



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

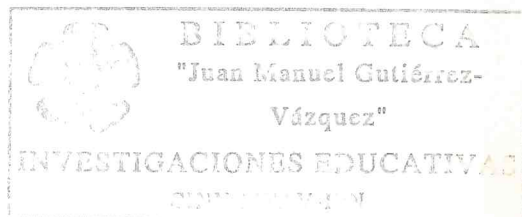
**JÓVENES UNIVERSITARIOS DE AGUASCALIENTES.
PROCESOS IDENTITARIOS Y REFLEXIVIDAD MODERNA**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

José Matías Romo Martínez
Maestro en Educación

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**



Director de tesis

Dr. Eduard Johann Weiss Horz
Doctor en Ciencias Sociales

Agosto, 2009

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una
beca de CONACYT

**JÓVENES UNIVERSITARIOS DE AGUASCALIENTES.
PROCESOS IDENTITARIOS Y REFLEXIVIDAD MODERNA**

Resumen

El tema de la investigación es la identidad de algunos estudiantes universitarios, vistos como jóvenes, en una sociedad en transición a la modernidad, pero que aún conserva rasgos tradicionales. Aborda los temas de elección de carrera, relación de pareja y proyecto de vida, y considera un concepto dinámico de identidad, en proceso continuo de construcción. También da cuenta de otros temas como el itinerario escolar, las relaciones con la familia y con los amigos, la experiencia religiosa y los significados asociados al *vivir bien*.

La metodología utilizada fue cualitativa, interpretativa y hermenéutica; en el trabajo empírico se realizaron dieciséis entrevistas semiestructuradas, basadas en relatos de vida, con estudiantes en primeros semestres de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Los resultados muestran una importante reflexividad en los jóvenes, quienes exhiben procesos identitarios que integran en su configuración no sólo bienes modernos, sino también posmodernos. Éstos apuntan a la individualización y a la realización personal, basadas en el esfuerzo y en la capacidad de elección; a la vez, la familia sigue siendo un referente muy importante. La visión de los jóvenes, en las diferentes temáticas y acerca de sus planes de vida, tiende a ser optimista, en una perspectiva moderna de expansión de posibilidades, más que de riesgos.

Palabras clave

Estudiantes universitarios, jóvenes, identidad, elección de carrera, relación de pareja, proyecto de vida, modernidad, reflexividad.

**YOUNG PEOPLE IN AGUASCALIENTES.
IDENTITY PROCESSES AND MODERN REFLEXIVITY**

Abstract

The research theme is the identity of some higher education students, seen as young people, in a transition society towards modernity, but that it still keeps traditional features. It talks about themes such as: choosing a career, couple relationships and life project. It considers a dynamic concept of identity, in a continuous process of construction; it also discusses other issues such as scholar itinerary, family relationships and with friends, religious experiences, and the meanings associated to what is to *live well*.

The methodology was qualitative, interpretative and hermeneutic; in the empiric process, sixteen semi structured interviews were made, based on life stories of students in their first semesters at the Autonomous University of Aguascalientes.

The results suggest an important degree of reflexivity among young people. They show identity processes that include not only modern values, but also post-modern. These point out to individualization and personal success, both based on the effort and on students' capacity of election; at the same time, the family is still an important benchmark. Young people's vision, about different subjects and about their future and their projects tends to be optimistic, in a modern perspective of expansion of possibilities, rather than risks.

Key words

Higher education students, young people, identity, choosing a career, couple relationship, life project, modernity, reflexivity.

DEDICATORIA

A **Mónica**, mi esposa, por su inquebrantable e insustituible apoyo, por ser el soporte y compañía que necesité en mi paso por *el valle de las sombras*, pues me sirvió de consuelo, y me ayudó a llegar a *verdes praderas* en las cuales finalmente pude avanzar para la conclusión de este trabajo. Tú sabes cuánto te quiero.

A mis hijos, **Andrea** y **Emilio**, a quienes, al igual que este proyecto (que es casi un tercer hijo), durante este tiempo he visto crecer y formarse casi de una manera mágica. Gracias por estimular mi capacidad de asombro y mi necesidad de reflexión acerca de lo que significa la vida. Por ustedes seguiré en esta búsqueda de sentido.

A mis padres, **Leno** y **Esther**, y hermanos, **Mike**, **Alex**, **Cinthy** y **David**, quienes sembraron en mí la semilla de la curiosidad y me alentaron a realizar una búsqueda obstinada de la Verdad desde que era niño; porque me brindaron una gran parte de lo que soy (y seré), especialmente las cosas buenas; porque sin ellos realmente no estaría yo aquí. Gracias, también los quiero mucho.

A mi suegra, la señora **Concepción** (o doña Concha, como todos la conocemos), siempre generosa, que cuidó de mis hijos cuando lo necesitamos, para que yo pudiera terminar este proyecto. Sé que sólo les brindó cosas buenas, cariño y protección, y eso es algo que valoro demasiado.

AGRADECIMIENTOS

En el camino que he recorrido durante mis estudios de doctorado, el cual comenzó con el curso propedéutico en agosto de 2004, he recibido el apoyo de muchas personas e instituciones. Reconozco a todas ellas las oportunidades y servicios que me brindaron, así como su compañía, que hizo de mi trayecto una experiencia muy grata.

Primero, quiero expresar un agradecimiento especial a dos personas del Departamento de Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quienes han sido fundamentales, tanto en este proceso del doctorado, como para mi crecimiento personal, pues me han significado modelos de desarrollo profesional a imitar. A Bonifacio Barba, quien me acompaña desde que inicié la maestría en Aguascalientes, y ha estado al pendiente de mi formación (hay quien afirma que es mi padre intelectual, y no lo dudo); es mucho lo que me ha dado en estos casi nueve años, y particularmente en este tiempo, haciendo aportes de corte epistemológico y filosófico, siempre desde una perspectiva psicológico-educativa, con un enfoque del desarrollo, lo que me ha permitido sacarle mayor provecho a mi formación como psicólogo. Gracias por tu compañía y amistad sincera.

No me hubiera animado a iniciar este proyecto del doctorado si no fuera por la sugerencia de Margarita Zorrilla; en este momento, no sé si agradecerle o reclamarle, pues nunca me dijo que el proceso sería lo que ha sido (es broma, claro que le agradezco). Pero siempre tengo presente algo que me dijo en un momento particularmente difícil del trayecto: que la palabra crisis tiene el mismo origen que "crisálida"; me pidió que esperara un poco, que siguiera trabajando y vería cómo surgía algo bueno. Espero que esta tesis sea parecida a una hermosa mariposa, de esas que sorprenden por su belleza y sencillez.

