cambiar la propia vida mediante la autoreflexión (Kristiansen, 2014). Sin embargo, estamos más bien ante la disposición “para

la acción” en referencia a involucrarse en los temas y asuntos sociales de otros, la sensación de ser capaz de abordar los problemas del mundo (Selman y Kwok, 2010). Aparte del sentido de ser psicólogos y creer ser competentes para utilizar técnicas de la profesión, Amadeo y Mariel se animaron a innovar al darle un tinte personal a las interacciones. Incluso bajo esta emoción buscaron evidencia de la efectividad de su participación con los usuarios. Una postura importante fue la persuasión a través de creer en la posibilidad de cambio del paciente y convencerlo de ello. Persuadían y convencían a través de su propia convicción, se regían por el precepto de nunca ofrecer algo que no sirviera, para ellos no hubiese sido ético. Confiaban en la posibilidad de cambiar al otro, y a través de explayarlo con mucha seguridad se los hacían sentir a sus pacientes: *yo lo he visto en casos de varias personas*. Otro mecanismo de persuasión fue la posición de autoridad, en ésta era necesario interactuar con grupos asumiendo seriedad, poder y mando. Regañando a los pacientes se intentaba generar una emoción en ellos para de ahí pasar a la reflexión. Mediante estos posicionamientos se ganaban los universitarios el reconocimiento de los distintos actores involucrados: pacientes, expertos, colegas y compañeros. Los psicólogos de la UIN fueron reconocidos por estas figuras lo cual les ayudó a reforzar su identidad profesional.

### *La proyección a futuro en el quehacer psicológico*

#### *El final de la carrera: las emociones, los pendientes y el futuro*

El objetivo de la siguiente sección es analizar las proyecciones a futuro de los estudiantes de la UIN sobre sus planes al terminar la carrera. Después de indagar sobre los posicionamientos e identidades que adoptaron los participantes, afloraron en las entrevistas los temas relacionados con los planes a futuro dentro del campo de la psicología: terminar el servicio social, pagar la titulación, cursar una maestría o doctorado, tomar cursos, establecer un negocio o consultorio, prepararse para el ambiente laboral. Además, también plantearon intereses personales: casarse y dedicarse a descansar. De todos los puntos mencionados, ya habían comenzado con los trámites y pagos de titulación, y el estar realizando el servicio social. Los participantes que lograron únicamente dedicarse a ser estudiantes universitarios mostraron señales de ansiedad por terminar.

Los universitarios estaban cercanos a la obtención del grado. Para titularse no era necesario desarrollar una tesis, tesina o proyecto de investigación, lo cual les daba cierta ventaja, sin

embargo, debían tener el capital necesario para pagar el trámite que solía ser de un costo elevado. Tal como plantearon Ramos y Macías (2012), los proyectos de los universitarios al final de la carrera suelen estar estrechamente relacionados con actividades profesionales: realización del servicio social, búsqueda de un empleo, aventurarse a establecer un negocio o pensar estudiar una maestría o doctorado. Los universitarios de la UIN hablaron poco de sus proyecciones a futuro, aunque algunos mencionaron tener algunos planes estaban centrados en terminar la carrera. No había consenso general de qué harían al finalizar la carrera, excepto en tres cosas: seguir preparándose y fortalecer sus habilidades en algunos campos, conseguir un empleo o poner un negocio. De manera particular, por ejemplo, Aldo, comentó su deseo por descansar, mientras Dana deseaba casarse.

Los estudiantes reportaron haber sentido una lluvia de emociones al hablar sobre el final de la carrera. Los participantes no lograban digerir por completo su salida de la universidad y entrada a nuevos ámbitos, así lo contó Israel:

*A veces no me la creo. A veces pienso que me hacen falta muchas cosas por aprender. A veces no me siento bien preparado para salir al mundo y órale, soy psicólogo. Pero como me decían otros profesores, la licenciatura es nada más como una pequeña empuñadura de mayonesa para el sándwich y tú vas por el jamón y los vegetales al posgrado (Israel, UIN).*

Sentirse sorprendido por casi estar a punto de terminar la universidad fue un punto de común en las narrativas de los participantes de la UIN. No lo acaban de creer por completo. Esta emoción estaba sujeta a percibir un grado de inseguridad en su preparación. Por ejemplo, Israel se autointerpretaba como carente de muchos aprendizajes, a pesar de haberse situado como psicólogo, en la cita sacó a relucir sus miedos. Nuevamente apareció la voz de un profesor ante el conflicto de uno de sus alumnos. La metáfora del “sándwich” dio claridad a Israel. Su tensión desapareció al saber que sólo era el principio, un experto se lo estaba indicando, y para considerarlo un platillo era vital agregar jamón y vegetales, es decir, robustecer sus conocimientos y su posición en psicólogo mediante el posgrado. En definitiva, era una lluvia de emociones provocada por lo que Israel llamó *el síndrome de todo estudiante que va a egresar*:

*Bien. Tengo muchas expectativas. Tal vez es parte del síndrome de todo estudiante que va a egresar ¿no? Este entusiasmo por decirle al mundo aquí estoy, pero me lo tomo con calma, me lo tomo como así de paso a pasito. Me siento bien (Israel, UIN).*

Israel trató de explicar su propio comportamiento y combatió esta euforia desacelerando su paso para calmarse. Intentó regular sus emociones a partir de analizar su situación. También es notorio el hecho de repetir: *me siento bien*, otra estrategia para conducir sus emociones a un punto deseado. La inseguridad también se debía a su capacidad de identificar los puntos débiles en su formación universitaria, por ejemplo, el caso de León:

*¿Qué me falta estudiar? El formato APA, es lo que me hace falta estudiar, el formato APA, me hace falta mucho estudiar psicoanálisis, al principio como que me llamaba mucho la atención el psicoanálisis, pero ya después conforme lo fui conociendo, dejó de ser así como de mi admiración, pero siento que todavía nos piden tareas relacionadas con psicoanálisis y hay muchas cosas que no entiendo (León, UIN).*

León menciona la necesidad de dominar el formato de criterios APA (*American Psychologist Association*) para la publicación de documentos, artículos y libros. León requería reforzar no sólo la forma, sino la estructura que se debe seguir para hacer una investigación. Posiblemente era consciente de la dificultad para desarrollar un proyecto, su mirada, como muchos de sus compañeros, estaba puesta en continuar con un posgrado. También mencionó la necesidad de robustecer sus conocimientos en psicoanálisis, pareció que León manifestó dejar de admirar esta corriente conforme avanzó por el recorrido de la carrera. Sin embargo, lo veía como una necesidad práctica porque se lo solicitaban en sus clases y había cosas que no lograba entender. Otro punto para trabajar, según Dana, era la redacción:

*Un profesor me recomendó un curso, ah, porque le digo: -tengo de repente una que otra falta de ortografía que son un pecado-, entonces él me recomendó un curso de ortografía, de lectura y redacción (Dana, UIN).*

Dana sabía sobre sus dificultades para escribir un manuscrito, en la cita confesó tener faltas de ortografía graves. Esta deficiencia fue compartida con un docente, otra vez vemos la formación centrada en el experto, que le recomendó un curso de ortografía, escritura y redacción. La falta de preparación en muchos rubros era identificada por los docentes de la UIN, quienes tomaban una posición de ayuda y orientación con sus estudiantes para compensar sus carencias escolares. No sólo pensaban atender sus áreas de oportunidad, también proyectaban su Yo futuro prosiguiendo con su formación, así lo mencionó Aldo:

*Me gustaría más también estudiar criminalística o criminología, sacar lo que son perfiles, lo que es el estudio de la letra (refiriéndose a grafología), lo que es*

*el estudio del lenguaje corporal, lo que es programación neurolingüística, lo que es métodos de relajación, lo que es otro idioma (Aldo, UIN).*

*Seguir con una maestría en psicología clínica o terapia familiar, tomar diplomados en programación y manejo de emociones, tomar, yo creo que ahora sí una maestría en lo que es informática (Aldo, UIN).*

Sobre el tema de continuar formándose, los estudiantes de la UIN mostraron interés en dos grandes rubos. El primero abarcaba todo lo relacionado con capacitarse en técnicas y procedimientos específicos: grafología, neurolingüística, métodos de relajación, por mencionar algunos. Percibían esenciales estos procedimientos terapéuticos y tenían la convicción de que al reforzar esta área podrían ingresar al mercado laboral. El segundo aglutinaba la idea de especializarse mediante un posgrado o diplomado: maestría en terapia familiar o criminalística, etc. En el caso específico de Aldo, tenía el deseo de estudiar una maestría en informática que era su otra profesión. También varios refirieron querer aprender un idioma. Todo señalaba a que proyectaban su Yo profesional en el área clínica, se interpretaban a sí mismos en el futuro atendiendo pacientes. Uno de sus planes era posicionarse en psicólogos clínicos en un consultorio particular:

*No sé, como que todavía me veo en pañales, como que todavía hay muchas cosas que tengo que conocer y hacer. Sé que en algún momento las voy a lograr. Me decía una amiga la otra vez: -Saliendo, ¿de qué vas a poner tu consultorio? -. Y no, no es mi idea luego, luego, salir de la carrera y dar terapia, como que trabajar un poco con la parte laboral y a la vez como que tomar diplomados, buscar como esa parte de especializarme en algo y ya posteriormente empezar con, con, con esos proyectos que tengo alternos, dar clínica (León, UIN).*

Terminar la carrera significaba un primer paso de muchos, por ello, los participantes se veían a sí mismos con una formación elemental, esencial. León se definió a sí mismo en pañales, en otras palabras, sentía ser primerizo en términos de psicología clínica. Aunque tenía la idea de poner un consultorio, antes deseaba conocer y hacer más cosas, trabajar en el área de la psicología laboral y dedicarse a su preparación y especialización. La idea de estar en pañales era precisamente la sensación de no tener la experiencia, ni las herramientas necesarias para arriesgarse en el ambiente clínico. León navegaba con cautela, además de considerarlo un proyecto alternativo a otras actividades, y así lo narró:

*Brinqué en una empresa que se llamaba Bill Gourmet, estaba de capacitador y hacía otras cosas de recursos humanos, apenas lo dejé el jueves. Fui a dar las gracias porque se me presentó la oportunidad de hacer mi servicio social en un*

*psiquiátrico, para no tener así entonces ningún inconveniente, no quedar mal y no salir con problemas de aquí de la empresa, pues mejor decidí dar las gracias y dedicarme al servicio (León, UIN).*

Cuando León relató la situación nunca mencionó haber dudado en dejar su trabajo, su respuesta fue rápida y clara. Durante la carrera algunos universitarios conseguían trabajos de medio tiempo o en negocios familiares con cualquier temática para así pagar la colegiatura, ahora, a punto de salir, buscaban opciones más relacionadas con su profesión. Mientras más fuerte interpretaban esta relación en un ámbito, mayor prioridad le daban. Aunque para León lo clínico era un plan a largo plazo y un proyecto alterno, le dio preferencia al servicio social en el psiquiátrico porque era una actividad situada en el contexto terapéutico. Los participantes también comentaron posponer su ingreso a la vida laboral, como Uriel:

*Mi cabello, mis aretes y todo eso. Son cosas que a mí me gustan mucho y pues, sé que, en algún momento de mi vida, o sea, lo tengo que hacer (cortarse el cabello y quitarse los aretes), desde que me lo puse lo sabía, pero cuando ese momento está a la vuelta de la esquina, es un poco complicado, tan siquiera para mí (Uriel, UIN).*

Ciertos accesorios, adornos o vestimentas son herramientas identitarias usuales en los estudiantes. Resistirse al cambio significaba rehusarse a tomar la posición de psicólogo en el ámbito laboral. Lo que afligía a Uriel era su transición a la adultez, era consciente de la necesidad de reformularse a sí mismos para cuando ingresara a un trabajo, pero al estar tan cercana esa fecha se complicaba todo, era más difícil. Se imaginaban en el mundo laboral, no sólo realizando una actividad, sino también con una vestimenta adecuada para el contexto. Uriel debía repensarse a sí mismo en una nueva versión que encajara en su idea de psicólogo, esta cuestión le llegó a ocurrir a los estudiantes que lograban disfrutar más de la vida juvenil. Otros, como en el caso de Dana, pensaban en el matrimonio:

*Queremos casarnos, queremos poner un negocio, bueno, de hecho, son como tres negocios los que queremos poner, pero entre todos esos me dijo: -se van a poner los negocios, pero tú sí tienes que trabajar en lo que estudiaste-. Le digo: - ¡Ay no! Yo nunca he dicho que no voy a trabajar en lo que estudié. - Pero igual, mientras quiera, puedo también tomar cursos. Si por mí fuera, como que seguiría estudiando- (Dana, UIN).*

El matrimonio representaba un cambio de vida que se debía realizar al terminar la universidad. Antes de ingresar al ámbito laboral, los participantes pensaban darle prioridad a

su vida personal. Incluso, Dana, en su narración, le dejó en claro a su pareja que nunca había dicho que trabajaría en su disciplina, sin embargo había cierta resistencia a posicionarse como psicóloga en un empleo, prefería seguir estudiando. Se proyectaba como psicóloga y esposa a futuro, con tres negocios, pero se negaba a conseguir un empleo de su materia. Para aquellos universitarios saturados, terminar la carrera significaba descansar, así lo comentó Aldo:

*Pero también yo creo que me voy a dar un tiempo para descansar y dormir porque es lo que ahorita ya empiezo a extrañar (Aldo, UIN).*

Aldo solía dormir entre tres o cuatro horas al día durante la semana. La carrera había sido algo agotador por las múltiples actividades que llevaba a cabo. Terminarla significaría la posibilidad de descansar y dormir. Quienes vivieron un recorrido saturado sólo pensaban en tener tiempo para recobrar energías, por eso se proyectaban a sí mismos en un periodo de recuperación física, ya posteriormente de darse un tiempo, pensarían en sus demás proyectos. Proyectarse a futuro en una imagen articulada representó un desafío para los participantes de la UIN. A corto plazo, planeaban cubrir necesidades básicas como dormir y descansar, mientras en las de mediano estaba la idea de buscar un empleo y seguir preparándose, con el tiempo, planteaban tener un consultorio particular.

### *Reflexiones generales*

Mediante este trabajo intento rescatar el sentido que le otorgaron los participantes de la UIN a su recorrido por la carrera de psicología. La estructura del plan de estudios que cursaron estaba centrada en tres áreas: básica, metodológica y profesional. A través de esta propuesta de formación los participantes se integraron en una narrativa que simbolizaba pensamientos, posturas, creencias y emociones que dieron pie a configuraciones; primero en posicionamientos universitarios y, posteriormente, en identidades de la psicología; semiprofesional y profesional. Al cursar el área básica, los estudiantes de la UIN comenzaron a desarrollar proyectos en donde era necesario: situarse en una investigación, obtener información (observar y registrar) y generar resultados. Bajo esta lógica, comenzaron a configurar una noción rudimentaria de la práctica. Con estos ejercicios, los participantes no llegaron a definirse directamente elaborando ciencia, más bien se veían en un entrenamiento científico, era visto como un paso previo al trabajo terapéutico. De ahí transitaban a las actividades metodológicas entre escenarios teóricos y reales, la consolidación de una

identidad psicológica se dio casi al final de la carrera a través del área profesional. En estas dos áreas se suscitaron los ejercicios prácticos: diagnóstico, evaluación, intervención y tratamiento. Fue algo paulatino y gradual. Algunos participantes lograron construir un fuerte compromiso académico al aprender a seguir una metodología de estudio, mientras los universitarios saturados conforme fueron avanzando por el plan de estudios se desentendieron de la escuela por, según ellos, estar demasiados cansados. Estos casos son un tema preocupante, ya que eran personas a punto de terminar la carrera que no lograron construir una narrativa emplazando su Yo psicólogo en la actividad. Es necesario debatir si la UIN permite egresar a estudiantes que no desarrollan una identidad profesional. Cabría esperar a que finalicen completamente su recorrido de la licenciatura para asegurarlo, tal vez en el servicio social se permitan desplegar una identidad profesional.