Ahora, mi reconocimiento para dos instancias. El Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, insigne y prestigiosa institución, conformada por excelentes investigadores y mejores personas; a todos ellos gracias por abrirme sus puertas y darme una educación de calidad, dejándome ser parte de su historia y cambiando la mía, envolviéndome en un ambiente de generación de conocimiento que no en cualquier parte existe, y del cual estoy orgulloso de ser parte. El CONACYT, por el apoyo económico recibido, tanto por la beca que durante tres años me sustentó, como por los apoyos extraordinarios (ofrecidos varios de ellos en

conjunto con el CINVESTAV), los cuales sirvieron para lograr múltiples objetivos en mi formación, como realizar una estancia en la Universidad de Barcelona, poder realizar otros viajes en México y al extranjero para asistir a diversos eventos, y poder solventar los gastos inherentes a los estudios de doctorado.

Las instituciones están formadas por personas que tienen nombres y apellidos, que son responsables, para bien o para mal, de su funcionamiento; en este sentido, de las personas que conocí en el DIE, y con quienes tuve la valiosa oportunidad de convivir, agradezco sobremanera a Eduardo Weiss por dejarme ser parte de su línea de investigación Jóvenes y Escuela, por ser mi tutor e interlocutor durante la construcción de todo el proyecto, desde que sólo era una idea hasta este momento; ha sido para mí un verdadero maestro, un ejemplo en todos los sentidos, más que sólo un director de tesis.

Gracias también a todos mis compañeros del grupo de Weiss: Joaquín, con su conocimiento enciclopédico siempre a la mano, por sus críticas fundamentadas y por sus diversos apoyos durante mis estancias en el Distrito Federal; Elsa e Irene, que en mi imaginario representan una especie de dupla indivisible, pues siempre me apoyaron de una forma optimista y me hicieron comentarios pertinentes y enriquecedores, además de ofrecerme valiosas sugerencias basadas en su amplia experiencia; Olga, con quien prácticamente viví todo el proceso del doctorado, y con quien compartí muchas de mis congojas y dudas existenciales surgidas en el camino; Job, con el apoyo que nos hacía sentir a través de su sentido del humor, en ocasiones sarcástico; y últimamente, Juana María, Imuris y Rosa María, con quienes pude darme cuenta de la diversidad, extensión y complejidad de los temas que estudiamos. Espero haber sido un buen compañero de estudios para todos y cada uno.

Asimismo, agradezco a todo el personal del DIE, que con toda su buena disposición lograron que me sintiera en un ambiente menos desconocido (por ser un “provinciano de cepa” cursando estudios en la capital), pues facilitaron todos los trámites que hubo necesidad de atender. De manera especial, a Ma. Concepción Rodríguez Sánchez por sus constantes servicios como asistente, siempre preocupada por ayudarme en todo lo que pudiera; a Rosa María, quien siempre mostró eficacia en lo que hacía y me mantuvo al tanto de las actividades y trámites por realizar. A quienes laboran en la biblioteca, administrativos, secretarías y demás personas que hacen posible el trabajo en el DIE, mil gracias.

Transitar por este camino no hubiera sido posible sin el acompañamiento experto de mi comité doctoral; un agradecimiento especial para cada uno. A Claudia, quien además de hacer sugerencias por demás pertinentes para que la tesis fuera más consistente, con su visión acerca de los jóvenes me permitió apropiarme de la perspectiva (los estudiantes vistos como jóvenes), que le da un distintivo a mi trabajo. A Ruth, quien siempre fue amable y generosa en sus comentarios, y cuyas aportaciones fueron dirigidas a precisar más, siempre encaminadas a mejorar el planteamiento teórico y metodológico. Ambas conocieron el trabajo desde el inicio, cuando evaluaron mi anteproyecto para poder ingresar al doctorado, así que las considero como una especie de “tías muy cercanas” de esta investigación.

A Eduardo Remedi, quien se integró a partir de la primera presentación pública, pues siempre fue “directo al punto” en sus reflexiones, las cuales me hicieron más reflexivo acerca del papel que jugaron mis propios prejuicios y expectativas como investigador y con ello logró que reconcentrara esfuerzos y le diera un valor más concreto a mi trabajo. Además, por su forma de expresar las sugerencias, me hizo poner atención a los detalles.

En la Universidad de Barcelona, donde realicé una estancia de investigación durante los meses de junio y julio del 2006, quiero agradecer a Rosa Valls, quien me abrió la puerta del CREA y de los trabajos que ahí han realizado, para con ello ampliar mi formación metodológica, especialmente en lo referente al uso de entrevistas, desde una perspectiva comunicativa-crítica y dialógica, y con ello darme cuenta de la responsabilidad que adquiere el investigador, especialmente al momento de darle un valor real a la intersubjetividad, donde los sujetos de la investigación son personas que interpretan y construyen su vida. Asimismo, a los doctores Ramón Flecha y Elena Duque del CREA y Miquel Martínez y Josep Ma Puig del GREM, y a todo el equipo de la institución, por el tiempo que compartieron conmigo, haciéndome sentir que el mundo es un *lugar compartido* que puede ser mejor gracias a la investigación y la educación.

Durante la realización del doctorado y de la investigación estuve en contacto permanente con varios colegas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; gracias a todos ellos, quienes siempre tuvieron para mí sólo palabras de aliento y apoyo incondicional. De manera especial, estoy agradecido con Leonardo Jiménez, Lina Alcántar, Carlos Gaitán, Salvador Camacho, Margarita Carvajal, Horacio Pedroza,

Martín Plascencia, Teresa de la O, Esthela Parada, Marco Ramírez, Alma Figueroa, Teresa Cañedo y Leonor García.

Y finalmente, agradezco a los jóvenes que entrevisté; gracias por su tiempo y por abrirme una ventana por la cual pude atisbar al interior de sus mundos, para conocerlos un poco más. Espero ser fiel en la presentación que hago de sus ideas, valores y representaciones.

Contenido

	Página
INTRODUCCIÓN.....	10
La línea de investigación sobre los estudiantes como jóvenes	11
Objeto de estudio. Delimitación temática.....	16
Estructura de la tesis.....	19
CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA TEÓRICA	22
Identidad. Procesos de identificación. Configuración identitaria	23
Memoria biográfica y proyecto de vida	31
Elección vocacional: carrera y futuro laboral	33
Relación de pareja	40
Moralidad y pluralismo	42
Modernidad, modernización.....	44
CAPÍTULO 2. ENFOQUE Y MÉTODO.....	49
El proceso de construcción del objeto de estudio	51
Entrevistas semiestructuradas y relatos de vida.....	53
El análisis de las entrevistas.....	61
Selección de casos	63
CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO	69
Aguascalientes en transición.....	70
La Universidad	73
Relaciones familiares de los estudiantes.....	75
CAPÍTULO 4. ITINERARIO Y EXPERIENCIA ESCOLAR.....	82
Itinerarios	84
Interrupciones y pausas: tiempo perdido o para aprovechar.....	90
Motivos para interrumpir los estudios y cambio de carrera	96
Y mientras regreso a estudiar, ¿qué hago?	98
Significados que le asignan a la escuela en general.....	100
La niñez dorada: significados de preescolar y primaria	103
La secundaria: tiempo de transiciones personales.....	105