Durante las prácticas, los psicólogos de la UIN dijeron tener una alta responsabilidad con sus pacientes. Fue posible ver en sus relatos una preocupación por los otros, un interés genuino por ayudar. Aunque los veían como capaces de cambiar, subestimaban las facultades de sus pacientes para comprender y entender sus problemáticas, por ello, sus intervenciones se inclinaron a persuadir mediante las emociones, la persuasión o la autoridad. Por estas posturas, definí a los universitarios en dos posicionamientos: una versión donde la seguridad del terapeuta sobre la práctica y la psicología fue transmitida al paciente para que se convenciera a sí mismos de la posibilidad de cambio, y la otra, donde el profesionista se integraba a los grupos vulnerables como símbolo de autoridad para poder ser escuchado y generar reflexión en ellos. Un tercer posicionamiento fue el psicólogo empático, aquí los psicólogos asumieron una postura de escucha, comprensión de la persona y entendimiento de su contexto. La objetividad fue el pilar ético y barrera en las narraciones para no verse afectado por las emociones, pensamientos y afinidades de los pacientes. Involucrarse con ellos significaba una falta grave y severa.

En síntesis, las historias trataron sobre el éxito académico y profesional. Gran parte del arco dramático fue el progreso como estudiante y su pasaje a posicionarse en escenarios reales. Narrarse en la crisis, el sacrificio y el esfuerzo fue un lugar común en todos los participantes. En sus historias, dijeron haber entregado tiempo con su familia, salud, descanso y oportunidades laborales a cambio de formarse como profesionales. Esto es contrario a lo mencionado por Perrenoud (2006), supuestamente la mayoría de los estudiantes no sacrifican

su tiempo libre, su juventud, sus amistades y noviazgos para terminar la escuela. En relación, a las narraciones de los estudiantes de la UNAM existieron muchas diferencias, una de tantas fue este sacrificio: los de la UIN fue lo que resaltaron. En la discusión abordaré algunas de las principales disimilitudes entre los dos grupos.

## Capítulo XII. Discusión

El fin de este último capítulo es bordar líneas de problematización para el análisis de las formas en que los participantes de mi investigación dijeron haber atravesado por una construcción profesional en el ámbito de la psicología, y para ello, me sustenté en la revisión del estado de conocimiento actual, el marco teórico y metodológico que se empleó para el análisis de resultados. Antes de desarrollar las reflexiones conducentes, retomo los dos objetivos generales de la tesis en términos de su cumplimiento y alcances como terminales de discusión. En el primero: *analicé los relatos universitarios de los estudiantes de la carrera de psicología en torno a sus recorridos o trayectorias por los estudios profesionales de una universidad pública y una privada*. Cubrí este objetivo a través del análisis de la reconstrucción narrativa que elaboraron los estudiantes en torno a los recorridos o trayectos escolares que se regían por periodos: inicio y culminación de una historia, bajo la idea de recuperar las experiencias de cualquier índole sobre las participaciones en la escuela, el campo de formación y otros ámbitos. Al final, pude captar sus subjetividades respecto a las transformaciones personales, estudiantiles y profesionales para convertirse en psicólogos. Esto me lleva al segundo objetivo general: *comparé los relatos a través de los cuales los estudiantes de psicología de una universidad pública y una universidad privada daban cuenta de sí mismos en torno a ser estudiantes, sus apropiaciones de la profesión y su formación como personas a lo largo de su recorrido o trayectoria por los estudios superiores*. La muestra para dar forma a estos objetivos fueron estudiantes de los últimos semestres de la carrera de psicología de la UNAM y de la Universidad Insurgentes.

Desde esta lógica de estudio, enmarqué las diferencias de los recorridos y posicionamientos de los participantes como psicólogos y tipos de estudiantes, y el resultado fueron sendas, narraciones que, en su síntesis, me permitieron entenderlos. La comparación de los relatos de las dos poblaciones fue en aras de comprender la permanencia, la culminación de una carrera y la construcción de un saber e identidad profesional de los participantes desde sus distintos contextos de vida, tal y como ellos dieron cuenta en sus relatos. A lo largo de esta obra fue importante no escindir al estudiante de sus otras versiones: como persona, novia o novio, empleado, en su vivencia en la maternidad, entre muchos otros. Al respecto, Bruner (1991) y Dreier (1999), consideran las narraciones de las personas paralelismos de sus líneas

de vida, mundos donde se sitúan, fracciones temporales de historias más amplias a nivel macrosocial y microsociales, institucional, histórico y político.

Para entender la vida de los estudiantes de la UNAM, fue necesario voltear a ver a sus congéneres de la UIN. Comprender las historias de un grupo requirió ver las dos caras del mundo social en donde se encuadraban. Este marco conceptual, permitió cumplir con el objetivo de analizar las variedades narrativas intra y entre grupos sobre cómo terminaron los estudiantes la universidad, considerando los desfases y discontinuidades que experimentaron, los matices narrativos, palabras con distintas tonalidades y sentidos que llegaron a construir y que compartieron conmigo en sus relatos. Estas combinaciones y comparaciones narrativas fueron maneras particulares que permitieron responder algunas preguntas de los objetivos secundarios: ¿Cómo se interpretan a sí mismos los estudiantes al cursar la universidad en una escuela pública o en una privada? ¿Qué experimentaron aquéllos que reprobaron o abandonaron la escuela en un momento de la trayectoria escolar? ¿Cómo retornaron a la escuela y terminaron una carrera? Con este preámbulo entraré de lleno a la problematización, alcances, limitaciones y potencialidades de las aseveraciones de mi investigación.

### *Recapitulación de los resultados*

En los primeros capítulos de la tesis destaco ciertas herramientas conceptuales que se han desarrollado en la literatura sobre el proceso de cursar la universidad y el desarrollo profesional, básicamente son dos conceptos: la identidad y los recorridos o trayectorias escolares. Los resultados se condensaron en estas dos aportaciones que maneja la literatura y, por ende, la teoría que empleé se apegó a la producción de conocimiento sobre estos conceptos. Para empezar, quisiera hacer una breve recapitulación de los recorridos estudiantiles y los posicionamientos a la par de ir discutiendo los hallazgos en dos modalidades narrativas principales: lo referente a ser estudiantes y la formación de la identidad profesional como psicólogos.

### *Posicionamientos como estudiantes y recorridos escolares, enlaces para la construcción personal*

Con la intención de facilitar la tarea de recapitulación, retomo dos tablas que resumen los resultados de los dos grupos de interés. En la tabla 15 muestro la información de los

participantes de la UNAM y en la 16 la de los de la UIN respecto a sus periodos de vida escolar. Para facilitar el entendimiento de sus recorridos, las historias fueron segmentadas en tres ciclos: educación media superior, la transición a la educación superior y la universidad. Mi intención fue volver a resaltar diferencias y puntos de encuentro como medio para la recapitulación analítica:

Datos generales		EMS		Tránsito	Carrera de psicología en la FESI		
Origen	Nombre	Posición	Recorrido		Posición		Recorrido
CCH	Julia	Buen estudiante	Continuo	Directo	Encauzado con su formación		Continuo
ENP	Ramiro	Trabajador	Continuo	Directo	Encauzado con su formación		Continuo
CCH	Violeta	Trabajador	Continuo	Directo	Enamorada	Trabajadora	Continuo
CCH	Minerva	Trabajador	Continuo	Directo	Enamorada	Madre universitaria	Continuo
CCH	Yann	Trabajador	Continuo	Directo	Trabajador		Intermitente
CCH	José	Recursador	Extenso	Directo	Sonsacador	Trabajador	Continuo
CCH	Fátima	Recursador	Extenso	Directo	Sonsacador	Madre universitaria	Continuo
CCH	Andrea	Recursador	Extenso	Directo	Trabajadora		Continuo
CCH	Yolanda	Sabatino	Extenso	Directo	Sonsacadora	Madre universitaria	Continuo
ENP	Néstor	Sabatino	Extenso	Directo	Encauzado con su formación		Continuo

Tabla 15. Tipos de recorridos, transiciones y posicionamientos que asumieron los estudiantes de la UNAM por participante en el Bachillerato y la Educación Superior.

Datos generales		EMS		Tránsito	Carrera de psicología en la UIN		
Origen	Nombre	Posición	Recorrido		Posición		Recorrido
Vocacional	Aldo	Buen estudiante	Continuo	En escalas	Saturado		Intermitente
Vocacional	Amadeo	Buen estudiante	Continuo	En escalas	Universitario incómodo		Intermitente
Bachilleres	Fernanda	Buen estudiante	Continuo	En escalas	La madre saturada		Intermitente
Particular	Gloria	Buen estudiante	Continuo	En escalas	La madre saturada		Intermitente
UIN	Uriel	Buen estudiante	Continuo	Directo	Aprendiendo a ser estudiante		Continuo
CETIS	Dana	Buen estudiante	Continuo	En escalas	Aprendiendo a ser estudiante		Intermitente
Particular	Mariel	Buen estudiante	Continuo	En escalas	La madre saturada		Intermitente
CETIS, Particular	Israel	Peregrino	Intermitente	En escalas	Universitario incómodo		Intermitente
UIN, CONALEP	Daniela	Peregrino	Intermitente	En escalas	Aprendiendo a ser estudiante	La madre saturada	Intermitente

Bachilleratos Particulares	Irving	Peregrino	Intermitente	En escalas	Universitario que aprende a ser estudiante	Intermitente
Bachilleres, particular, CENEVAL	León	Peregrino	Intermitente	En escalas	Universitario que aprende a ser estudiante	Intermitente

Tabla 16. Tipos de recorridos, transiciones y posicionamientos que asumieron los estudiantes de la UIN por participante en el Bachillerato y la Educación Superior.

De acuerdo con el contenido de las tablas, considero que la segmentación de los recorridos escolares fue clave para estructurar formas narrativas de posicionarse en etapas de sus vidas. Las posiciones fueron modos de presentarse en una historia en una estructura de contextos covinculados entre sí donde se configuraban las participaciones (Dreier, 1991). Un detalle importante fue que las imágenes que elaboraron narrativamente los participantes de ellos mismos para contar sus historias nunca fueron estáticas, eran cambiantes, por lo anterior se asumieron de una manera en el bachillerato y posteriormente en la universidad. Un elemento teórico para entender los cambios en las formas en que se relataron los participantes fueron los contextos de práctica local: condiciones personales en las que los estudiantes estuvieron situados en una constelación de contextos al cruzar distintos mundos sociales. Al respecto, una primera acción de análisis fue intentar determinar si los participantes de ambas poblaciones se movilizaban por contextos similares o por el contrario, si eran totalmente opuestos. En una primera línea, parecía que eran contextos similares, o al menos cuando relataron su vida en el bachillerato; sin embargo, los estudiantes a través de los matices narrativos indicaron otra cosa. Los contextos laborales no tenían las mismas dimensiones temporales, económicas y de organización, en cada grupo de participantes contaron actividades, responsabilidades y preocupaciones laborales muy distintas. De igual forma ocurrió con los tipos de posicionamientos: relatarse como estudiante relajado fue diferente en la UNAM que en la UIN. Posiblemente el único posicionamiento “idéntico” en los dos grupos fue la noción de “buen estudiante” que apareció en los discursos sobre la estancia en el bachillerato.

En apariencia, los contextos o ámbitos de práctica en los que dijeron participar los dos grupos mientras cursaban la EMS eran análogos en algunos sentidos. En ambos grupos, relataron que ir a la escuela les abrió las puertas para adentrarse a otros campos: el relaxo, el noviazgo, la fiesta, etc. Sin importar si estuvieron en un CCH o en el CONALEP los estudiantes comentaron que tuvieron acceso a estos ámbitos y algunos se vieron afectados por desatender lo académico. Es sabido que el distanciamiento de lo escolar y la reprobación de un ciclo

escolar son experiencias o sucesos comunes en nuestro sistema educativo en EMS (Weiss, 2012). La estructura institucional fue un elemento para interpretarse. La situación de reprobación ocurrió en todos los bachilleratos que fueron los escenarios de las historias de los entrevistados como una característica general, sin embargo, el sentido que dijeron haber construido todos los participantes a raíz de esto fue muy diferente: recursadores o sabatinos, peregrinos, etc. (ver tabla 15 y 16).

Los participantes de la UIN nunca mencionaron directamente que era mejor estar en los bachilleratos de la UNAM, sin embargo, sus relatos sobre su insistencia y empeño por entrar a esta última institución me hacían pensarlo. Otro punto notable, fueron las consecuencias institucionales y oportunidades de permanecer en el bachillerato de la UNAM en contraste con los de Vocacionales, CETIS y CONALEP. Los de la UNAM señalaron que solamente prologaron su estancia algunos años, mientras que los de los otros subsistemas comentaron que acabaron siendo expulsados o no pudieron reinscribirse a su plantel nuevamente, llevándolos a recomenzar el bachillerato en otras escuelas, en una o varias ocasiones, y siendo obligados por sus familias a intercalar la escuela con un empleo como castigo. La reprobación, sus consecuencias e impactos eran hechos objetivos que fueron dimensionados de formas particulares por los participantes debido a los distintos afectos y respuestas de ellos, sus familias, amigos, compañeros.

Para los estudiantes de bachillerato de la UNAM la reprobación significó, como mencionó uno de mis entrevistados, “salirse con la suya”, y haber disfrutado ciertos aspectos de la juventud y lograr conseguir un lugar en una licenciatura gracias al pase automático, incluso bajo la condición de haberse extendido por varios años. Fue claro para mí que los estudiantes de bachillerato de la UNAM estaban insertos en una estructura institucional que garantizaba su permanencia en la transición hacia la universidad, aun cuando estaban bajo condiciones particulares: estudiar y trabajar, reprobación, necesidad de recurrir, extender el tiempo de permanencia en el bachillerato, entre otros. Todas estas condiciones eran cobijadas parcialmente por la institución escolar.

Para los estudiantes de los otros subsistemas, incluso para aquellos que terminaron en tiempo y forma, comentaron que el fin del bachillerato representó enfrentarse a los exámenes de ingreso con poco éxito y quedar “desamparados” sin una universidad pública para continuar

sus estudios. Estos eventos suscitaron formas de autointerpretarse con relación a la capacidad de estudiar una carrera universitaria y posicionarse en la escuela de una forma particular.

Ubicarse narrativamente en una institución “sellaba” los sentidos de los participantes, la estructura macrosocial definía sus imaginarios colectivos, por ejemplo, el resultado que dijeron obtener los de la UIN en los exámenes significó para ellos relatarse en una posición de “inferioridad” o incapacidad para estar en la universidad. Este contexto los marcó y alimentó sus autointerpretaciones sobre sus capacidades, algunos casos comentaron haber estado en una lucha interna entre pensarse como sujetos útiles para la sociedad o no.

Para dimensionar los discursos de ambas poblaciones deben distinguirse los eventos cruciales de los recorridos, por un lado los participantes de la UNAM narraron una transición a la universidad sin dificultades, el poco abordaje sobre el tema hizo parecer la transición como simple, pero es hasta que se escucha a los de la UIN cuando se atisba lo complejo que puede llegar a ser. Para los últimos fue de tal importancia que llegaron a posicionarse en gran parte de su relato en dicha experiencia, además de narrar dos características de esta vivencia: ingresar a una carrera y abandonarla o verse decepcionados por no lograr entrar a una universidad pública de prestigio.

De acuerdo con los relatos de los estudiantes que ingresaron a la UIN, sus vivencias se dieron en una constelación de participaciones que atravesaron distintos contextos de práctica social diversos: trabajo, matrimonio, maternidad y paternidad, desempleo, entre otros. De esta configuración de elementos se categorizaron los recorridos en intermitentes, continuos extensos, entre otros. Estos recorridos estaban íntimamente vinculados a los posicionamientos. Por ejemplo, el relato resultante de ser peregrino en la educación superior significaba un recorrido intermitente: tiempos de espera escolares. Entre estos lapsos los estudiantes de la UIN reportaron haber experimentado cansancio extremo, complicaciones financieras, laborales y familiares. Este ritmo de vida por dichos contextos de práctica se extendió por años en algunos casos de la población de la UIN. Al principio, esta dificultad para continuar en lo educativo fue simbolizado por ellos como estigma o carga, así lo narraron los participantes. Sin embargo, desde mi óptica esta experiencia se resignificó con el tiempo en una postura de resistencia y persistencia personal. Esta postura esencialmente consistió en comentar que siempre se pensaron terminando una carrera universitaria sin importar el número de veces que se tropezaran, estancaran, fallaran o se quedaran en el

camino. Y según mencionaron, fue hasta que se conjugaron el esfuerzo incesante de no detenerse y las condiciones de un sistema flexible como el de la UIN, que lograron concretar su proyecto de terminar una licenciatura.

### *La identidad profesional del psicólogo*

Desde mi perspectiva, considero que los planes de estudio estructuraron las participaciones de formación y los ámbitos profesionales donde estuvieron situados los entrevistados en sus historias, todo esto derivó en construcciones particulares de identidades de la psicología. En las figuras 10 y 11 se muestra el proceso de cómo mis entrevistados cambiaron la visión que tenían de sí mismos de estudiantes universitarios a la de profesionales de la psicología cuando comenzaron con ejercicios prácticos en escenarios reales, cabe resaltar que no todos los participantes de la UIN se situaron en este proceso, ya que varios no habían comenzado con su servicio social. Con los relatos resultantes de los participantes estructuré la información enfatizando las perspectivas, enfoques, principios epistemológicos, metodológicos y éticos, obviamente desde las dos propuestas institucionales que abordé. Para dar cuenta con mayor detenimiento de la construcción de profesionales de la psicología, segmenté la información que me proporcionaron los participantes en cuatro fases de la carrera:

- 1) La transición a la carrera de psicología.
- 2) El estudiante en proceso de formación.
- 3) El psicólogo en acción.
- 4) La proyección a futuro en el quehacer psicológico.

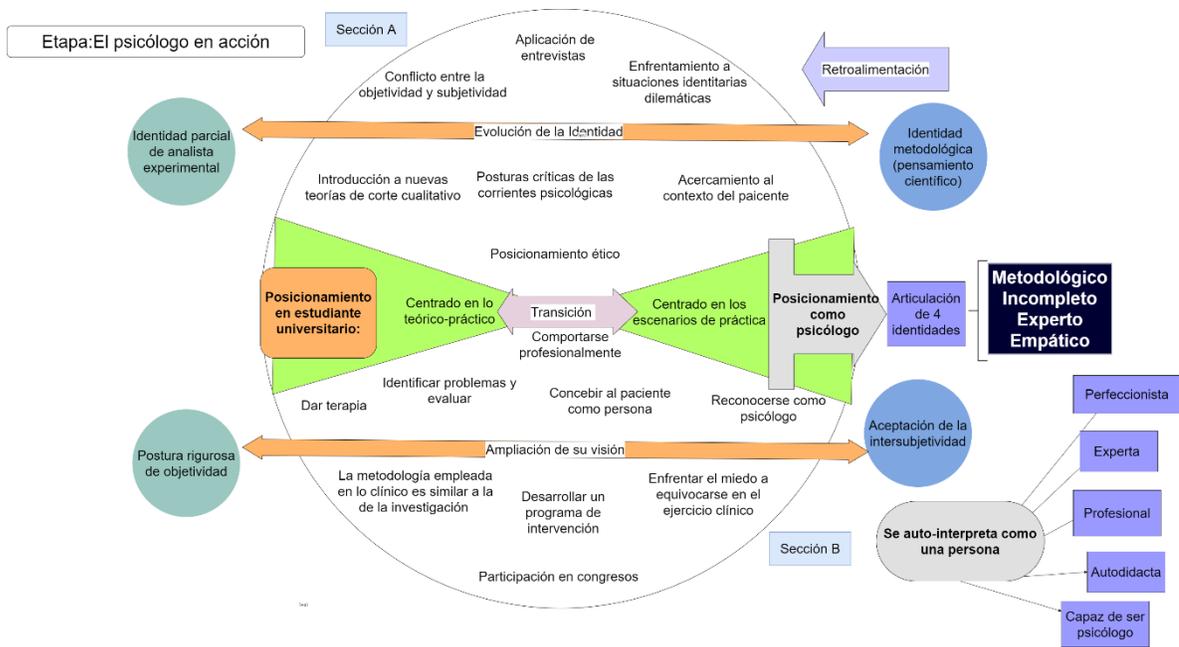


Figura 10. Esquema de los posicionamientos de los participantes de la UNAM al situarse en psicólogos.

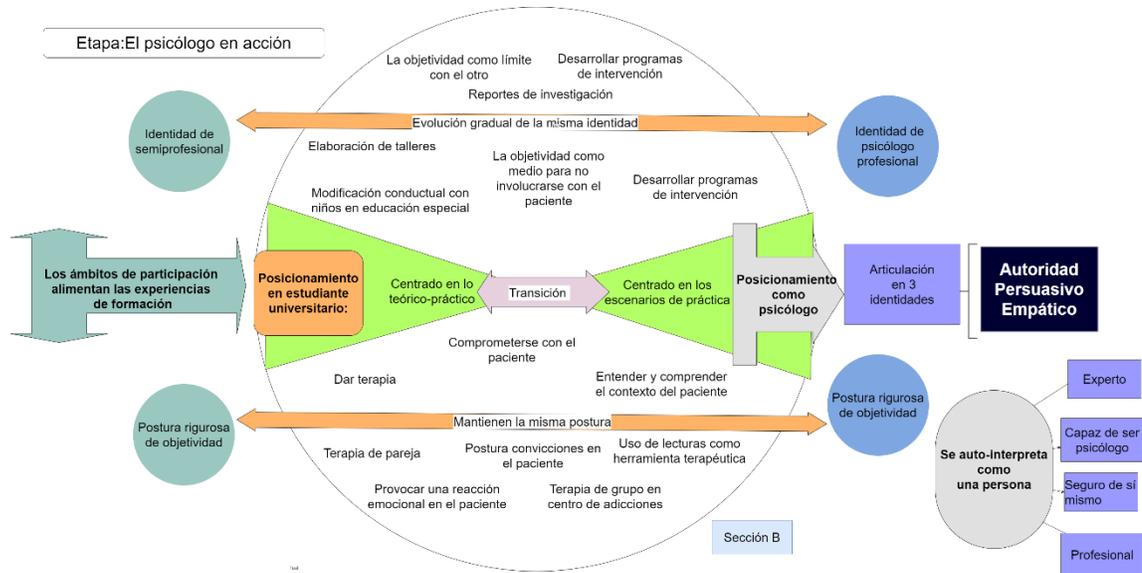


Figura 11. Esquema de los posicionamientos de los participantes de la UIN al situarse en psicólogos.

Antes de describir la primera etapa del recorrido es importante dejar en claro que los dos modelos presentados fueron mis interpretaciones; procesos de sistematización con base en las narraciones de los entrevistados. En una primera línea, entendí que los participantes se construyeron como psicólogos por sus raíces culturales y sociales, similitudes de experiencias entre las dos poblaciones; todos navegaron por ámbitos de formación: clases teóricas y prácticas, como estructuras escolares básicas que es posible encontrar en los sistemas educativos. Por otro lado, coincidieron los testimonios en algunas prácticas

psicológicas: entrevistas, desarrollo de intervenciones, acciones terapéuticas, etc., sin embargo, otras, especialmente de corte epistemológicas eran particulares de cada sistema y plan de estudios: dilemas entre la objetividad y la subjetividad, revisión de enfoques cualitativos, posturas sobre el sentido de la psicología (ej. la disciplina como forma de convencer a las personas), por mencionar algunos. En síntesis, aprender a ser psicólogo fue un proceso marcado por los planes de estudio donde se situaron los participantes para las dos poblaciones. Posiblemente la principal distinción entre los planes curriculares donde se formaron los participantes fue la delimitación de puntos claros de ingreso a prácticas en escenarios reales: los psicólogos de la UNAM entraron primero a las actividades de campo ya que el servicio social se cursaba en cuarto semestre, mientras que los de la UIN, a no ser por unas materias prácticas, lo hicieron casi al final, incluso, para el momento de la entrevista, algunos no lo habían comenzado. Según los comentarios, para los de la UNAM la decisión de cursar la disciplina la realizaron en el bachillerato, y varios de ellos justificaron su elección con base en que se veían a sí mismos con cualidades específicas de una “psicología de diván”. No podría decirse que los que ingresaron a la UIN eligieron psicología, sino que, entre la restringida oferta de esta universidad, fue la de su mayor preferencia. Los imaginarios que guardaron los entrevistados de la UIN mientras cursaron el bachillerato y los motivos para elegir carrera de psicología fueron los marcos sobre los cuales se proyectaron a futuro en los estudios universitarios y posteriormente en la práctica.

Durante los primeros semestres los participantes de la UNAM narraron que experimentaron un *shock* entre la idea preconcebida que tenían de psicología “de diván” y las actividades educativas de sus clases con orientaciones hacia el conductismo. Recordaron que ellos se habían imaginado en la carrera interactuando y trabajando con pacientes, esta psicología de diván era un sentido común, que al chocar contra una versión científica desembocó en una crisis vocacional en algunos. Simultáneamente varios reportaron seguir comportándose como en el bachillerato, no les había “caído el veinte” de estar en la universidad. Con el transcurso del tiempo dijeron que fueron adaptándose y situándose como estudiantes universitarios, para después entrar a un proceso de formación. Durante las narraciones de la primera etapa de la carrera, fue recurrente la negociación de los sentidos que tenían sobre la psicología y lo que iban aprendiendo en clase; un debate entre lo común o social, lo personal e institucional (Bruner, 1991; Medina, 2005).

Los de la UIN sostuvieron que no entraron en disonancia entre el sentido común que tenían sobre la psicología y los primeros contactos con el plan curricular de sus clases. Su preocupación estaba en lograr simultáneamente cumplir con todas sus responsabilidades familiares y laborales correspondientes con las de un adulto, sin descuidar o abandonar la escuela. Los posicionamientos en los que se relataron como universitarios mostraban una saturación social (Gergen, 2006): estado de la vida moderna actual que invariablemente nos lleva a las personas a estar sujetos y viajar por múltiples contextos demandantes; lo cual llevó a los participantes a limitar sus tiempos para descansar, dormir y convivir con la familia y amigos. Las crisis que algunos refirieron haber tenido, estuvieron relacionadas con las deficiencias que tenían para aprender, dominar los temas de clase y compaginarlo con la familia, el trabajo y los estudios. Para enfrentarlo, recalcaron varias veces en las entrevistas que adoptaron un esfuerzo personal, muchas veces impulsado por el apoyo de una figura secundaria: pareja, maestros o familiares, y a través de ellos lograron responder a las demandas de sus asignaturas. Al final, sus posicionamientos como psicólogos se caracterizaban por presentar un fuerte compromiso académico. Dijeron que reinterpretarse a sí mismos ocurrió en la práctica, al comprobar que ellos podían responder a las labores escolares. Entonces, narraron acreditar sus materias y no desistir de sus estudios, para ellos estos hechos eran evidencia suficiente para ir rompiendo con el estigma de “ineficiencia” escolar desde donde se interpretaron en algún momento. Me pareció que sus experiencias adversas con los exámenes de ingreso a las universidades públicas se difuminaron al construir un nuevo sentido personal a través de validarse en la práctica y en los comentarios positivos de sus docentes.

Antes de validarse como psicólogos, había, en los dos grupos, una constante negociación entre los sentidos de la carrera y sus vidas. Ya prácticamente al hablar del final de la carrera y del futuro profesional comentaron no dudar de sus habilidades y conocimientos en su papel de estudiantes universitarios y psicólogos. Aludieron que en algún punto de la carrera inician, en distintas magnitudes y formas, a trasladarse a escenarios prácticos en donde se desvanecen muchas dudas. En sus discursos fue posible ver un vaivén entre definirse en universitario o profesionalista, navegaron entre las dos autointerpretaciones al probarse en el ejercicio profesional y regresar a la posición de aprendiz; es decir, se narraban a sí mismos entre ser estudiantes y ser psicólogos. Sacaron a colación que el servicio social, algunas asignaturas y

las prácticas fueron las plataformas para brincar a distintos posicionamientos y probarse en la acción: articulación de posturas, estrategias, conocimientos, técnicas, preocupaciones, identidades para ajustarse a las demandas de los contextos y las personas a las que atendían. Según ellos, siempre bajo la premisa de comprometerse plenamente e intentando ser lo más éticos posibles, rasgo narrativo que ha sido reportado en otras investigaciones (Covarrubias y Ocampo, 2010; De Diego y Weiss, 2017; Ramírez 2016; Saucedo y Pérez, 2013).

Al contrastar las narraciones de ambas poblaciones encontré que los estudiantes de la UNAM se posicionaron como psicólogos expertos, metodológicos e incompletos, mientras los de la UIN se caracterizaron a sí mismo como persuasivos o autoritarios, únicamente la figura de empatía estuvo presente para las dos poblaciones (ver figuras 10 y 11).

Un punto en común entre las narrativas de los dos grupos de universitarios fue relatar el despliegue de su agencia en el campo de acción psicológico para dominar aprendizajes, técnicas y capacidades para producir un cambio en ellos y en las personas a quienes atendían dentro de un mundo donde se creaban significados (Holland, 1998; Kristiansen, 2014). A pesar de percibirse en momentos con carencias de conocimientos y experiencia, los estudiantes de la UNAM reportaron haber intentado subsanarlo con esfuerzo y una “buena actitud”. Llegaron a contarme sobre el costo que conllevó para ellos pensarse y convencerse de su *expertis*. Al narrar sus historias, dijeron sentir inseguridades desde lo que llamaron “psicólogo incompleto”, aunque esta emoción surgía justo en la práctica, hacían todo lo posible para evitar manifestarlo ante los pacientes, además comentaron que fue un proceso de reflexión y encendía una alerta sobre los vacíos en sus conocimientos. Si bien los de la UIN señalaron la necesidad de seguir preparándose, no desarrollaron una narración sobre autointerpretarse como psicólogo incompleto, no fue un elemento identitario central para definirse en la práctica o profesionalmente, en su lugar lo plantearon como una necesidad de seguir formándose en alguna área de su interés al terminar la carrera.

Al relacionar algunos elementos del plan modular con los comentarios de los participantes de la FESI, encontré ciertas coincidencias cuando se narraban como psicólogo metodológico. Me pareció que el plan de estudios se reproducía en las narraciones de los participantes de una forma, definitivamente no literal, como un elemento institucional explícito desde el cual se describían como profesionistas; nunca dijeron ser científicista o positivistas, más bien los comentarios tenían el trasfondo de una concepción metodológica de la psicología. Encontré

que en el plan de estudios (FESI-Programa de Plan de estudios de psicología, 1977, p. 4) existe cierta inclinación hacia lo metodológico, sólo por dar un ejemplo, en los criterios que unifican el área experimental: *el rigor metodológico, la sistematización y la objetividad con la que reportan los datos de sus investigaciones*. Este interés de los participantes por definirse como psicólogos metodológicos puede tener raíces en estos criterios o planteamientos, sin embargo, definitivamente el curriculum oculto y las adaptaciones curriculares nos pueden llevar a rechazar estas afirmaciones. Los universitarios de psicología de Iztacala a lo largo de la carrera se sumergieron en distintos contrastes teóricos que difícilmente compaginan entre sí, sin embargo, tienen como punto en común la rigurosidad metodológica.