La preparatoria: época de amigos y elecciones	106
CAPÍTULO 5. DE LO PLANEADO A LO IMPREVISTO	110
Tener opciones	112
Criterios de elección.....	118
Influencia de otros significativos.....	125
Momentos y experiencias claves.....	130
¿Qué hubiera pasado si no quedas?.....	133
Satisfacción con la carrera y logro vocacional.....	136
CAPÍTULO 6. RELACIONES DE AMISTAD Y DE PAREJA	138
Relaciones de amistad	139
Relaciones de pareja	143
Sexualidad antes del matrimonio	151
CAPÍTULO 7. LA EXPERIENCIA RELIGIOSA.....	155
CAPÍTULO 8. DE LOS PROYECTOS DE VIDA	163
Educación superior/Posgrado/Ocupación	166
Pareja/Familia/Hijos	172
Proyectos entretreídos	183
Vivir bien.....	189
CONCLUSIONES.....	197
Configuraciones identitarias.....	199
Resultados principales.....	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214

INTRODUCCIÓN

*Aguascalientes ya no es lo que fue hace unos treinta años.
La ciudad se ha diversificado y se ha tornado mucho más compleja.
Y la diversidad –social, cultural, política y económica– llegó para quedarse*
Silvia Bénard

En esta tesis de doctorado se presenta el trabajo de investigación realizado por medio de entrevistas con algunos jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en las que se abordaron los temas de carrera, relación de pareja y proyecto de vida, los cuales se orientaron como elementos constitutivos de la identidad y moral juveniles, en un ambiente social que manifiesta de manera evidente una transición tradición – modernidad.

De manera personal, en un inicio me cuestionaba si para los universitarios, vistos como jóvenes y como estudiantes, contar con una *identidad* era una cuestión (“una tarea”) que les preocupara en ese momento, por su juventud y por su estancia pasajera en la universidad, si era algo que tuvieran la necesidad o el deseo de atender; de ser así, también me interesaba saber cómo se configuraba dicha identidad. Para efectos de la investigación, esta idea-eje se transformó en una serie de cuestiones y

temas que fueron guiando el diseño, el trabajo de campo y el análisis.

En esta introducción presentaré el objeto de estudio, delineando los ejes principales de la investigación, es decir, el acercamiento a la identidad por medio de los temas de carrera y pareja, proyecto de vida, y su relación con la moralidad y con la modernización. Para ello parto de una síntesis de la línea de investigación sobre los estudiantes vistos como jóvenes, especialmente en lo relacionado con esta investigación; para ello, recorro al estado del arte acerca de los alumnos, además de los trabajos realizados en la línea de investigación “Jóvenes y escuela” del DIE-CINVESTAV. Al final, doy cuenta de la estructura de la tesis.

La línea de investigación sobre los estudiantes como jóvenes

Una de las conclusiones a las que llegaron Guzmán y Saucedo (2005d) en la revisión del estado del arte sobre los alumnos es que en la investigación educativa en México “el interés por los alumnos y estudiantes se ha incrementado” (p. 641). El presente trabajo busca contribuir al conocimiento de los estudiantes universitarios vistos como jóvenes, en especial considerando las características de las investigaciones más recientes en este campo; son tres las razones que fundamentan esta aseveración:

Primero. Es una temática todavía muy poco explorada de manera explícita, pues la mayoría de los estudios se han desarrollado considerando a los alumnos y sus características socioeconómicas, familiares y académicas, en sus relaciones con la escuela o con el conocimiento y el trabajo escolar, y vistos como estudiantes, al estilo de la antropología educativa norteamericana y la sociología educativa inglesa. Sin embargo, el interés hacia una perspectiva juvenil, para conocer quiénes y cómo son los estudiantes, no sólo como alumnos sino también como jóvenes, en la línea de la sociología estudiantil francesa, está cobrando cada vez más fuerza (cfr. *infra* investigación en el DIE; ver también los trabajos bajo el enfoque de “la voz de los estudiantes”: Guzmán y Saucedo, 2005b y 2007, y De la O, 2009; y otros como el de Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2008).

Segundo. Aunque sigue prevaleciendo el enfoque cuantitativo en esta línea de estudios, las autoras encontraron que 29% de las investigaciones utilizaron un acercamiento cualitativo, lo que indica un crecimiento y mayor interés por estas metodologías con respecto a la década anterior. Este trabajo aporta en esta línea epistémico-metodológica.

Tercero. La tesis se realizó sobre estudiantes de licenciatura, y aunque un porcentaje importante de estudios considerados en el estado de conocimiento se realizaron en este nivel educativo (48%), el presente trabajo aporta unidades nuevas para el análisis de la temática y de los actores de este nivel, pues consideramos múltiples componentes de sus contextos sociales (la escuela, las relaciones de amistad y afectivas, sus familias y las comunidades y grupos a los que pertenecen). Además, coincidimos con Guzmán y Saucedo (2005b) al afirmar que los estudiantes universitarios tienen muchos elementos para hablar de sus experiencias de la escuela en lo que se refiere a lo cotidiano, y a sus procesos de socialización e identificación.

Esta perspectiva juvenil, bajo un enfoque sociocultural y con metodologías cualitativas, busca identificar los diferentes elementos constitutivos de la *condición estudiantil*, la cual no es unitaria ni homogénea; y con ella, comienza una nueva vertiente de investigación en la cual “se abre el análisis de los estudiantes como sujetos concretos que se encuentran insertos en las instituciones, que cuentan con experiencias y con voz propia” (Guzmán y Saucedo, 2005a: 655).

Las mismas autoras reconocen que “hay un esfuerzo por considerar a los estudiantes de nivel medio superior y superior como jóvenes, esto es, ubicarlos en un contexto más amplio y a partir de los múltiples intereses y actividades que realizan” (Guzmán y Saucedo, 2005a: 657), y dan como ejemplo de ello la realización de la Encuesta Nacional de Juventud 2000, la cual se replicó en 2005.

Otros ejemplos de trabajos que han seguido esta línea, y citados en el estado del arte, son los siguientes: el de Méndez y Varela (1996), quienes identificaron en alumnos del CCH, plantel Naucalpan, las perspectivas e intereses de los propios estudiantes respecto de asuntos que son parte de su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela, y consideraron a los sujetos como capaces de indagar o investigar sobre su propia realidad. Los de Saucedo (1998 y 2001b), en los que, a través del método etnográfico y desde un enfoque teórico sociocultural (en el que integró elementos de la psicología cultural, la antropología educativa y la historia), en el primero, identificó y analizó un conjunto de prácticas que dan cuenta de las experiencias y producciones culturales de los estudiantes en la escuela y, en el segundo, que fue su tesis doctoral, encontró que las experiencias de la escuela se construyen en el entrecruce de la vivencia subjetiva y la influencia cultural colectiva.