Para mí, los de la UIN ofrecieron un discurso del sentido psicológico que podría llamar más “intuitivo”, hicieron distinción de los recursos profesionales de la persuasión y autoritarismo como medios de convencimiento. Esta posición de autoritarismo se daba cuando el psicólogo se imponía a sus pacientes por distintos medios, ya fueran ejerciendo presión sobre un tema delicado o incluso subiendo el tono de voz y asumiendo distintas posturas corporales, como ejemplo, en las prácticas con personas con problemas de drogadicción. Desde mi punto de vista, cuando fui profesor en la UIN de la carrera de psicología me pareció que el plan curricular daba pie para autointerpretarse desde una perspectiva más psicodinámica. Considero que lo fundamental para ellos no estaba en la raíz y epistémica de la disciplina, lo vital era lograr un cambio en el paciente sin importar mezclar perspectivas teóricas y metodológicas. Por ejemplo, cuando una participante comentó que simplemente fue necesario presentarse con autoridad y firmeza ante los pacientes como medio para producir un cambio en el comportamiento del sujeto.

El psicólogo empático fue punto de encuentro en el que reflexionaron los estudiantes de cada universidad, esta posición pareció necesaria para acercarse a los individuos que trataban, obtener información, abrir un espacio para la intervención, pero sobre todo, era requisito para entender el problema humano, conocer a la persona. Es relevante señalar que en ninguno de los planes curriculares se plantea directamente la idea de “empatía”, sino en nociones más abstractas de una práctica para la comunidad a través del servicio social. Por ejemplo, en la UNAM están presentes los temas sobre la posición del investigador y el fenómeno de estudio de asignaturas como Práctica Aplicada de Laboratorio y Psicología Social Teórica. En el caso de la UIN, el número de asignaturas de corte clínico: diagnóstico, tratamiento, intervención,

son casi una tercera parte de la propuesta. Por último, no hay que dejar fuera la tendencia del psicológico de ayudar a los demás, este ideal estuvo presente en todos los participantes y fue motor para decidir estudiar la carrera.

Respecto a la proyección a futuro, los participantes de la UNAM comentaron que se veían obteniendo un título a través de un proyecto de investigación, mientras que los de la UIN dijeron estar más preocupados por acreditar algunas materias que habían dejado en el camino y no había podido cursar en los primeros semestres, así como conseguir dinero para su egreso al pagar por su proceso de titulación. Todos los participantes comentaron estar interesados en cursar una maestría, tener una consultoría particular y conseguir un empleo en el campo de la disciplina. Sin embargo, no especificaron los momentos o medios para hacerlo.

Para cerrar la recapitulación y el seguimiento analítico de los resultados es evidente que los ámbitos de participación, etiquetémoslos como amplios: el origen escolar, institucional y familiar de los participantes, etc. fueron utilizados para narrarse en distintas etapas de los recorridos de formación. Por lo anterior, fue posible ver en las historias de los participantes de este estudio: sentidos compartidos, sin embargo, la carga personal pesó en sus autointerpretaciones ya fuese por la reflexión de las experiencias o en la resignificación de nuevos sentidos de sí mismos. Es decir, los contextos de práctica social donde dijeron haberse situado fueron diferentes por los rangos de acción y decisión de los entrevistados. Por ejemplo, los estudiantes de la UNAM que se posicionaron en el relato cómo un estudiante que simultáneamente trabajaba y asistía a clases, enfatizaban esta relación de escuela-empleo: trabajaban por una decisión propia que les permitía crecer en lo personal y profesional. En la UIN este contexto de participación se simbolizaba distinto, me parece que era más un acto de supervivencia, el medio para pagar la colegiatura y no abandonar la escuela. Ambas poblaciones hablaron del contexto laboral, pero las características (horario, sueldo, gastos, etc.) en cada grupo fueron muy diferentes estructuralmente y por ende, los sentidos otorgados también; ya Guzmán (2015), había ahondado en las diferencias de este contexto y sus significados en la población universitaria. Esto ocurrió en las distintas constelaciones y combinaciones de contextos.

En suma, las condiciones de vida de los participantes en los momentos que cruzaron los contextos de práctica donde participaron funcionaron como signos para articular sentidos de su persona.

## *Vacíos y aportaciones al estado de conocimiento sobre Educación Media Superior y Educación Superior*

Los resultados del presente trabajo permiten llenar distintos vacíos o preguntas que se ha planteado la literatura (Campillo *et al.* 2017; Castañeda y Ducange, 2010; Laya 2011; De Vries, León, Romero y Hernández 2011). Antes de abordarlas, hay una idea esencial que desarrolla la tesis y tiene que ver con la narración con la cual expresaron los participantes: cómo llegaron a ser cierto tipo de persona (Dreier, 1999; Pérez, 2014). Esta premisa tiene muchas aristas, no es que sólo nos convirtamos en una sola forma, hay diversificación de las maneras de ser en la vida, la construcción depende de la posición social donde estamos situados y en la configuración de contextos de práctica social por los cuales cruzamos. En la tesis coloqué la lupa sobre las narraciones referentes a convertirse en psicólogo, di énfasis a lo narrativo para reconstruir las historias en un recorrido escolar y profesional. En esta línea, los resultados abonan en el conocimiento sobre cuatro puntos:

1. La identificación de la presencia y la composición que presentan las distintas conceptualizaciones de los recorridos (intermitentes, irregulares, fragmentados, regresionales, etc.) en el bachillerato y la universidad, así como su anclaje con transiciones entre estos niveles educativos.
2. Aportaciones a los estados de conocimiento actuales sobre la vida estudiantil universitaria.
3. Seguimiento a las líneas de investigación que ahondan la formación profesional, sobre todo, en la rama de la psicología.
4. El peso de los contextos institucionales en el prestigio académico y sentido de la formación profesional.

*La identificación de la presencia y la composición que presentan las distintas conceptualizaciones de los recorridos (intermitentes, irregulares, fragmentados, regresionales, etc.) en el bachillerato y la universidad, así como su anclaje con transiciones entre estos niveles educativos.*

Es posible asegurar que los recorridos irregulares son un fenómeno en la educación superior, presentan características distintivas a las vistas en el nivel previo. Primero, pareciera que las dificultades para obtener un lugar en una universidad pública considerada socialmente como

prestigiosa es la suma de las desigualdades académicas, pero sobre todo del lugar donde se cursó el bachillerato. El segundo elemento distintivo es el desempeño de los educandos: haber sido o percibirse como un estudiante “regular” o “bueno” durante el bachillerato no significa determinadamente una transición exitosa a la universidad. Estas dos conclusiones contradicen algunos estudios de corte social sobre trayectorias escolares que afirman una correspondencia entre el buen desempeño en educación básica y la continuidad con los estudios profesionales (Alarcón 2008; Blanco, Solís y Robles 2014; Ortiz, 2009; Casillas *et al.* 2007).

Ser de la UNAM o pertenecer a otro subsistema de EMS marcó el recorrido de los participantes: reprobación un ciclo escolar en el bachillerato tiene un significado distinto en cada contexto, en uno puede representar estancarse y en otro sólo retrasar la salida. Entonces, la continuidad de los estudios se vio mediada por el origen institucional, pensemos en los estudiantes de la UIN debatiéndose entre seguir intentándolo o detenerse, sus historias demuestran que la identidad que se construye al vivir en situación de adversidad puede ser clave para la continuidad escolar.

Los recorridos escolares de los participantes no eran estáticos y se mostraron más como ondas con distintas longitudes temporales, de continuidad y de interpretación. Como señala Dreier (1999), al reconstruirse narrativamente una trayectoria o recorrido se mezcla la descripción de hechos y experiencias con las reflexiones y autointerpretaciones personales. Los participantes interpretaban quiénes eran y habían sido a la luz de su recorrido escolar previo. Haberse situado en un estudiante “recursador” o “de sábado” representaba un espacio para interpretarse a sí mismo, para algunos participantes que se definieron en estas variantes le dieron un sentido moral a su historia: “ser malo” o “no servir para la escuela” (Brinkmann, 2008).

En un inicio, entre el bachillerato, la transición a la universidad y los primeros semestres de la carrera los participantes no dieron indicios en sus narraciones de negociar el significado de la reprobación. Recordaron que las ideas que tenían sobre ellos mismos y la reprobación fueron constantes o inmóviles, situándose dentro del imaginario de “mal estudiante” y manifestando sensaciones de culpa, estigma, malestar o indiferencia por tal acto. Para algunos autores sólo una “experiencia detonante” le permite al educando reflexionar y ajustar el sentido de la reprobación y su vida escolar, dándole la posibilidad de retomar el interés por

lo académico (Guerra 2006; Guerrero, 2008). Sin embargo, en el presente trabajo expongo que algunos estudiantes de la UNAM que se definían como “reprobadores” se fueron comprometiendo con la universidad de forma paulatina, sin que fuera por una experiencia radical que los llevara a la reflexión a la par de que se alejaban de otros contextos como la fiesta y el relajo. Mi apreciación de estos casos es que el cúmulo de experiencias personales en las que participaron, sin que necesariamente hayan sido expuestas por los participantes como trascendentes, potencializaron cierto compromiso con la escuela.

Los relatos muestran que para algunos participantes de ambas universidades las experiencias en la infancia, así como proyectarse a futuro en una vida mejor o desear ser un ejemplo para los hijos fueron motivaciones para narrarse persistentes y resistentes a las adversidades. Aunque los estudiantes de la UNAM no reportaron dificultades en sus transiciones e ingreso a la universidad en comparación con varios de la UIN, se escuchaban reacios a rendirse ante cualquier problema. El concepto de persistencia y perseverancia están dentro del marco de las habilidades socioemocionales (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007), mientras el de resistencia con el de resiliencia (Silas, 2008). Desde estos enfoques continuar y no rendirse es una habilidad para la vida en donde la percepción de sí mismo y de las situaciones afectan la permanencia escolar. Al ampliar la lente con el concepto de contextos de práctica social fue posible pensar estas habilidades en la negociación de los significados del evento desde distintos niveles de autointerpretación. Los estudiantes cambian la idea de sí mismos en su participación en y por los contextos y retoman en estos elementos de interpretación a niveles personales y sociales mientras a la vez se configuran emociones.

Las personas pensamos, actuamos y sentimos simultáneamente (Pérez, 2014), la red de estas tres interacciones puede ser muy compleja. Para Covarrubias y Cuevas (2008), desde una concepción Vigotskiana, existen emociones elementales: expresiones fisiológicas simples y superiores: afectos contruidos socialmente con los otros que presentan rasgos específicos, son difíciles de hacer conscientes, se asocian a un acontecimiento y por lo general se centran más en el sentido que en el significado. Al hablar de las emociones superiores estamos hablando de pensamientos y participaciones complejas. Habría que considerar la persistencia y resistencia como habilidades emocionales superiores en las que requiere un marco y sentido moral para gestionarlas convenientemente. Es así como una causa de abandono, pensemos en la situación de maternidad de algunas participantes de la UIN, puede

convertirse en algo que alimenta el retorno y la culminación de los estudios con distintas intensidades: “quiero volverme un ejemplo para mis hijos”. Esta forma de pensarse en la vida y en lo escolar tiene sentido al relacionar el yo con la maternidad. Retomar los estudios es la renegociación de los sentidos con los contextos de práctica: académico, personal, laboral, familiar, etc., y no únicamente con la concepción de uno mismo. Los de la UNAM, también mostraron señales de asumirse resistentes y persistentes durante los estudios, pero en una configuración distinta, a través de extenderse en los estudios en el bachillerato. En las historias de ambas poblaciones, había casos de estudiantes que por hundirse plenamente en el relajamiento, la fiesta y la flojera en el bachillerato o en la universidad, se situaron en una condición de adversidad académica. Sin embargo, el impacto de estas situaciones fue distinta para cada grupo y participante. Para los de la UNAM el sentido de la gravedad de sus problemas era distinto a los de la UIN, nunca asumieron que los llevaría a dejar sus estudios. Lo anterior fue posible notarlo cuando les pregunté en las entrevistas si habían pensado abandonar la escuela en algún momento, para la mayoría era tan obvio que terminarían la universidad, que sus reacciones fueron de sorpresa e interpreté cierta molestia en sus gestos. Estos planteamientos son mi sugerencia para pensar este tipo de habilidades emocionales dentro de la psicología cultural y en una posible intervención con base en los datos del actual documento.

*Aportaciones a los estados de conocimiento actuales sobre la vida estudiantil universitaria y la formación profesional.*

En mi estado de conocimiento expuse las limitaciones de entender a los estudiantes con base en indicadores de ingreso, egreso, rendimiento académico para identificar tipos de perfiles y trayectorias (Bartolucci *et al.* 2017). Esto fue con la intención de desmarcarme de estos procedimientos y enfoques. Al definir mi postura, señalé mi afiliación a ideas de algunos autores que intentaron responder cómo el estudiante se veía en los estudios y cómo los experimentaba. Las aportaciones de la tesis se engloban en tres líneas del estado de conocimiento sobre los estudiantes: la primera intenta comprender la vida juvenil en el bachillerato (Weiss, 2012); la segunda, en describir cómo las experiencias y vivencias configuran un sentido de sí mismo en la escuela y otros ámbitos de participación de la vida universitaria y de nuevas “figuras” en este nivel (Guzmán y Saucedo, 2015); por último, la

tercera se centra en la construcción del *ethos* y práctica profesional desde el marco de la psicología cultural, en la que se destaca la relevancia del sentido de ser psicólogo en acción (De Diego, 2018; Delabra y Pérez, 2018; Flores, 2017; Ramírez, 2017; Rodríguez 2014; Saucedo y Pérez 2013). Las aportaciones de la tesis se ciñen principalmente a las dos últimas temáticas.

En las últimas dos décadas la descripción de la composición de la población universitaria cobró fuerza (Guzmán y Saucedo 2015). Los hallazgos que presento en la tesis sobre los estudiantes de la UNAM me permitieron mostrar las formas en las que se desarrollaron en el bachillerato y posteriormente en la universidad. La transformación que comentaron haber tenido estos participantes ayuda a entender las formas de ir transitando por los distintos niveles educativos y sobre todo, conocer cómo se pensaron los estudiantes en estas etapas. Los posicionamientos que configuré con base en las narrativas de los de la UNAM especifican los problemas y dilemas escolares y personales que enfrentaron, además del papel que tuvieron figuras cercanas como amigos, pareja y la familia. El aporte fundamental fue en la forma en que interpretaron los actores de Iztacala el valor formativo de la universidad en su vida y futuro.

Los resultados de la tesis también abonan a conceptualizar lo que Guzmán (2017), denomina “nuevas figuras” o “estudiantes no tradicionales”. Este aporte se ve en la caracterización de la vida cotidiana de los estudiantes de la UIN, sujetos que ya no estaban en la condición de vida juvenil, sino adultos con empleos de tiempo completo, familias e hijos. Fue posible rescatar de las propias palabras de estos participantes cómo se interpretaban a sí mismos desde un ámbito universitario que dejaba lo escolar al fin de semana. Un aporte valioso es que, los más jóvenes de este grupo, recuperaron parcialmente su vida juvenil al integrarse, estabilizarse en la carrera y recibir apoyo de sus padres o su pareja. Aunque las historias fueron diversas, se posicionaron todos en una figura de estudiante residual (Romero y Barbera, 2013); en resumen es un sujeto educativo que tiene poco tiempo para lo escolar por sus múltiples obligaciones en otros contextos de participación, pero desea fuertemente y se esfuerza por culminar la carrera.