Velázquez (1998), indagó las representaciones que los estudiantes tenían de la

escuela y el significado en sus vidas, para lo cual, realizó entrevistas a profundidad con 250 estudiantes de un CONALEP en Toluca, así como observaciones en las aulas y patios escolares, llegando a la conclusión de que, para los jóvenes, carecía de sentido su estancia en la escuela; que había perdido significado en el terreno de lo académico, no así como espacio de socialización entre iguales. Los jóvenes se percibían a sí mismos como miembros de una época donde el presente es difícil y el futuro imposible.

Y el de Miller (2000) quien analizó sus proyectos de vida, imaginados como expresión de las apropiaciones que realizan en el horizonte de oportunidades al que tienen acceso en la estructura social y cultural en la que viven. Para ello, desde la sociología habla de las relaciones entre las estructuras colectivas y los proyectos de vida de los individuos, señalando que para entender las elecciones que los alumnos hacen es necesario entender el peso que lo social tiene en ello, ya que las personas no están aisladas del entorno.

En este trabajo, además, se atienden algunas de las recomendaciones que se mencionan en el estado del arte, entre las que destacan: la necesidad de hacer investigación acerca de los estudiantes en diversas regiones del país; la necesidad de documentar las transformaciones de las situaciones de los estudiantes, de su entorno y de sus perspectivas; conocer, entre otros aspectos, lo que comparten y lo que los hace diferentes de otros en relación con sus valores, representaciones, procesos identitarios, prácticas, vínculos con la familia y el trabajo (Guzmán y Saucedo, 2005b).

Respecto al campo del conocimiento más amplio de la Investigación Educativa, la tesis busca contribuir al conocimiento de los estudiantes universitarios en tanto jóvenes, específicamente durante su paso por los primeros semestres de la educación superior, y hacer un aporte a la comprensión de sus identificaciones, elecciones y vivencias, expectativas y proyectos, de los marcos morales que utilizan, desde los cuales toman sus decisiones y se visualizan a sí mismos. La revisión de las investigaciones sobre los temas de esta investigación se expone en los capítulos correspondientes y en las conclusiones.

Institucionalmente, la tesis se inserta en la línea de investigación *Jóvenes y Escuela*, coordinada por el Dr. Eduardo Weiss en el DIE-CINVESTAV; presenta dos particularidades respecto a los trabajos realizados de manera previa en la línea: el nivel educativo, pues aborda el tema de los universitarios, y su ubicación espacial, pues se llevó a cabo en una ciudad provinciana, a diferencia de los estudios anteriores que se

habían realizado en escuelas de educación media y sólo en el Distrito Federal. Comparte con ellas el marco conceptual fundamental referente a identidad y moralidad, proyecto de vida, entre otros, y el acercamiento metodológico de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico, mediante el uso de entrevistas.

En este grupo de trabajo, se han concluido cinco tesis sobre temas relacionados con estudiantes de bachillerato, todas ellas desde una perspectiva juvenil, tres de doctorado y dos de maestría.

Elsa Guerrero (2008) estudió la relación juventud–escuela y se propuso analizar la perspectiva de algunos jóvenes que se encontraban realizando estudios de bachillerato; mostró los rasgos de su experiencia escolar, la importancia de la escuela como espacio de vida juvenil y las peculiaridades de sus proyectos de vida. Los referentes teóricos que orientaron la investigación consideran los aportes de la Sociología Comprensiva, la noción de curso de vida, y las reflexiones sobre la complejidad que inviste a nuestros contextos de vida hoy en día. El trabajo empírico se basó fundamentalmente en entrevistas narrativas autobiográficas desarrolladas con estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Concluye que, aunque los estudios de bachillerato suelen ser vistos sólo como parte de un plan de vida para continuar estudios superiores, también son una oportunidad de crecimiento por la vía de la reflexividad.

La tesis de Irene Guerra (2008), ubicada en el ámbito de la relación juventud-escuela-trabajo, abordó la cuestión de la transición a la vida laboral y productiva en jóvenes de sectores urbanos de la Ciudad de México, específicamente de estudiantes de bachillerato tecnológico, en el contexto de un cambio social profundo, que ha impactado los mecanismos tradicionales de socialización, asociación e integración de los jóvenes a la sociedad, al mismo tiempo que ha dado lugar a la configuración de un nuevo horizonte de oportunidad para ellos. La perspectiva teórica articuló aportes provenientes de las teorías de la socialización, de la identidad, así como de las perspectivas teóricas interpretativas y constructivistas, que en conjunto aportan una visión de la realidad social en términos de construcción social; asimismo, partió de un enfoque interpretativo y biográfico, y de una metodología cualitativa como herramientas teórico-metodológicas. Analiza y da cuenta de las nuevas formas que están adoptando los procesos de transición al trabajo y los motivos por los que la juventud, como fase intermedia entre la familia y la sociedad global, se ha prolongado (afectando los

calendarios vitales), mediante la adopción de una nueva combinación de posiciones profesionales, familiares y matrimoniales, situadas las tres, en grados diversos, bajo el signo de la indeterminación.

Joaquín Hernández (2007) retomó el tema de la construcción de la identidad en estudiantes de bachillerato (CCH sur), con una concepción sociocultural de la juventud, y para lo cual describe las comunidades de práctica en que participan los jóvenes dentro de la escuela, analizando su identidad como estudiantes y como jóvenes, profundizando en los temas del amor y la sexualidad como partes importantes del proceso de subjetivación, enfatizando la conversación y la reflexión como elementos importantes de este proceso, y señalando la apropiación e interiorización que realizan del mundo social como parte de un discurso moral. Llega a la conclusión de que los estudiantes desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y sus actividades como estudiantes, y que realizan esta conjunción en múltiples formas y de acuerdo a los recursos disponibles en su práctica cotidiana y en un contexto escolar específico, pues es donde se relacionan los dos tipos de actividades; además, en la resolución de estas tensiones está presente un discurso moral en el que se entretejen significados, valoraciones y capacidades reflexivas.

Job Ávalos (2007), mediante una experiencia etnográfica en un bachillerato propedéutico ubicado al sur de la Ciudad de México, describió la vivencia de la escuela y de lo juvenil desde la perspectiva de los propios estudiantes, indagó acerca de qué hablan en las clases y fuera de ellas, qué hacen para lograr la coexistencia de estos dos ámbitos y cómo establecen sus relaciones entre sí¹.