### *La formación profesional del psicólogo*

Respecto a la tercera línea de conocimiento referente a la formación profesional del psicólogo, los resultados complementan las aportaciones de otras investigaciones: la formación del psicólogo en la práctica o en la acción (Ramírez, 2017) y el desarrollo en la disciplina en contextos de participación o comunidades de aprendizajes (De Diego, 2018). Si bien ahondaban estos estudios en recuperar la experiencia de estar situados en escenarios reales de profesionalización, localizaban su análisis en las formas que interpretaban los estudiantes de psicología la práctica al estar dentro de una comunidad. En el caso de la presente tesis, solicité que los participantes reconstruyeran narrativamente las experiencias de su desarrollo profesional en un recorrido por distintas secuencias de su vida escolar, recuperando experiencias personales de otros contextos donde habían participado. Gracias a esto, obtuve distintos planteamientos de los participantes sobre las formas en que se fueron posicionando los estudiantes en la práctica de la disciplina. Identifiqué las preocupaciones, tensiones, emociones y dudas que albergaban durante su tránsito a ámbitos profesionales.

En línea con lo anterior, mi aporte se plasma en la descripción de la forma de ser de los participantes durante y en la práctica psicológica, que como he planteado, estaba fuertemente hilada a sus experiencias personales. Por ejemplo, cuando algunos universitarios de Iztacala en condición laboral se narraron como un psicólogo metodológico, mencionaron que su experiencia laboral les sirvió para comprometerse con su paciente. En el caso de la UIN fue igual, aquellos situados como psicólogos persuasivos, simbolizaron el trabajo con el paciente como una venta; había que convencerlo para que cambiara, había que vendérselo. En este caso, la experiencia en el mundo de las ventas del participante mediaba de alguna forma su concepción de la psicología en la práctica.

### *Los contextos institucionales en el prestigio académico y sentido de la formación profesional*

Un punto de diferenciación en la que los participantes de las dos universidades se describieron respecto a su autoeficacia escolar, entendida como capacidades, habilidades e inteligencia, era su pertenencia institucional. Los de Iztacala resaltaron y simbolizaron la universidad bajo un estandarte de superioridad, excelencia académica y profesional. Este sentido de ser los mejores era un rasgo característico de la institución, del sentido de pertenencia universitaria que se promueve desde sus adentros a un nivel micro y macro por la comunidad de estudiantes y profesores, y desde afuera por la sociedad en general. Estas

imágenes sobre la institución repercutieron en las formas de pensarse en lo personal, cultural y profesional de los universitarios de Iztacala. En cambio, los estudiantes de UIN habían experimentado la expulsión o rechazo del sistema educativo por reprobación, abandono o imposibilidad de entrar a una universidad de prestigio por medio de examen. Estos elementos, como ya se ha expuesto, fueron posicionamientos sociales para estigmatizarse y mostrar dudas sobre sus facultades. Al final, a pesar de ser albergados por la UIN, un sentido de inferioridad o subordinación se reflejaba en sus comentarios. En la sociedad pertenecer a una escuela poco reconocida como la UIN era simbolizado de forma burlesca como una formación “patito”.

En las entrevistas salió a la luz lo que Brinkmann (2008), plantea como autointerpretaciones a niveles sociales implícitas desde los marcos institucionales escolares. El mundo, la sociedad y las personas en general aprecian más ciertos núcleos institucionales que otros. La UNAM es un espacio sumamente valorado y codiciado, tal vez el ámbito público más reconocido en el país, pertenecer a ella implica superar un reto académico que con el tiempo ha incrementado su dificultad. Sus escudos y lemas son identificados claramente y su historia se remonta a siglos atrás. La UIN ha sido duramente criticada socialmente y representada políticamente como una institución “patito”, sus instalaciones son espacios improvisados y sencillos. Sólo por mencionar algunos aspectos de ambas universidades.

Es claro que no sólo el plan de estudios articula la identidad profesional, el prestigio del plantel y origen escolar también lo hacen. Todo esto lleva a preguntarse lo siguiente ¿Cómo enfrentaron los participantes de la UIN a una sociedad que los tachaba implícitamente como inferiores? Es difícil responder esta pregunta, en principio ellos mismos combatieron este estigma social sobre sus capacidades y su origen universitario, sin que necesariamente haya cambiado la representación general que se tiene de esta escuela “patito” en la sociedad. Otro elemento de los participantes de la UIN fue el resultado de su participación en la exigencia de la carrera y en la práctica profesional: al narrarse y caracterizarse estos estudiantes en hechos o evidencias concretas como las calificaciones, las valoraciones de sus docentes sobre su rendimiento o durante la práctica al notar mejoría de un paciente, se produjo en ellos un efecto de revalorizarse. En este caso la autointerpretación basada en la experiencia fue de mayor peso e intensidad que el estigma social de una formación “patito”. Puede entenderse en las palabras de Lave y Wenger (2003), una situación tiene una dimensión subjetiva o

individual, también un carácter objetivo y otro institucional y cultura: el sentido de la comunidad.

### *Consideraciones teóricas y metodológicas*

#### *Dimensión teórica: la configuración de los sentidos escolares y profesionales en distintas etapas del recorrido escolar*

Dentro de la psicología cultural existen distintas ramificaciones teóricas con conceptualizaciones que se centran en unidades de análisis específicas, pero siempre compartiendo principios básicos que constituyen una corriente como considerar la mente y la cultura de forma indisolubles (Bruner, 1991; Cole 2006; Dreier, 1999; Engeström, 1999; Lave y Wenger, 2003; Shweder, 1991). Las distintas posturas son acercamientos distintos, sin embargo, traen consigo complicaciones en términos de definir la unidad de análisis de los estudios y la mejor forma de aproximarse al evento. Además, según Matusov (2007), la teoría se encuentra en una fase de búsqueda para encontrar o construir la “mejor unidad de análisis” que abrace distintos niveles, nos enfrentamos al dilema de adoptar una demasiado holística o una muy pequeña.

La propuesta a la que me ceñí fue la de la psicología crítica de Dreier (1999), donde la persona siempre está sujeta a un contexto de práctica, que a su vez es un eslabón en la estructura social práctica. Entonces, indirectamente siempre actuamos en una estructura social, situados y ligados a múltiples contextos. Al ser los recorridos configuraciones de las prácticas sociales en el tiempo, cobran mayor importancia algunos contextos y personajes dependiendo de la partes y componentes de las historias. Como ya he planteado, casi toda la narrativa se dividió en dos dimensiones: la vida estudiantil y la profesional. Por ejemplo, para el caso de los estudiantes de la UNAM y UIN posicionados en las dificultades escolares, la pareja, los profesores y la familia fueron puentes para desarrollar nuevas habilidades y sentidos académicos. Casi todos los “personajes secundarios” a la luz de las historias de los participantes fueron fuentes de presión, apoyo o reflexión para retomar los estudios. En este caso observé en las narrativas que el contexto familiar cobró importancia para contar la forma de superar las dificultades escolares. En ocasiones se dio un proceso de apoyo complejo, no tanto en términos instrumentales, de habilidades o competencias, sino en lo emocional y la autointerpretación. Para Cole (1985), en la Zona de Desarrollo Próximo existe siempre un

aprendiz pendiente de lo cognoscitivo, las interacciones humanas y la organización social, y un tercero: el experto. Sin embargo, en este proceso, alcanzar a realizar una nueva tarea compleja representa la articulación, obviamente en el aprendiz, de un Yo afectivo que se interpreta en la práctica. Lo que observé en las narrativas sobre el apoyo familiar que recibieron los entrevistados, fue la disminución de la distancia en términos de afectos para realizar una actividad, y no propiamente en el desempeño de ésta, es decir, producir emociones específicas y formas de autointerpretarse en la tarea para poder realizarla óptimamente. Con la continuidad escolar ocurrió algo similar, casi todos los participantes de ambas universidades aludieron en sus discursos experiencias de sus familias, lo cual daba la sensación de que la familia estaba siempre presente en la mente de los participantes cuando hablaban de lo académico: reprobación, el abandono escolar, la obtención de un título universitario, etc. Desde mi óptica, la valoración del acto de reprobación se quedaba en la moralidad, en la sensación de haber hecho “algo malo”, “en ser mal estudiante”, un marco moral de autointerpretación como plantea Brinkmann (2011).

La investigación cumple con responder cuáles fueron las narraciones resultantes que se apropiaron los participantes al convertirse en un profesional de la psicología, tal como lo menciona Bruner (1991) nos centramos en la reconstrucción de una narrativa como medio para entender una realidad personal. Los recorridos escolares fueron al final la suma de las narraciones resultantes de los participantes por y entre la vida en el bachillerato y la universidad. Las constelaciones de contextos que se configuraron en las narraciones de los participantes eran estructuras de práctica social. Es posible notarlo en los mismos posicionamientos que asumieron algunos participantes de ambas poblaciones: se narraban con formas similares o casi idénticas, sin siquiera conocerse, utilizando los mismos elementos instituciones y contextuales. ¿De dónde sacaron esas narrativas? En una respuesta resumida, las posiciones narrativas sobre quiénes eran como estudiantes se arraigaban en lo familiar, en las vivencias de haber estado en una constelación de contextos que los unían, en situaciones comunes: la escuela, lo profesional, lo institucional, la formación desde planes y programas de estudio específicos, y la participación en ámbitos psicológicos. Es decir, casi podríamos hablar de una cultura compartida institucional y narrativa que da sentido a la identidad escolar, universitaria y profesional del psicólogo.

Las narrativas que elaboraron los estudiantes sobre sus recorridos escolares permitieron desarrollar un análisis desde la visión de los entrevistados sobre su participación en la escuela, posibilitando la reflexión y la articulación de las experiencias en un sentido personal, pero a su vez captando el sentido común. En términos generales, la propuesta de Dreier (1999), me permitió analizar el movimiento narrativo de los participantes en los acontecimientos de su formación como psicólogos, considerando los distintos contextos en los que dijeron haber estado. La suma y variedad de los casos aportaron datos relevantes sobre la composición de la estructura social y personal en un nivel micro y macro de los estudiantes de psicología. Por lo anterior, las narrativas de los estudiantes de la FESI y de la UIN tenían temas en común, compartían preocupaciones e intenciones, estas similitudes ayudaban a entender no sólo las historias personales, sino las configuraciones y funcionamiento de los sistemas escolares. Por ejemplo, las ventajas del pase automático en la UNAM resaltaron mucho más cuando comparé los relatos de ambas poblaciones y aparecieron las dificultades de ingreso a la educación superior que dijeron enfrentar los de la UIN.

Otro punto fue el concepto de autointerpretación que empleé de Brinkmann (2008). Las personas nos interpretamos en función de marcos morales que pueden ser en cuatro niveles: entre lo societal e individual, y lo implícito y explícito. Estos niveles pueden combinarse para formar cuatro estructuras de interpretación. En esencia fue una herramienta para entender el sentido que tenían los participantes de ellos mismo y las formas en que los articulaban. Su eficiencia permitía entender y elaborar los sentidos de ser profesional bajo cierta circunstancia respecto a un nivel de interpretación. La autointerpretación fue intrínseca a la narración de los participantes sobre sus experiencias en un recorrido escolar, al menos en dos expresiones: primero a través de describirse en las acciones que llevaron a cabo en los ámbitos de posicionamiento estudiantil y profesional, en segundo, cuando directamente mencionaban quiénes eran por estar en la UNAM o la UIN, cómo eran y qué esperaban de sí mismos. Para la constitución de los posicionamientos profesionales se recurrió a la articulación de estas interpretaciones. Por todas estas razones quisiera dejar en claro que la unidad de análisis fue el sentido que le otorgaron los participantes a su persona en una narración respecto a su recorrido escolar y profesional desde los planes y programas de estudio a través de situarse en una institución de educación superior.

Referente a la interpretación, hay un punto sobre el relativismo y la objetividad en el ejercicio analítico que puede llevar a la sobreinterpretación. Para Bourdieu (1993) la interpretación es un espacio donde los investigadores se aferran a la autenticidad de los relatos donde el propio punto de vista que desarrolla el analista del discurso de sus entrevistados es un punto de vista (la visión del entrevistado sobre su vida) sobre un punto de vista (análisis del investigador). Faltaría agregar a este juego de interpretación la del lector del presente texto. Según Eco (1990), este laberinto de puntos de vista provoca la expedición infinita de significados que fácilmente pueden justificarse con cualquier pretexto y defenderse con una posición teórica. Según los argumentos, la verdad entonces se vuelve algo relativo si no se le pone un límite a la interpretación, dejando el análisis a la deriva, a una búsqueda inacabable de sentidos que nos aleja de la verdad y lleva a la sobreinterpretación. Ricoeur (1997) profundiza en el tema y vas más allá del miedo al relativismo, por un lado, critica la intensión y el anhelo ingenuo de encontrar una única y correcta interpretación, por otra, para él no todas las lecturas tienen la misma validez. Aunque existan múltiples interpretaciones, todas se mueven -si se realiza un buen análisis- en las intenciones del narrador cuando se comunica, las significaciones pueden variar en el tiempo, pero los significados permanecen constantes en el relato. El mismo lenguaje, su tipología, enmarca y sitúa el relato, no es algo que podamos romper o crear reglas sin una justificación. El lenguaje pertenece primero a la sociedad y luego a la persona interpretante, en otras palabras, tenemos restricciones, por ejemplo, la libertad para entender un poema no es la misma que la de un señalamiento de tránsito (Silva, 2005). Recordemos que pensamiento es lenguaje y es lo que nos permite entender la lógica de nuestro mundo.

El relativismo no debiera preocuparnos porque las narrativas de los participantes al autointerpretar los eventos de sus vidas eran estructuras culturales donde se movían y situaban en contextos para recrear una realidad (Bruner, 1991, Dreier, 1999). Mientras mi interpretación de las narraciones de los participantes se alejó de las explicaciones forzadas porque busqué un balance entre la objetividad y la subjetividad, no por un afán de encontrar el objeto real del relato o por principios de falsación (Bourdieu, 1993; Eco, 1990), sino más bien por un proceso de desconstrucción mediante el análisis de los datos (Derrida 1968 en Pérez, 2012). Es obvio que, aunque el investigador “logre” en cierto grado controlar la actividad interpretativa es inevitable su movimiento. Ricoeur (1997) precisamente nos

sugiere que para escapar tanto del objetivismo como del relativismo la mejor vía es recurrir al círculo hermenéutico, a la apropiación del relato para entender las intersubjetividades al desconstruirlo. Toda esta justificación no niega la idea de que no puedan desarrollarse otras interpretaciones fuera de la mía y que incluso tengan validez, es indispensable entender que no hay una unívoca realidad, lo que podemos conocer son nuestras propias realidades del mundo (Goodman, 1978).

#### *Dimensión teórica: consideraciones sobre la entrevista a profundidad y el análisis*

La narración fue el puente y plataforma para construir historias con distintos sentidos y organizar las emociones e interpretaciones. La psicología cultural en su vertiente crítica considera la subjetividad parte del puente con el cual se accede y se desplaza por el mundo social y cultural de las personas. Es entonces, a través de la narración que fue posible acceder a los recorridos escolares de los participantes y conocer las circunstancias, posturas y posicionamientos que los encaminaron a rutas específicas. Desde este encuadre, elaboré el guion de entrevista a profundidad que funcionó como punto discursivo para que se elaboraran los relatos hacia la dirección que yo había planteado en los objetivos: un medio para acercarse a las subjetividades. Puedo concluir que las entrevistas a profundidad destinadas a producir relatos de vida son un recurso idóneo para caracterizar los recorridos escolares y conocer las visiones de los estudiantes bajo ciertos contextos de acción (Bertaux, 2005).

En el análisis de contenido se identificaron temáticas relevantes en las narraciones y transversalmente se utilizaron los conceptos de posturas, posicionamientos, uso de recursos mediacionales, entre otros elementos (Dreier, 1999; Dreier, 2007; Glaser y Strauss, 1999). Es relevante considerar como códigos o categorías transversales estos conceptos en el análisis de contenido, más que nada para ubicarlos en las narraciones, segmentarlos y reorientarlos a los distintos ámbitos de posicionamiento. Por ejemplo, al codificar las posturas sobre un tema fue posible identificar sus características: tipo de preocupación, contextos a los que hacía referencia, problematización, etc.

#### *Alcances de la investigación y potencialidades de la información obtenida*

La información que presenté en este trabajo sobre la vida de los universitarios en el proceso de convertirse en profesionales puede orientar la planeación de estrategias contra los efectos

de la reprobación, la enseñanza-aprendizaje y la formación profesional. Desde el horizonte institucional el reformular los criterios y consecuencias de la reprobación en los subsistemas de EMS y la universidad podría significar un giro drástico y cambiar la situación de muchos estudiantes al aminorar las consecuencias administrativas (imposibilidad de reinscribirse al reprobar un ciclo escolar) de tener un recorrido escolar con pausas o fracturado. Sin embargo, esta sugerencia entraría más en las facultades de las políticas públicas. Que los estudiantes reprobren es inevitable y, posiblemente, cuando ocurre, muchos estudiantes harán caso omiso de las advertencias de orientadores, maestros, familiares y otras personas. En las entrevistas se mostró cómo los consejos o comentarios de personas significativas tuvieron un efecto en los participantes mucho después del momento cuando se dio la reprobación. Es un hecho irrefutable que el apoyo familiar es capital para el éxito escolar de una persona, sin embargo, queda lejos de las manos de estas figuras el poder incidir a nivel institucional.

Sabemos que algunos sistemas de educación superior cuentan con departamentos de orientación o tutorías para sus estudiantes y, en teoría, son estas instancias las que deberían brindarles apoyo a los estudiantes para alcanzar la conclusión de sus estudios. Sin embargo, en la práctica, este apoyo es insuficiente. Falta trabajar a nivel institucional el sentido de la reprobación, no sólo intentar evitarlo. Temáticas como las que abordé en esta investigación y trabajos afines podrían contribuir a avivar el interés de las instituciones encargadas de construir y fortalecer sólidos departamentos de orientación, en donde no sólo se enfoquen a encaminar a los estudiantes a la elección de una carrera profesional, sino a detectar y coadyuvar oportunamente cuando un estudiante esté en dificultades académicas.

Escuché los relatos sobre la vida personal de los participantes en donde aparecieron personajes, escenarios y contextos definidos. Es claro que en la tesis identifiqué los caminos y describí los modos y patrones narrativos que usaron los participantes, sin embargo, hay puntos de encuentro intra y entre los dos grupos que amplifican la complejidad de los temas de los recorridos escolares. Lo que relato con los hallazgos son cómo los espacios educativos pueden moldearse o alejarse a las necesidades de distintas poblaciones.

Por otro lado, quedó pendiente conocer la historia sobre el proceso de titulación y la transición al mercado laboral de todos los estudiantes que entrevisté en ambas universidades. Es posible que estas dos etapas estén marcadas por la estructura institucional y las decisiones personales; por ejemplo, los de la UIN tenían la opción de pagar un monto, aunque elevado,

para obtener el título, mientras que los de la UNAM debían realizar un proyecto de investigación, una a tesis u optar por otros mecanismos de titulación. El proceso de titularse puede convertirse en una experiencia que produzca extender el recorrido en la universidad y habría que analizar su posible impacto en el desarrollo profesional y la transición a la vida laboral. La mayoría de los participantes de la UNAM narraron que estaban en grupos de investigación que les posibilitarían titularse por medio de un proyecto de tesis o tesina. Mientras que fue un tema que casi no tocaron los de la UIN. Preguntas como ¿Qué sentido le dieron a su experiencia de titulación? ¿Cómo se interpretaron a partir de sus experiencias con la titulación? quedaron pendientes de explorar.

Con los hallazgos obtenidos pretendo dar los primeros pasos para desarrollar una exploración más profunda sobre el sentido escolar y el desarrollo profesional de estudiantes de psicología, posiblemente en distintas instituciones de educación superior. Una opción sería desarrollar un índice temático de la diversificación de los recorridos escolares para brindar las universidades públicas elementos para conformar grupos de trabajo que reproduzcan esta propuesta. Me proyecto en este campo de conocimiento, cultivando información al estado de conocimiento actual sobre la formación profesional y desarrollando aportaciones valiosas a la psicología cultural y su difusión.

Resultan muy útiles e interesantes los testimonios brindados por los participantes de esta investigación y arrojan una potente luz sobre un tema que ya se ha atendido y por ello se requiere ahondar más en el mismo. No obstante, reconozco que dentro de su contexto y temática es apenas “una pequeña porción del pastel”. La UNAM es una institución enorme y algunas de sus carreras, como psicología, tienen sede en diferentes campus y cada uno de estos es un mundo en sí. Por su nivel de demanda, su inclinación hacia ciertas corrientes, sus distintos planes de estudio, su plantilla docente, sus estudiantes e, incluso, por su ubicación, cada facultad de psicología es distinta y podría aportar información crucial sobre la identidad y el posicionamiento de los profesionales que ahí se forman.

Otra opción de enfoque para un estudio similar podría abrirse a otras instituciones de formación superior que ostentan *per se* una fuerte identidad y orgullo propios, y que implicarían por su naturaleza una forma de ser profesional distinta a la de la UNAM. Algunas de estas universidades, al igual que la UNAM, son públicas y son catalogadas como prestigiosas y sólidas, tal es el caso del IPN y la UAM. Pero dentro de este espectro de

instituciones superiores también encontramos universidades privadas que ofrecen a un alto costo formación profesional en numerosas disciplinas, incluida, por supuesto, psicología. La población de estas universidades privadas tiene también importante información que aportar a los recorridos escolares y los posicionamientos profesionales.

Un punto importante para cerrar es considerar que estudiar psicología no significa necesariamente trabajar en la profesión. Seguir analizando los recorridos escolares en sus transformaciones o transiciones a lo laboral me permitiría entender más el curso de vida profesional de los psicólogos. Las siguientes preguntas podrían guiar los futuros estudios y análisis al respecto: ¿Cómo se ha consolidado la identidad del psicólogo después de la carrera? ¿Cómo describieron su transición al mundo laboral?

## Referencias

- Acosta, A. (2008). Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana: México D.F.
- Aguado, I., Velasco, J. y Teresa, P. M. (2012). La psicología social en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 246-262.
- Aguirre, R. (2008). Bachilleres y doctores de artes en el siglo XVIII: colegios de origen, ocupaciones y trayectorias públicas. En González, E. *Estudios y estudiantes de filosofía de la facultad de artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. (págs. 119-158). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alarcón, E. (2008.). “*El impacto de las políticas educativas en las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios. El caso del MEIF y PRONABES en la UV*” (Tesis inédita de maestría). Xalapa, Veracruz: Facultad de Pedagogía- UV.
- Alarcón, I. d. (2012). Conciliación de la vida familiar y laboral en parejas heterosexuales con intenciones de equidad de la ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 4(35), 1-36.
- Alcaraz, J. R., Lara, J. y Salinas, F. (2007). Observación metapsicológica de las temáticas y los campos de inserción laboral abordadas por los egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala en su proceso de titulación. En López, R. *Una mirada incluyente de los psicólogos de Iztacala. Hacia una nueva construcción de la psicología* (págs. 139-179). Estado de México, Tlanepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarado, M. d. (1998). Formación moral del estudiante y centralismo educativo. La polémica en torno al internado (1902-1903). En Marsiske, R. *Los estudiantes: Trabajos de historia y sociología* (págs. 101-138). México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Véldez S.A. de C.V.
- Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (50), 83-92.
- Arostegui, J. y Sánchez, J. A. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Critica.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (10 de enero de 01). <http://anuies.mx/>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2006). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Ávalos, J. M. (2017). «¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos Acciones globales por Ayotzinapa y activismo político juvenil en Guadalajara!»! *Intersticios sociales*, (14), 243-77.
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica* (Tesis para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación). México: DIE-CINVESTAV.
- Ávila, J. J. (2010). *35 años de vida 100 de conocimiento*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barbosa, A. E. (2008). *La identidad profesional de los sociólogos* (Tesis inédita de maestría). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barranco, S. M. y Santacruz, M. (1995). *Los egresados de la UAA: trayectoria escolar y desempeño laboral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bartolucci, J. (1998). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM). En Marsiske, R. *Los estudiantes: Trabajos de historia y sociología* (págs. 292-360). México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdez S.A. de C.V.
- Bartolucci, J. E., De Garay, A., Guzmán, C. y González, M. G. (2017). *Ingreso, trayectoria escolar y egreso de la educación superior en México*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 31.
- Bermúdez-Lobera, J. (2014). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian no trabajan (ninis) en México, 2010. *Pap. Pobl*, 79, 243-279.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Blanco, E. Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- Blasco, Y. (2000). *La facultad de derecho de valencia durante la restauración (1875-1900)*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bois-Reymond, M. D. y Blasco, A. L. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud*, 65, 11-29.

- Bolívar, A., Segovia, J. D. y Cruz, M. F. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial Murralla.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociología*, 2(2).
- Bourdieu, P. (1993). Las miserias del mundo. En Coordinación Bourdiue, P. *Las miserias del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica 527-556.
- Brinkmann, S. (2008). Identity as self interpretation. *Theory y Psychology*, 18(3), 404-421.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. (2009). The narrative construction of the self. En Gergen, K. J., Schrader, S. M. y Gergen, M. *Construction worlds together (págs. 54-59)*. New York: Pearson Education.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología*, 2, 53 - 82.
- Cahazaro, S. (2011). *Memorias Universitaria Facultad de Estudios Superiores Iztacala 2011*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calvo, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 31(124), 22-41.
- Campillo, M. et al. (2017). *Factores asociados a la no conclusión de la licenciatura: la carrera de elección, un panorama histórico de 22 años en la Universidad Nacional Autónoma de México*. VIII Conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior, 115-24.
- Candón, J. (2019). Identidad colectiva y cultura digital en México: Del EZLN al movimiento #yosoy132. *Virtualis*, 10(18): 52-62.
- Cárdenas, V.G. (2017). *La formación profesional de psicólogos sociales. Las prácticas profesionales de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa Análisis de casos particulares*. ANUIES, 37-46.
- Carrascoza, C. A. (2003). Luis Lara Tapia (1930-2000). *Psicología y Ciencia Social*, 5(1), 54-67.
- Carrascoza, C. A. (2006). Serafín Mercado: “Padre de la psicología ambiental en México. *Psicología y Ciencia Social*, 1-2(7), 92-106.
- Carrascoza, C. A. (s.f.). Héctor Ayala Velázquez (1946 – 2001). *Psicología y Ciencia Social*, 1(6), 3-7.

- Carvajal, A., Spitzer, T. C., Guzmán, C. y Zorrilla, J. F. (1996). "Alumnos. Estados de conocimiento". En Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente* (págs. 24-82.). D.F. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Casillas, M. A. y Colorado, A. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En Casillas, M. A., Guzmán, J. B. y Ortiz, V. *Estudios recientes en educación superior Una mirada desde Veracruz* (págs. 53-100). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Casillas, M., Chaín, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), 7-29.
- Casillas, M., de Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001109%0AHow>
- Castañeda. L. y Ducange, M. (2010). Formación profesional y visión del mundo. El caso de la licenciatura en Administración en dos IES mexicanas. Flores, J.R. Coord. *Procesos formativos y estructuración de los mercados de trabajo*. México: CUCI-Universidad de Guadalajara.
- Castro, C. I. (2011). *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana/Universidad de Aguascalientes.
- Chain, R. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuestas metodológicas para su estudio*. México: ANUIES, 1-244.
- Chain, R. y Ávila, N. J. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Jalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación.
- Clavijo, D. (19 de diciembre de 2010). Generación LowCost. <http://www.expoknews.com/2011/01/26/universidades-low-cost/>
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other", en Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 146-161.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Colina, A. (2010). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 32,10-28.
- Colorado, A. (2008). Estrategias de inversión y conversión del capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. *El caso de los estudiantes de Medicina e Ingeniería Civil de la Universidad Veracruzana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Córdoba, M. (2006). Didáctica constructiva de la entrevista en profundidad. Un abordaje con perspectiva de género. *El cambio de convicciones de mujeres universitarias que nacieron entre 1940-1955*. Tlanepantla, Estado de México: UNAM FES Iztacala.
- Cortés Sánchez, A. R. (s.f.). *Estudiantes de la FES Acatlán e identidades universitarias*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10.
- Cortés, D. (2002). *Historia, racionalidad institucional e identidad universitaria: la identidad institucional de la UNAM desde la perspectiva de los estudiantes* (Tesis para obtener el grado de Maestría). México: UNAM-FCPyS.
- Cortés, D. (2009). *El cambio institucional universitario y sus corrientes teóricas de interpretación Ciclo de conferencias: la universidad de nuestro tiempo*. En prensa.
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 33(número especial), 78-90.
- Covarrubias, P. y Ocampo, E. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cu, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1):764-69.
- CuBalán, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 764-769.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Cuevas, J. F. y Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la educación superior*, 42(165): 124-48.

- Cuevas, J. F. y Ibarrola, N. (2015). Aprender en la simultaneidad: La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67): 1157-1186.
- Cuevas, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio.
- Czarny, (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista\_ISEES*, 7: 38-59.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188): 87-108.
- Dávila, O. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Ultima Década*, (17), 97-116.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida. *Revista do Centro de Educação*, 36(1) 67-77.
- Dayrell, J. (2007). ¿A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. En Losano, A. L. y Villarreal, M. E. *El primer año de las carreras de ciencias de la computación en la Fa.M.A.F.: construcción de identidades y legitimidades*. (págs. 261-281).
- De Diego Correa, M. y Weiss, E. (2017). Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. *Perfiles Educativos*, 39(155): 20-37.
- De Garay, A. Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88): 95-140.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (coords) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México, DF: INEE.
- De la Mata, M. L. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 181-199.
- De Vries, W. d., León, P., Romero, J. F., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *¿Desertores o Decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios*, 40(4), 29-50.
- Delabra, B. Á. y Cubero, G. (2018). Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 7-16.

- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, París: *Anthropos*. (2008). *Biografía e educação. Figuras do individuo-projeto* (traducción de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto y Luis Passeggi), San Pablo Natal: edufnrn-Paulus. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto* (traducción de Alejandro Fernando Gomes). Buenos Aires: Clacso.
- Derrida, J. (1968). *Semiología y gramatología*. Publicado en *Information sur les sciences sociales*, 7(3). Edición digital de Derrida en castellano.
- Diario Oficial de la Federación (2012). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Díaz, A. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 408-423.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 27, 111, 7-36.
- Díaz, A. (2012). *Desarrollo del pensamiento competente del psicólogo en formación: el caso del psicólogo escolar* (Tesis inédita de Doctorado). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, A. y Flores, J. R. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles Educativos*, 33(134), 65-76.
- Díaz, B.A. y M.R.C. Flores (2006), "La práctica profesional competente en la relación tutor-alumno", en Flores, M.R.C. y Macotela, S. (eds.). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia*. México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 261-277.
- Díaz, D. R. (2010). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana* (Tesis inédita de Maestría). Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Diego de Correa, M. (2018). *Psicólogos en formación Participación guiada en comunidades de práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM*. México: ANUIES.
- Dirección General de Administración Escolar [DEGAE]. (2012). [www.dgae.unam.mx](https://www.dgae.unam.mx/pdfs/formasdeingreso12web.pdf). <https://www.dgae.unam.mx/pdfs/formasdeingreso12web.pdf>
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5-35.