Como un producto del trabajo en esta línea del DIE-CINVESTAV, Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos (2008) integraron el artículo *Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity*, como un primer intento de balance de los aportes de los diferentes trabajos. Su argumentación parte del hallazgo central acerca de que el bachillerato es significado por los estudiantes como un tiempo para la vida juvenil; además, aborda el proceso de subjetivación y lo discute desde dos concepciones: aquella que considera a los estudiantes como estrategias de su recorrido escolar, y la que enfoca el vivir joven

¹ Imuris Valle (2009) trabajó con jóvenes que realizaban actividades de graffiti, los significados que le asignaban a esta actividad y cómo la combinaban con su vida cotidiana. Se encuentran en curso otras dos investigaciones como tesis de doctorado (Olga Grijalva estudia los grupos de pares de estudiantes de un bachillerato de la ciudad de Mazatlán, y Juana Mejía aborda el tema de la violencia en algunas secundarias de la Ciudad de México).

como la emoción de vibrar juntos. Sostiene que la vida juvenil en la escuela significa un proceso de encontrar a Otros Significativos: otros estilos, otros amigos, y el otro género; y, que ante las opciones y riesgos, los estudiantes desarrollan una intensa reflexividad.

En conjunto, estos trabajos buscan dar cuenta de la diversidad estudiantil en el marco de la conceptualización de los estudiantes como jóvenes, en las relaciones que la escuela tiene con otras dimensiones (laboral y ocio), y en los procesos de subjetivación.

Objeto de estudio. Delimitación temática

Para construir el objeto de estudio, y considerando que el concepto central, alrededor del cual se tejería todo el proyecto, era la identidad de los estudiantes, me di a la tarea de indagar acerca de cuáles temas podrían ser importantes para ellos, en su vida como jóvenes.

En este punto, partí de dos premisas: darle voz a los estudiantes, considerar lo que ellos tenían que decir acerca de sí mismos, y considerarlos en una perspectiva juvenil, es decir, como jóvenes más que como estudiantes (aunque pareciera que las cosas son inseparables para ellos). Así, la perspectiva que priva en el trabajo es que la juventud es la figura y ser estudiante es el fondo, y ambas categorías son componentes centrales para la comprensión de su identidad, aunque no son las únicas.

Revisé la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ 2000)², y encontré que ante la pregunta “¿qué es lo más importante para ti?”, las respuestas con mayores frecuencias fueron el contar con un buen empleo (27.3 por ciento) y el casarse (25.3 por ciento); asimismo, otras cuestiones importantes, relacionadas con el empleo y la estabilidad económica y familiar, fueron contar con una vivienda y un negocio propios. Así, llegué a la misma conclusión que Dubar (2002) quien afirma que “amar y ‘tener una familia’, trabajar y ‘tener un empleo’ siguen constituyendo las preocupaciones principales, si no las exclusivas, de nuestros contemporáneos” (p. 151).

A partir de ahí, de los estudios previos en la línea “Jóvenes y escuela” y de mi experiencia como profesor universitario, surgieron los temas de carrera y pareja; además, considerando el momento de desarrollo de los jóvenes, decidí trabajar con su

² El rango de edad de la muestra fue de 12 a 29 años y se llevó a cabo en 2000.

proyecto de vida, pues el trabajar y casarse serían elementos más probables de su futuro. Los tres (carrera, pareja y proyecto) quedaron como dimensiones que dan cuenta de la identidad, que se transformaron en ejes temáticos al considerarlos en conjunto con otros subtemas, y en su dimensión más “temporal”.

Para abordarlos, trabajé con relatos de vida en entrevistas semiestructuradas; ello me permitió trabajar el pasado y el presente de las narraciones como parte de un itinerario educativo, que incluía además elementos personales y familiares. En el caso del proyecto de vida, y en relación con los otros dos temas, surgieron los ejes de Educación Superior/Posgrado/Ocupación y Pareja/Familia/Hijos.

En este trabajo también subyace la idea de que en Aguascalientes se vive una transición social modernizadora, y que es posible observar sus rasgos mediante la aparición de la reflexividad, entre otras cosas, en las expresiones de los individuos que conforman los grupos sociales. De acuerdo con Giddens (1997), estos procesos de modernización pueden ser analizados y vistos en la planificación que las personas hacen de su vida, pues ésta ya no es monolítica ni definitiva, sino que “está sujeta a revisión y reconsideración en función de las alteraciones de las circunstancias o del marco intelectual del individuo” (p. 110).

Contar con un proyecto de vida se vuelve un elemento de vital importancia para los jóvenes, quienes se ven envueltos en un mundo que ofrece múltiples alternativas de estilos de vida, los cuales tienen como ejes fundamentales las dimensiones laboral y afectiva. Aunque también es importante mencionar que no todos los jóvenes planifican su vida, sea en un aspecto o dimensión, o en su totalidad; por ello, como se muestra en este trabajo, se encuentran diversas formas de organización y configuraciones heterogéneas.

En general, las personas estén cada vez más obligadas a pensar y deliberar acerca de su existencia, de sus metas, gustos, intereses, capacidades y limitaciones, sobre el medio social en que les tocó vivir. En esta reflexión, interpretan su pasado, y a la luz de dichas reflexiones, dan significado a su presente; de ahí planifican el futuro, en especial el suyo, dando forma así a un proyecto de vida personal.

En este ambiente moderno de reflexividad, actualmente los sujetos no actúan mecánicamente en el seno de la sociedad, sino que interpretan sus funciones y la realidad social que subyace a ellas con actitud más o menos crítica, por lo que, en mayor o menor grado, debaten, se replantean o reflexionan acerca de la situación en la

que se encuentran, de cómo ven tales funciones y de su grado de compromiso con ellas (Entrena, 2001).

Las respuestas obtenidas por medio de entrevistas, fueron identificadas, en un momento posterior al análisis, como expresión de las representaciones sociales que los jóvenes tenían al respecto³, pues "cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto" (Araya, 2002: 11); cabe aclarar que el análisis de las representaciones fungió solamente como herramienta analítica, y no es el tema central de la tesis, a diferencia de la identidad y los demás temas antes mencionados, que sí son un asunto cardinal.

Entonces, considerar las respuestas de los estudiantes como una expresión de representaciones sociales ofreció "un marco argumentativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscriben a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias" (Araya, 2002); por ello, pude dar cuenta no sólo de los casos individuales, sino también de elementos para lograr una aproximación y comprensión del marco social más amplio, esto es, un Aguascalientes en transición.

El interés por la cuestión moral surge en esta combinación donde confluyen marcas de la tradición y aspiraciones modernas reflexivas e individualizadas, considerando que una parte importante de la producción de reglas y normas ha pasado al campo de la subjetividad, y de lo personal -como parte del proceso de descrédito de las instituciones (Featherstone, 2000)-, lo que ha provocado que incluso las creencias políticas o religiosas contemporáneas sean consideradas como privadas (Dubar, 2002: 156); así, la conciencia individual decide lo verdadero, lo bueno y lo justo (Donégani, 1998; citado por Dubar, 2002: 155).