- Dreier, O. (2007). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2011). Personalidad y la conducta de la vida cotidiana. *Nordic Psychology*, 4-23.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529. doi: 10.2307/3322224.
- Dubet, F., y Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 7(21), 519-545. <https://doi.org/10.24201/es.1989v7n21.1088>
- Dubet, François. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa (Título original: L'école des chances; traducción: Margarita Polo).
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eco, H. (1990). *Interpretación y sobreinterpretación*. Reino Unido: Cambridge University Express.
- Engeström, Y. (2004). *The role of CHAT in the future of education. Paper presented at the American Educational Research Association*. Cambridge: San Diego.
- Engeström, Y. Miettinen, R., y Punamèaki-Gitai, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala [FESI]. (2012). [www.iztacala.unam.mx. http://psicologia.iztacala.unam.mx/psi\\_misviva.php](http://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_misviva.php)
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2013). [www.psicologia.iztacala.unam.mx. http://psicologia.iztacala.unam.mx/reactuacion/](http://psicologia.iztacala.unam.mx/reactuacion/)
- Facultad de Psicología (2008). Plan de estudios. [www.psicología.unam.mx. http://www.psicologia.unam.mx/pagina/es/32/antecedentes](http://www.psicologia.unam.mx/pagina/es/32/antecedentes)
- FESI (1977). Programa de Plan de Estudios de Psicología. [https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi\\_planest.php](https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_planest.php)
- Flores, J. (2017). Conocimiento práctico personal: actitudes y predisposiciones propias de una psicología social; creencias, convicciones y “sensibilidades” psicosociales. Cárdenas, V.G. Coordi. *Las prácticas profesionales de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa Análisis de casos particulares*. ANUIES, 73-102.
- Flores, M. R. C. (2001). La formación del alumno de maestría en el programa. Alcanzado el éxito en la secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 25-34.

- Flores, M. R. C. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles educativos*, 33(134), 65-76.
- Flores, M. R. C. y Otero, A. y Lavallé, M. L. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles Educativos*, 32(130), 8-24.
- Flores, M. R. C., Otero, A. y Lavallée, M. (2008). *A Study of the Development of Professional Thinking in School Psychology Graduate Students*. Québec: Jean Piaget Society.
- Flores, M.R.C. (2001). La formación de alumnos de maestría en el programa 'Alcanzando el éxito en secundaria'. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 25-34.
- Furlán, A. (2010). *Los primeros años Iztacala su tiempo y su gente*. Tlanepantla, Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galán, M. I. (1996). Reseña de "Colección Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 245-248.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como el centro del trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 13(3), 151-183.
- Galindo, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo, J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 207-276). México, D.F.: CONACULTA-Addison Wesley Longman.
- Gálvez, J.L. (2009). Palabras castellanas de origen griego.
- Gama, F. A. (2010). Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco. *Revista de la Educación Superior*, 39(153), 65-84.
- Gaos, C. F. (1980). Psicología Iztacala como modelo educativo: introducción. En Ribes, C. F. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. (págs. 13-16). México, D.F.: Editorial Trillas.
- García, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 15-31.
- García, S. (2007). La evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (50), 19-26.
- García, S.L. (2017). Experiencia profesional en la investigación del consumo de drogas en el ámbito institucional. Cárdenas, V.G. Coordi. *Las prácticas profesionales de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa Análisis de casos particulares*. ANUIES, 197-218.

- Garciadiego, J. (1998). Movimientos de los estudiantes durante la revolución mexicana (estudio de caso de la participación de un grupo de clase media urbana). En Marsiske, R. *Los estudiantes: Trabajos de historia y sociología* (págs. 139-190). México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdez S.A. de C.V.
- Gascón, P. y Cepeda, J. L. (2007). El comercio de servicios educativos y la educación superior. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (50), 73-82.
- Genoveva, R. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 27-62.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado*. Barcelona, España: Paidós Surcos.
- Gil, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a paradójico... ¿o inesperado? *Revista de la Educación Superior*, 34(133), 9- 20.
- Gladys, N. G., Paz, M. D. y Gil, A. (2007). De “¿cuál te pinta mejor?” a “¿para cuál te alcanza?”: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(9), 1-49.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative*. New York: Aldine De Gruyer.
- González, A., Castro, E. y Bañuelos, D. D. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(3-4), 19-138.
- González, M. T. (2011). *Historias de vida desde la perspectiva de género*. Tlanepantla, Estado de México: UNAM-FESI.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Visor Distribuciones, S.A.
- Grijalva, O. (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares* (Tesis inédita de Doctorado). México D.F.: Centro De Investigación y De Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *Revista de Investigación Educativa*, 1-21.  
<http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/grijalva-diversiontrabajo>

- Guerra y Guerrero (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. Weiss, E. (Coordinador) *Jóvenes y bachillerato* (págs. 33-62). México, D.F.: Biblioteca de la Educación Superior.
- Guerra, M. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior (Tesis inédita de Maestría)*. D.F., México: DIE-CINVESTAV.
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diversos contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Guerra, M. I. (2005). "Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25).
- Guerra, M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? EL significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Guzmán, C. y Saucedo, C. *La voz de los estudiantes Experiencias entorno a la escuela* (págs. 71-96). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Guerra, M. I. (2008). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico (Tesis para obtener el grado de Doctor en ciencias con especialidad en investigación educativa)*. México: CINVESTAV-DIE.
- Guerra, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico (Tesis para obtener el grado de Doctor en ciencias con especialidad en investigación educativa)*. D.F., México: ANUIES.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? una visión desde los jóvenes*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerra, M.I. (2013). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida (243-265). En Weiss, E. (Coordinador), *Jóvenes y bachillerato*. México, D.F.: Biblioteca de la Educación Superior.
- Guerrero, M. E. (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal*. D.F., México: DIE-CINVESTAV.
- Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-243.
- Guerrero, M. E. (2006). El punto de retorno: Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.

- Guerrero, M. E. (2007). ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En Guzmán, C. y Saucedo, C. *La voz de los estudiantes Experiencias entorno a la escuela* (págs. 99-123). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Guerrero, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil* (Tesis inédita de Doctorado). D.F. México: DIE-CINVESTAV.
- Guerrero, M. E. (2013). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En Weiss, E. (Coordinador), *Jóvenes y bachillerato* (págs. 125-150). México, D.F.: Biblioteca de la Educación Superior.
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 09(2), 7-23.
- Gutiérrez, A. (2012). ¿Qué es la movilidad? Elementos para (re) construir las definiciones básicas del campo del transporte. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 21(2), 61-74.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Guzmán, C. (2007). Experiencias e identidades de los estudiantes de nivel superior que trabajan. En Guzmán, C. y Saucedo, C. *La voz de los estudiantes Experiencias entorno a la escuela* (págs. 194-217). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33(número especial), 91-101.
- Guzmán, C. (2013). Quere ser estudiante: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. En Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades*. México: ANUIES: 27-62.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182): 71-87.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). Introducción. En Guzmán, C. y Saucedo, C. *La voz de los estudiantes Experiencias entorno a la escuela* (págs. 7-22). Barcelona: Ediciones Pomares.

- Guzmán, C. y Saucedo, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: 20(67): 1019-54.
- Guzmán, C. y Serrano, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *I*(157), 31-53.
- Guzmán, J. C. (2008). *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias*. México, D.F.: Facultad de Psicología.
- Hake, B. J. (1999). The challenges to society, organizations, and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2).
- Hernández, E. y Francisco, J. (2009). *Trayectorias profesionales académicas de ingenieros: un caso de la universidad pública del norte*. Congreso Internacional de la Universidad.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad vida juvenil y estudio en el CCH sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales (Tesis inédita de Doctorado)*. México D.F.: Centro De Investigación Y De Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional.
- Herrera, F., Rosete, C., y Campos, A. (2009). Trayectorias curriculares y evaluación de la formación del psicólogo desde el discurso de los alumnos. En Romo, H. H. *Psicología Iztacala y sus actores*. (págs. 41-76). Estado de México, Tlanepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hickman, H., Cabrera, R., Mares, R., Arizmendi, G., Juárez, N. y López, A. E. (2009). Trayectorias de profesores de psicología de Iztacala. En Hickman, H. y Romo, R. M. *Psicología Iztacala y sus actores* (págs. 142-162). Estado de México, Tlanepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81.
- Højholt, C. y Schraube, E. (2019). Introduction. Højholt, C. y Schraube, E. Coord. *Subjectivity and Knowledge. The Formation of Situated Generalization in Psychological Research*. Dinamarca: Springer, 1-22.
- Holland, D. et al. (1998). *Identity and Agency in cultural worlds*. U.S.A. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

- Holland, D. y Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical. *An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 1-15.
- Holland, D. y Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 32, 2. 127-139. <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/kristeva.htm>
- Hurtado, A. (2017). Casa-hogar: aprendizaje y dificultades en la aplicación del conocimiento en Psicología social. Cárdenas, V.G. Coordi. *Las prácticas profesionales de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa Análisis de casos particulares*. ANUIES, 73-102.
- Ibáñez, M. E. (2008). Tiempo escolar y extraescolar de los jóvenes preparatorianos. Un estudio de caso. *Tiempo de Educar*, 9(18), 235-280.
- Itandehui, V. (2013). *Representaciones sociales de la Educación Superior de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM (Tesis para obtener el grado de maestra en políticas sociales)*. México, UNAM.
- Kember, D. y Hong, A. H. (2010). Initial motivational orientation of students enrolling in undergraduate degrees. *Studies in Higher Education*, 35(3), 263–276.
- Kerlinger, F. N. (1984). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. D.F., México: MCGraw-Hill Interamericana.
- Kristiansen, M. H. (2014). *Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization*. Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (nidi).
- Landesman, M. (1998). Introducción. En M. Landesmann, M. Rueda, y J. M. Mancilla, *La evaluación de los académicos. Reflexiones e investigaciones (págs. 19-26)*. México D.F.: UNAM Campus Iztacala.
- Landesmann, M. (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento. En Ducoing, P. y Landesmann, M. *Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento*. México D.F.: COMIE.
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de bioquímicos de la facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación*, 6(11), 33-61.
- Landesmann, M., Hickman, H., y Parra, G. (2009). Estrategia teórico-metodológica para el estudio de las identidades institucionales en dos generaciones de académicos. X congreso nacional de investigación educativa. Área 16: sujetos en educación.

- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laya, M. S. (2011). El primer año universitario Un tramo crítico para el éxito académico1. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.
- Laya, M.S. y Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitarioo los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 95-128.
- Castañeda, B. D. (2010). “Formación profesional y visión del mundo. El caso de la Licenciatura en Administración de dos IES mexicanas”. En Ruíz, J. López, R. y Sandoval, S. L. (Coords.) *Procesos formativos y estructuración regional de los mercados de trabajo (págs. 197-212.)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega.
- Lizárraga, M. G., González, I., Velázquez, A. y Haydeé, R. A. (2018). *Perfil de ingreso, metas y expectativas de estudiantes de dos licenciaturas de nueva creación en la universidad de sonora*. México: VIII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 186-96.
- López, M., Guerra, L. y Maggi R. Coord. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011*. México: ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Luna, L. M. (1998). Universidad de estudiantes y universidad de doctores: salamanca en los siglos XV y XVI. Marsiske, R. Coord. (1998). *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología (Pag 7-13)*. México: Centro de Estudios de la Universidad-UNAM.
- Machado, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo, futuro*. España/México: Universidad Autónoma Metropolitana/Editorial Anthropos.
- Machuca, A. E. (2013). La identidad de los estudiantes de Sociología: una mirada en retrospectiva. Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 273-306.
- Mares, G., Hickman, H., Cabrera, R. y Sánchez, L. (2009). Características de ingreso de los estudiantes de psicología de la FES Iztacala. En Hickman, H. y Romo, R. M. *Psicología Iztacala y sus actores (págs. 1-40)*. Estado de México, Tlanepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Mariscal, L.S. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 129-144.
- Marsiske, R. (1998). Los estudiantes en la Universidad Nacional de México: 1910-1928. En Marsiske, R. *Los estudiantes: Trabajos de historia y sociología (págs. 191-223)*. México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdez S.A. de C.V.
- Martínez, F. y Pimentel, E. (2017). La urdimbre escolar. Una mirada a los alumnos del turno vespertino del CCH Naucalpan. México Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Mata, M. B. (2009). *El tiempo y los estudiantes del SUAFyL (Tesis inédita de Doctorado)*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Matus, M. L. (2010). *El Caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas (Tesis inédita de maestría)*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Matusov, E. (2007). In Search of 'the Appropriate' Unit of Analysis for Sociocultural Research. *Culture Psychology*, 3(13), 308-333.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design, an interactive approach*. Thousand Oaks California, U.S.A.: SAGE Publications.
- Mayagoitia, A. (2004). Los límites de la carrera eclesiástica en el arzobispado de México (1730-1747). En Aguirre, R. *Carrera, linaje y patronazgo. Clérigos y juristas en Nueva España Chile y Perú (siglos XVI-XVIII) (págs. 49-72)*. México D.F.: Paza Valdez S.A. de C.V.
- Mayagoitia, A. (2004). "Los rectores del Ilustre y Real Colegio de Abogados de México: la primera generación (1760-1783)" *Clérigos y juristas en Nueva España, Chile y Perú (siglos XVI-XVIII)*. México: Universidad Panamericana.
- Medina, A. (2005). Mente, Cultura y apropiación de la cultura. En Monroy, Z. y Medina, A. *Objetos y realidades en psicología (págs. 93-108)*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, J. (2013). ¿Créditos educativos en México? ¡No! *Perfiles Educativos*, 34(136), 186-209.
- Mendoza, R. G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4).
- Merino, M. D. y Ramírez, T. (2007). La construcción de la subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes. En Guzmán, C. y Saucedo, C. *La voz de los*

- estudiantes Experiencias entorno a la escuela (págs. 171-192)*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid, España: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas Madrid.
- Mulone, M.V. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19): 152-166.
- Ortega, P. y Plancarte, P. (2009). Relación entre el servicio social, la comunidad y la clínica universitaria de salud. En Hickman, H. y Romo, R. M. *Psicología Iztacala y sus actores (págs. 142-162)*. Estado de México, Tlalnepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz, V. (2009). *Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Pavón, A. (2004). Universitarios mexicanos y encomiendas. En Aguirre, R. *Carrera, linaje y patronazgo. Clérigos y juristas en Nueva España Chile y Perú (siglos XVI-XVIII) (págs. 239-266)*. México D.F.: Paza Valdez S.A. de C.V.
- Pavón, A. (2008). La población de la facultad menor, estudiantes y graduados en el siglo XVI. En González, E. *Estudios y estudiantes de filosofía de la facultad de artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. (págs. 119-158). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pavón, A. y Ramírez, C. I. (1998). Las carreras universitarias en el siglo XVI el acceso de los estudiantes a las cátedras. En Marsiske, R. *Los estudiantes: Trabajos de historia y sociología (págs. 56-100)*. México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdez S.A. de C.V.
- Payán, T. C., Guerra, M., Martínez, N. R. y García-Sierra, R. (2005). *Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- Pérez, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En Pérez, G. y Yoseff, J. J. *Desarrollo psicológico un enfoque sociocultural (págs. 89-108)*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, G. (2014). Persona como concepto integrador de una perspectiva sociocultural en psicología. En prensa.