Y es que, actualmente se están modificando las posturas y búsquedas morales de parte de los individuos, pasando de un sentido de la obligación y del deber impuestos socialmente a una interpretación personal de la *autenticidad*⁴ (Taylor, 1994), a una subjetivación de las normas de conducta (Dubar, 2002), ya no en un movimiento

³ Ubicando el concepto en un enfoque procesual, más que estructural, correspondiente a la Escuela Clásica (Moscovici, Jodelet, Farr), que descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales (cfr. Araya, 2002: 47 y siguientes).

⁴ "La línea moral de realización del yo es una línea de autenticidad y se basa en ser fiel a uno mismo (...). La moralidad de la autenticidad elude cualquier criterio moral universal y hace referencia a los demás únicamente dentro del ámbito de las relaciones íntimas" (Giddens, 1997: 103-104).

modernizador sino incluso posmoderno.

Es en el tema moral se evidencia el proceso de modernización, dado que involucra, entre otros elementos, la sedimentación de tradiciones y costumbres, expresadas como pautas de comportamiento, tanto explícitas (leyes y normas) como implícitas (códigos de conducta, modales). Y para efectos del presente estudio ofrece una articulación entre los temas trabajados, ya que en todos ellos aparecen elementos que pueden ubicarse desde una perspectiva moral, en los valores y valoraciones, en los criterios para la toma de decisión, en los aspectos a considerar para el futuro personal, debido a que existe una íntima relación entre identidad y moral, pues “son temas que van inextricablemente entrelazados” (Taylor, 1996: 17).

Tanto para la cuestión moral como para la transición moderna, el tema de la religión⁵ ofrece elementos de análisis, como una forma concreta de aproximación a la realidad juvenil; así, al retomarlo, pude identificar su influencia en la vida y forma de pensar de los estudiantes, de manera específica lo referente a la moral religiosa, sin considerar la parte espiritual.

Y finalmente, un tema que relaciona e integra en sí buena parte de todas estas cuestiones (identidad, carrera, pareja, proyecto, moral y modernización), es la exploración del significado que le atribuyen los jóvenes al “vivir bien”, pues representa una expresión de sus ideales y aspiraciones, y referida al proyecto de vida, resultó en otra manera de abordar lo deseable, los bienes que desean los estudiantes universitarios.

Estructura de la tesis

La presente tesis está organizada en ocho capítulos; el primero ofrece la perspectiva teórica con una breve conceptualización de los temas considerados, en la que se discuten los conceptos (o temas) de identidad, el proyecto de vida y la memoria biográfica, la elección vocacional, las relaciones de pareja, la moralidad (ubicada en un contexto plural actual), y algunas nociones para situar la dinámica tradición-modernidad. En el capítulo dos, se explicita el enfoque y el método que guiaron la investigación; en él se describe el proceso de construcción del proyecto, considerando

⁵ La religión católica ha sido, y sigue siendo, muy importante tanto en Aguascalientes y la región, como en mi propia vida. Quizá esta sea una de las razones más fuertes (hasta cierto grado inconsciente) por las que decidí trabajar este tema.

elementos teóricos y metodológicos, incluyendo los relacionados con la entrevista y el relato de vida, pero también aspectos personales para dar cuenta del proceso que seguí, incluyendo reflexiones y explicitando supuestos. Trato de ofrecer un apartado honesto y franco acerca de mi propio proceso.

El tercer capítulo describe, en tres niveles, el contexto social en el que se realizó la investigación, dando cuenta de la situación de la ciudad de Aguascalientes con algunos indicadores geográficos, económicos y de calidad de vida; así como de la educación superior en el estado, con una breve caracterización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; y el caso de las familias de los estudiantes, en un análisis a nivel microsocioal, en el que se presentan específicamente las formas que adquirieron las relaciones familiares en las narraciones de los universitarios.

Para el capítulo cuatro, se detallan los itinerarios seguidos por los jóvenes en su experiencia escolar, teniendo como estructura básica de presentación su paso por los niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato), además de dar cuenta de los significados atribuidos a la escuela. Es con este horizonte, reconociendo la historicidad y carácter biográfico en los relatos de los estudiantes, que se parte a la descripción de los siguientes temas.

En el capítulo cinco se explora el asunto de la elección vocacional, dando cuenta de múltiples elementos que hacen compleja esta decisión, incluyendo la consideración por una carrera y sus implicaciones para el campo laboral, la importancia de contar con opciones, criterios de elección, e incluso, con la influencia de personas significativas como los padres o los amigos.

Con el sexto capítulo se aborda el tema de las relaciones sociales y afectivas, considerando para el análisis tanto las relaciones de amistad como las de pareja, las cuales coinciden en varios aspectos, como la necesidad de que exista confianza y el sentir un apego muy cercano; no podía dejar de trabajar las atribuciones que los jóvenes le asignan al ejercicio de la sexualidad antes del matrimonio, tanto por su relación directa con el tema de pareja, como parte de la indagación acerca del asunto moral y de la transición a la modernidad.

La temática de la religión es el tópico para el capítulo siete; se analiza la influencia de la religión en la vida cotidiana de los jóvenes, tanto por medio de sus creencias como de sus prácticas, y al igual que el tópico de la sexualidad, este capítulo tenía como propósito considerar la transición modernizadora en algunos elementos de

una institución que quizá es el más claro ejemplo tradicional y conservador de nuestras sociedades actuales.

El capítulo de los proyectos de vida atiende la conceptualización y planeación que realizan del futuro, la colonización que hacen de él. Está organizado en dos ejes, que resultan consistentes con las temáticas generales de la investigación, esto es, los estudios profesionales, de posgrado y la posible ocupación, por un lado, y lo concerniente a las relaciones de pareja, el matrimonio y los hijos, por el otro; al final se da cuenta de proyecto entrelazados, reconociendo la complejidad del tema y la integración que los mismos sujetos realizan de su futuro en la cuestión acerca del significado de vivir bien.

En las conclusiones se presentan dos configuraciones de sendos casos de jóvenes, en un intento por integrar los procesos identitarios y las dimensiones trabajadas en las entrevistas, que después del proceso de análisis al que fueron sometidas en los capítulos precedentes, parecieran darse sólo de forma fragmentada. Y aunque esta fragmentación puede darse en algunos casos (según el planteamiento posmoderno), estos ejemplos hablan más bien de la diversidad en los procesos identitarios modernos. Para terminar hago un esfuerzo por sintetizar los hallazgos del trabajo y los enuncio como principales resultados, tanto generales como por cada capítulo; también presento la bibliografía consultada. Espero que el lector lo disfrute.

CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA TEÓRICA

En este capítulo se definieron, de manera sustancial, los principales conceptos utilizados en la investigación, para dar cuenta de la perspectiva teórica que enmarcó el trabajo, así como del significado con el cual fueron utilizados; ambos elementos, perspectiva y significados, sirvieron como guía para el diseño metodológico, y posteriormente permitieron el proceso de análisis, pues brindaron las categorías más abstractas, de las cuales luego fueron surgiendo categorías intermedias y empíricas.

En términos de comunicabilidad, al brindar precisiones en cuanto al uso del lenguaje, este capítulo y el siguiente (Enfoque y método) son el fundamento para la comprensión de los resultados.

Para la construcción de un marco teórico y conceptual partí de la idea de que los cambios que se estaban dando en Aguascalientes eran tales que modificaban los procesos identitarios de las personas, y que esto podía ser observado a través de los significados y valoraciones que le otorgaban a cuestiones como la elección de una carrera y las relaciones de pareja, no sólo en su momento presente, sino en la lectura que hacían de estos temas en su pasado y en los proyectos que generaban al respecto. En este sentido, era importante trabajar sus memorias biográficas, a través

de relatos de vida, por lo que éstas podían aportar a la comprensión hermenéutica de los temas de mi interés.

Identidad. Procesos de identificación. Configuración identitaria

En un ambiente de transición y cambio como el que se está dando en Aguascalientes, el concepto de identidad y el análisis de las múltiples identificaciones de los sujetos cobran una importancia renovada. Cabe mencionar que en la investigación acerca del tema ya no se enfatiza la *mismidad ontológica*⁶, pues “el hecho de que pensemos que la identidad o las identidades existen no significa que ésta(s) sea(n), de suyo, una forma terminada de entenderlas” (Hurtado, 2003: 8).

La importancia del tema de la identidad, al menos en lo que concierne a las ciencias sociales, puede comprenderse como un esfuerzo por salir de una visión demasiado unitaria y homogénea del actor (Martuccelli, 2007).

Hay autores que hablan de “identidades fragmentadas” (Peacock y Holland, 1993); en este sentido, aunque hay un componente de la identidad que está sujeto al cambio, tampoco se puede cambiar todo acerca de sí mismo cada vez que se narra (Dauenhauer, 2002), pues podríamos llegar a considerar al “sí mismo” como disuelto o desmembrado por la fragmentación de la experiencia, como lo postulan los filósofos postmodernos, en un “vaciamiento de sentido” de los contextos de acción de la vida diaria (Beriain, 2000).

En este trabajo prevalece una concepción dinámica de la identidad; por ello, se habla de identificaciones contingentes⁷, “procesos de identificación” (Dubar, 2002) y configuraciones identitarias, aunque todas ellas hacen referencia a un mismo concepto: la identidad. La existencia de la identidad no sólo es un *acto* (pues existe), sino una *potencia* también, pues existe en la medida en que existen los hombres que la formulan y se construyen desde ella. La identidad, entonces, “no es una inamovible

⁶ Entendida la mismidad como un prototipo coherente, unificado y de una materia original, un *self* universal compuesto de estructuras y procesos dados, una continuidad del ser, abstracto y falto de contexto (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 7; 20-21). Esta concepción unitaria de la identidad, que prevaleció hasta bien entrado el siglo XX (y que aún ahora permea), se debe a que, de acuerdo con las *Teorías del Todo*, nuestras tradiciones monoteístas han reforzado la suposición de que el mundo es básicamente una unidad, y está gobernado por una lógica independiente de las cosas (Barrow, 1991; citado por Hurtado, 2003: 6). La *Teoría de lo Difuso* plantea la duda de si las identidades realmente existen o si quizá son como el cuadrado de Kanisza que existe sólo en la medida en que nosotros hacemos que exista (Hurtado, 2003: 6).

⁷ “Contingente es aquello que no es ni necesario ni imposible, aquello que puede ser como es, pero que también puede ser de otro modo. La contingencia expresa lo dado (experimentado, esperado, pensado, imaginado) a la luz de un posible estado diferente; designa situaciones en un horizonte de cambios posibles” (Beriain, 2000: 25).

esencia inmutable, antes bien, es ella en la medida en que, al igual que los hombres, puede cambiar para seguir siendo lo que es (aunque se modifique la conceptualización que se tenga de ella)” (Hurtado, 2003: 2).

En el mundo moderno, la manera que se tiene de reducir o controlar la contingencia es centrándola en la propia intervención activa, en la agencia del individuo (o de los sistemas sociales); y esto se logra, en buena medida, mediante la elección, pues se alcanzan ciertas certezas subjetivas; esto es una parte importante de lo que hablaron los jóvenes.

Así, el individuo es aquel que combina diferentes lógicas, es aquel que logra establecer un vínculo entre diferentes identidades, y sobre todo, el que es capaz de dotarse de una unidad a sí mismo a pesar de la explosión identitaria que vive; más aún cuando, hoy día, se impone el reconocimiento de la diversidad de dimensiones identitarias propias a todo actor (Martuccelli, 2007).

Hablar de identidad remite a un concepto polisémico, que puede ser situado en diferentes áreas del conocimiento⁸, especialmente en las Ciencias Sociales y las Humanidades (Sociología, Psicología, Antropología, Historia), con diferente connotación en cada caso.

Un ejemplo de esta situación se encuentra en el campo de la investigación educativa en México, en el periodo de 1992 a 2002. Limón y García (2003) presentan el siguiente estado del arte: nueve estudios sobre la identidad del docente normalista, dos acerca del docente universitario y del investigador en educación, y siete respecto a identidad de género; en lo que refiere a la identidad del estudiante, presenta cinco investigaciones⁹. Cada una de ellas maneja un concepto diferente de identidad. Ante esto, los autores sólo pueden concluir que “la identidad se construye socialmente a lo largo de la vida cotidiana” y que además “es particular”, esto es, referida a la profesión, a la escuela o al género, entre otras; reconocen que la identidad en las prácticas escolares permite reconocer una faceta no formal que contribuye en los procesos de formación de los estudiantes, en su participación e integración (Limón y García, 2003: 112). Todo ello, en conjunto, habla de la necesidad de precisión en esta temática.

⁸ Por ejemplo, en Matemáticas, el concepto de identidad refiere a la igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables (Diccionario de la Real Academia Española).

⁹ De las cuales sólo el trabajo de Merino (1997) muestra una línea semejante a la del presente proyecto, con su tesis de maestría titulada: Identidad, elección de carrera y plan de vida en la adolescencia y juventud. Es un acercamiento que combina las metodologías cuantitativa y cualitativa, realizado con estudiantes universitarios y acudiendo a la teoría de Erikson, acerca de las crisis vitales.

En el caso de la Sociología, los antecedentes teóricos de este concepto se encuentran en dos tradiciones teóricas: a) la americana, con su énfasis en el agente social y la formación de la identidad a partir de su interacción con los otros; b) y la europea, que plantea a la identidad como la dimensión subjetiva de las representaciones socialmente elaboradas (Giménez, 1996, 2000).