- Pérez, S (2012). *Acerca de la interpretación/sobreinterpretación: una aproximación filosófica (Trabajo para obtener el grado de maestro en filosofía)*. Argentina: Universidad de los Andes.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Pieck, E.M., Vicente-Díaz, M. R. y García, V. G. (2019). La formación para el trabajo como espacio de subjetivación. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 24(82): 691-718.
- Planas-Coll, J. y Enciso, I.M (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5): 23-45.
- Portal de Estadística Universitaria. (2013). [www.estadistica.unam.mx](http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/index.php?tipo=pryplantel=019ycarrera=210yanio=2011). Obtenido de <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/index.php?tipo=pryplantel=019ycarrera=210yanio=2011>
- Quiroz, M. E. (2014). Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos. *Revista de la Educación Superior*, 43(172): 101-21.
- Ramírez, L. N. (2016) Dilemas y tensiones en la transición del aula universitaria a la práctica preprofesional en estudiantes de psicología. *Educación*, 25(48): 29-51.
- Ramírez, L. N. (2017). *Construcción de la identidad profesional en estudiantes de Psicología: experiencias y significados en torno a la participación en una comunidad de práctica profesional*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Ramírez, L. N. y Saucedo, C.L. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 45(179): 41-53.
- Ramírez, L. N., Flores, R. C. y Bontempo, S. L. (2015). Abordajes e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del psicólogo. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(1),150-163.
- Ramírez, N. (2017). El trabajo con jóvenes y la perspectiva de género. El ejercicio laboral de una psicología social. Cárdenas, V.G. Coordi. *Las prácticas profesionales de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa Análisis de casos particulares*. ANUIES, 153-184.
- Ramírez, R.G. (2013a). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México, ANUIES.

- Ramírez, R.G. (2013b). *¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?* Guzmán, C. Coord. Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades. México: ANUIES: 27-62.
- Ramos, J. L. y Macias, C. (2012). Formación profesional en la ENAH: La experiencia de vivir una trayectoria escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14.
- Real Academia Española (2019). <https://www.rae.es/>
- Reay, D., Crozierb, G. y Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': workingclass students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.
- Regil, V. (2004). Mcdonalización de la educación. Utopías frente al modelo *global*. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 41.
- Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., y Wainmaier, M. R. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico-tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles Educativos*, 31(124), 8-21.
- Rentería, R. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana (Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Culturales)*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Ribes, E. y Gaos, F. C. (1980). Diseño curricular y programa de formación de profesores. En Ribes, E.I. y Gaos, E. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. (págs. 13-16). México, D.F.: Editorial Trillas.
- Ricoeur, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. Coordinación Gabriel Aranzueque y Olivier Mongin. *Cuaderno Gris*, (2), 91-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360735>
- Robelo, O. G. y Tirado, C. B. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de. *Perfiles Educativos*, 33(131), 113-94.
- Rockwell, E. (2005). *Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico*. Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación, (págs. 1-17). Castilla-La Mancha, España.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. México D.F.: Paidós.
- Rodríguez, F. (2014). *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso (Tesis para obtener el grado de doctor en psicología educativa)*. México: UNAM.

- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativo*, 35(140), 82-99.
- Rodríguez, J. y Hernández, J. M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1).
- Rodríguez, R. (2004). Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades “patito” en 2003. En Teresinha, G. *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, (págs. 431-467. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa y UPN. <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR2005c.pdf>
- Rodríguez, Z. I. (2019). Imaginarios amorosos, reglas del sentimiento y emociones entre jóvenes en Guadalajara. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 37(110), 339–367. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1683>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social*. New York: Oxford University Press.
- Rojas, B. A. et al. (2019). Perfil de ingreso, trayectorias escolares y abandono escolar en educación superior. *Educación y Ciencia*, 8(52) 8:14.
- Romero, M. y Barberá, E. (2015). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (38). <https://revistas.um.es/red/article/view/23412>
- Romo, R. (2009). Prologo. En Romo, H.H. *Psicología Iztacala y sus actores (pp. 173-200)*. (págs. II-XII). Estado de México, Tlanepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosete, et al. (2007). Inserción del psicólogo en el campo laboral y su vinculación con su formación profesional. En López, R. *Una mirada incluyente de los psicólogos de Iztacala. Hacia una nueva construcción de la psicología (págs. 79-137)*. Estado de México, Tlanepantla: Estado de México, Tlanepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saltamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Editorial CIJUP.
- Saucedo, C. L. et al. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Saucedo, C. L., Suarez, P. y Palacios, R. (2012). La adolescencia como construcción sociocultural. En Pérez, G. y Yoseff, J. J. *Desarrollo psicológico un enfoque sociocultural* (págs. 89-108). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saucedo, C.L. (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de los relatos de vida* (Tesis para obtener el grado de doctor). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del instituto Politécnico Nacional [CIDE].
- Saucedo, C.L. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de los relatos de vida. En Guzman, C. y Saucedo, C. *La voz de los estudiantes Experiencias entorno a la escuela* (págs. 7-22). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Saucedo, C.L. y Pérez, G. (2013). ¿Qué significa formarse como psicólogo? Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 307-329.
- Saucedo, C.L., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J.F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría General Académica Coordinación de Calidad Docente de la Universidad Insurgentes. (2010). *Código de ética*.
- Secretaría General Académica Coordinación de Calidad Docente de la Universidad Insurgentes. (2010). *Evaluación del aprendizaje. Documento de reflexión*.
- Secretaría General Académica Coordinación de Calidad Docente de la Universidad Insurgentes. (2012). *Guía para la difusión en el aula de la filosofía institucional*.
- Segura, A.M. (2017). La intervención psicosocial en violencia de género. Cárdenas, V.G. Coordi. *Las prácticas profesionales de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa Análisis de casos particulares*. ANUIES, 117-134.
- Selman, R. L. y Kwok, J. (2010). Informed social reflection: Its development and importance for adolescents' civic engagement. In Sherrod, L.R. Torney-Purta, J. y Flanagan, C.A. (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 651–683). John Wiley y Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch24>
- SEP-PNUD (2020). *Construye T*. <http://construyet.sep.gob.mx/>

- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Silas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13,39, 1255- 1279.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Como viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Guzman, C. (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades* (pp. 95-127). México, D. F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Silva. E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Teología y vida*, 46,167-205.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. (2012). *Integración de estudiantes universitarios en la Universidad Veracruzana. Tesis para obtener el grado de Doctor en Sociología*. México D.F.: Universidad autónoma Metropolitana.
- Suárez, Z., Herlinda, M. y Pérez, J. A. (2008). “La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México...o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes”. En Suárez, Z. Herlinda, M. y Pérez, J.A. *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- Tamayo, S. (2011). *Sociológica. Privatización y universidad pública*, 26(73), 267-273.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, C. R. (s/f). *La deserción en la licenciatura en geografía de la UAEM, un análisis desde las trayectorias escolares. Cohorte 2004-2009*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa Área 16: sujetos de la educación.
- Universidad Insurgentes. (2010). *Guía didáctica para la planeación de clase*.
- Universidad Insurgentes. (2012). *4º Informa Anual de actividades de Rectoría*.
- Valdez, E. A., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.

- Vázquez, L. E. (2009). Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 39(3 y 4) 1:30.
- Velázquez, L. M. (2007a). Micro culturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(15), 37-65.
- Velázquez, L. M. (2007b). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En Saucedo, C. y Guzman, C. *La voz de los estudiantes* (págs. 71-69). Barcelona: Pomares.
- Velázquez, L.M. (2005). *El oficio del estudiante en el nivel medio superior (Tesis para obtener el grado de doctor en pedagogía)*. México: UNAM.
- Viloria, E., y Galaz, J. (2009). Trayectorias de abogados profesionales y académicos: el caso de una universidad pública mexicana y su entorno. *Calidad en la Educación*, (30), 253-277.
- Vries W. (2005). ¿Privado vs. Público? *Revista de la Educación Superior*, 135(34), 7-9.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D.F.: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Weiss, E. (2000). La socialización escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 355-370.
- Weiss, E. (2012). Introducción. En Weiss, E. (Coordinador) *Jóvenes y bachillerato* (págs. 7-32). México, D.F.: Biblioteca de la Educación Superior.
- Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., Hernández, J., Grijalva, O. y Avalos, J. (2008). Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity. *Ethnography and Education Journal*, 3(1): 17-31.
- Wertsch, J.V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture y Activity*, 1, 202-208.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Yoseff, J.J. (2008). *Psicología cultural. Microinvestigaciones*. México, UNAM, FES Iztacala.
- Zermeño, G. P. (2017). Identidades y sentidos de la profesión de los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales. Estudio de Caso. México: UNAM.

## Anexos

### *Guion de entrevista*

Las preguntas del guion de entrevista están elaboradas para recabar información de cuatro periodos del recorrido de la carrera de psicología de los estudiantes: antes de entrar a la universidad, primeros semestres, mitad de la carrera y últimos semestres. Mi intención con la estructurar el relato en cuatro momentos es guiar al participante para narrar de forma más precisa sus experiencias universitarias y evitar divagaciones. La importancia de estos cuatro periodos tiene un fundamento en el referente empírico ya que en cada periodo se viven experiencias particulares. En los siguientes recuadros presento las temáticas y los ejes de análisis en que me basé para elaborar las preguntas de la entrevista.

#### **Pregunta general para comenzar la entrevista:**

“Pláticame como ha sido tu recorrido por la universidad”

<b>Periodo:</b> Antes de entrar a la universidad.	<b>Preguntas específicas</b>
<b>Temática general:</b> La preparatoria.  <b>Ejes temáticos:</b> La preparatoria Motivos por los cuales estudiar. No continuar estudiando. Obstáculos y complicaciones para estudiar.	Cuéntame sobre cuando terminaste la prepa. (¿Cómo terminaste la prepa?)
<b>Temática general:</b> Elección de universidad y de carrera.  <b>Ejes temáticos:</b> Psicología. La identidad profesional del psicólogo.	Cuéntame qué te daba la UIN/UNAM y la carrera de psicología para que la eligieras.  Cuéntame cómo llegaste a la UIN/UNAM y a la carrera de psicología.
<b>Periodo:</b> Antes de entrar a la universidad.	<b>Preguntas específicas</b>
<b>Temática general:</b> Estudio en otras carreras, universidades  <b>Ejes temáticos:</b> Trayectorias regresionales.	Cuéntame si has estados en otras universidades o carreras y si terminaste tus estudios previos.

<b>Periodo:</b> Primeros semestres.	<b>Preguntas específicas</b>
<p><b>Temática general:</b> Transición.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Amigos, compañeros, profesores y pareja.</p>	<p>Cuéntame cómo experimentaste el cambio de la prepa a la universidad.</p>
<p><b>Temática general:</b> Conocimientos y formación profesional</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Las prácticas escolares. Amigos, compañeros, profesores y pareja. El tiempo.</p>	<p>Cuéntame cómo fueron tus primeras experiencias académicas (trabajos, participación, etc.).</p> <p>¿Cuáles son los aprendizajes que consideras más importantes para la formación profesional durante los primeros semestres de la carrera?</p>
<p><b>Temática general:</b> Elementos, contextos y personas claves en el transitar de la universidad a otros contextos.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Amigos, compañeros, profesores y pareja. El tiempo. Círculo familiar.</p>	<p>Cuéntame cómo era el transitar de la escuela al trabajo (si es el caso), a la casa, a los momentos de convivencia y diversión durante los primeros semestres de la carrera.</p> <p>¿Cuáles fueron los elementos, personas y lugares que estuvieron presentes en tu vida universitaria en los primeros semestres?</p>
<p><i>Temática general:</i> Trabajo.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Trabajo. Conflictos entre trabajar y estudiar. El tiempo.</p>	<p>(Solamente si trabajan) Cuéntame cómo experimentaste el trabajar y estudiar simultáneamente.</p> <p>Podrías darme un ejemplo de un día significativo de tu vida dónde se conjugarán el estudiar y el trabajar.</p>
<p><b>Temática general:</b> Dejar de estudiar</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Motivos por los cuales estudiar. No continuar estudiando. Obstáculos y complicaciones para estudiar. El tiempo.</p>	<p>Cuéntame si durante los primeros semestres llegaste a considerar dejar de estudiar.</p>

<b>Periodo:</b> Mitad de la carrera	<b>Preguntas específicas</b>
<p><b>Temática general:</b> Conocimientos y ejemplos específicos de la formación profesional.</p>	<p>Podrías darme un ejemplo sobre cómo alguna experiencia de tus prácticas a la mitad de la carrera tuvo un sentido crucial para empezar a decir que eres psicólogo.</p>

<p><b>Ejes temáticos:</b> Psicología. La identidad profesional del psicólogo.</p>	
<p><b>Temática general:</b> Estrategias para continuar estudiando.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> No continuar estudiando. Motivos por los cuales estudiar.</p>	<p>Cuéntame cómo solucionabas tus principales problemas de la universidad a la mitad de la carrera.</p> <p>Cuéntame cuáles fueron las estrategias que empleaste para continuar con tus estudios universitarios a la mitad de la carrera.</p> <p>Cuéntame si cambiaron estas estrategias con relación a los primeros semestres.</p>
<p><b>Temática general:</b> Elementos, contextos y personas de transición claves en los estudios.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Amigos, compañeros, profesores y pareja. El tiempo. Círculo familiar.</p>	<p>Cuéntame cómo era el transitar de la escuela al trabajo (si es el caso), a la casa, a los momentos de convivencia y diversión durante la mitad de la carrera.</p> <p>¿Cuáles fueron los elementos, personas y lugares que estuvieron presentes en tu vida universitaria a la mitad de la carrera?</p>

<b>Periodo:</b> Últimos semestres.	<b>Preguntas específicas</b>
<p><b>Temática general:</b> Mayor claridad al final de la carrera y de sí mismo como profesional de la psicología.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Psicología. La identidad profesional del psicólogo.</p>	<p>Cuéntame cómo te sientes al final de la carrera.</p> <p>Plátame sobre la forma en que te sientes como psicólogo al final de la carrera.</p>
<p><b>Temática general:</b> Expectativas a futuro.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> No continuar estudiando. Motivos por los cuales estudiar. Expectativas del futuro e interés por entrar a la maestría y/o continuar los estudios.</p>	<p>Cuéntame qué te hace falta estudiar.</p> <p>¿Cómo te imaginas a ti mismo terminando de estudiar?</p>
<p><b>Temática general:</b> Elementos, contextos y personas de transición claves en los estudios.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b></p>	<p>Cuéntame cómo era el transitar de la escuela al trabajo (si es el caso), a la casa, a los momentos de convivencia y diversión ya al final de la carrera.</p>

<p>Amigos, compañeros, profesores y pareja. El tiempo. Círculo familiar.</p>	<p>¿Cuáles fueron los elementos, personas y lugares que estuvieron presentes en tu vida universitaria al final de la carrera?</p>
<p><b>Temática general:</b> Los dilemas a los que se fueron enfrentando al estudiar la carrera de psicología. Estrategias para continuar estudiando.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> La escuela como forma de vida. El significado de estudiar. No continuar estudiando. Motivos por los cuales estudiar. Estudiante Resiliente.</p>	<p>Cuéntame qué te ha llevado llegar hasta los últimos semestres de la carrera.</p> <p>¿Cómo has resistido continuar estudiando hasta los últimos semestres?</p>
<p><b>Temática general:</b> Desarrollo.</p> <p><b>Ejes temáticos:</b> Desarrollo profesional La escuela como forma de vida. Desarrollo personal a través del conocimiento.</p>	<p>Cuéntame cómo ha sido tu vida desde que estudias la universidad.</p> <p>¿Cómo te has desarrollado como persona a lo largo de tu recorrido universitario? ¿Qué tipo de persona eres ahora?</p>