En esta línea, históricamente existe un tránsito en los *modos sociales de identificación*, de formas comunitarias definidas por genealogía, vínculos de sangre y rasgos culturales (por ejemplo pertenecer a determinada tribu o clan, a alguna casta o religión por herencia) o por posición social de la familia de procedencia (cfr. Taylor, 1994), a formas societarias basadas en los roles e instituciones, y formas narrativas posmodernas, donde el Yo persigue sus intereses y su realización personal, se transforma en un Yo crítico, multidimensional y libremente asociado (por ejemplo, pertenecer a determinada profesión o asociación). En este tránsito, se ha pasado de una primacía de identidad del Nosotros a un predominio de la identidad del Yo (Dubar, 2002: 26), e incluso ha resurgido un Yo íntimo y volcado hacia el interior (p. 64).

En las sociedades comunitarias la identidad se fundaba en torno al lugar de nacimiento, la lengua, la sangre, el estilo de vida; estas “ataduras primordiales” producían sentimientos solidarios de unidad, es decir, una conciencia de unidad que ligaba a quienes lo experimentaban de tal manera que este vínculo supera cualquier otra diferencia y, por otro lado, excluía a los individuos que no las compartían. En cambio, las sociedades modernas construyen sus identidades con arreglo a procesos de invención selectiva de la tradición, conectando así el pasado y el futuro; la moderna conciencia individual surge de la experiencia de pertenecer a distintos órdenes de realidad que se multiplican sin límite: *soy una identidad múltiple, luego existo* (Berian, 2000).

Holland y Leander (2004) sostienen que la identidad es el sentido de sí mismos que los individuos logran a partir de su participación en eventos específicos donde se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar. Tales posiciones implican formas culturales de ser persona, es decir, se refieren a qué significa, por ejemplo, ser “un padre de familia”, “un genio” o un “alumno problemático”¹⁰. Se trata de construcciones culturales que permiten imaginar el ser persona de determinados modos y que orientan

¹⁰ “La identidad es un concepto más con el que los hombres, desde sus propios lenguajes, se siguen construyendo” (Hurtado, 2003: 2).

las motivaciones y formas de relación que los individuos ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas. De acuerdo con lo anterior, para analizar la identidad no debemos centrarnos en el individuo aislado, sino en las actividades y las prácticas sociales en las que está siendo construido. El posicionamiento de la identidad de un individuo ocurre a lo largo del tiempo y a través de procesos dinámicos (Saucedo, 2005c: 643).

En Psicología existen dos modelos metateóricos para explicar cómo ocurre el desarrollo general de los seres humanos: el organísmico y el contextual (en esta idea podemos encontrar un aporte que complementa la concepción de identificaciones comunitarias y societarias de las que antes habla Dubar). En el primero de ellos, el organísmico, se considera que existe una tendencia epigenética de cambios cualitativos y crecimiento discontinuo en el que los niveles avanzados de desarrollo tienen diferentes y nuevas funciones, estructuras y organización con respecto a los primeros niveles; además, dichos cambios cuentan con un estadio final al cual algunos individuos pueden acceder. Este correspondería con la concepción comunitaria planteada desde la Sociología.

En el segundo modelo, el contextual, se enfatiza la naturaleza e importancia central en el desarrollo de las interacciones del individuo en diferentes situaciones y ambientes; el cambio es un proceso activo, constructivo y dialéctico entre múltiples determinantes contextuales y la construcción personal de esos determinantes de parte del individuo (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996: 148-149).

Si reunimos ambos enfoques, sociológico y psicológico¹¹, tenemos una noción de identidad que es más societaria y sigue un desarrollo contextual, además de considerar un *self* dependiente del contexto, concreto, y definido socialmente (Cfr. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). Así, se vislumbra una idea central: el individuo va construyendo o conformando su identidad con recursos propios y con unidades o mecanismos adquiridos socialmente.

Y es que, el proceso identitario o de configuración identitaria (concepción dinámica de la identidad) se desarrolla en una especie de diálogo interior, una experiencia íntima (personal, privada) en el sujeto, en que la persona 'orquesta' las

¹¹ Para alcanzar una mayor comprensión del concepto *identidad* se revisaron algunas ideas del campo de la Psicología del Desarrollo y del Psicoanálisis, y se recuperaron algunos elementos cercanos al Interaccionismo Simbólico y la Sociología.

fuentes interiores, tanto las provenientes del *self*, como las sociales (que han sido interiorizadas, aprendidas; por ejemplo, las representaciones sociales). Es un proceso inacabado de diferenciación e identificación del individuo con un conjunto de referentes de su ambiente social y cultural, es un proceso interno y externo, social e individual, que abarca el presente, el pasado y el futuro de las personas y de las sociedades.

La identidad no es un todo acabado, claro, lleno de luz, antes bien, es una parte de otro todo que son las circunstancias sociohistóricas de cada sujeto concreto en construcción. La identidad, como tal, es gris (Hurtado, 2003: 3).

Para que esto pueda darse, partimos del supuesto de personas que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones, rechazando así cualquier determinismo social (Araya, 2002).

Desde un punto de vista ontogenético, es decir, considerando cómo se origina y se transforma la identidad a lo largo del desarrollo de cada individuo, parecería que emerge como resultado de una configuración evolutiva, esto es, que iniciando en la infancia, a lo largo de la adolescencia y consolidándose en las etapas posteriores del desarrollo, va integrando gradualmente dotes físicas, necesidades idiosincrásicas culturales, capacidades intelectuales, valoraciones y roles sociales, cuestiones sentimentales, etcétera (Erikson, 1981: 140); además, puede estar circunscrita “a un ámbito particular de relaciones sociales o concernir a todos los aspectos de la vida relacionados con una pertenencia principal” (Dubar, 2002: 14).

La identidad, entendida como un proceso psicosocial es entonces resultado de una doble operación: diferenciación y generalización: la persona que busca configurar su identidad, a la vez que quiere distinguirse –o diferenciarse– como individuo y demostrando su singularidad¹², también necesita tener referentes sociales con los cuales dar significado a su ser único como individuo en una colectividad, contar con un horizonte en el cual los elementos identitarios adquieren significación, es decir, un “fondo de inteligibilidad” compartido, sin el cual no es posible la autenticidad: “sólo puedo definir mi identidad contra el trasfondo de aquellas cosas que tienen importancia” (Taylor, 1994: 75); de ahí resulta que no hay identidad sin alteridad (Dubar, 2002).

En el campo de la Psicología, y desde un enfoque de logro de metas en el

¹² “Definirme significa encontrar lo que resulta significativo en mi diferencia con respecto a los demás” (Taylor, 1994: 71).

desarrollo, uno de los momentos críticos para la conformación de la identidad¹³ es al final de la adolescencia y durante la juventud, pues su configuración se presenta de forma más clara, con definiciones personales precisas y proyectos de vida específicos; de hecho, su consolidación marcaría el fin de esta etapa y el inicio de la adultez (Grotevant, 1998; Marcia, 1993; Rice, 1997).

Por ejemplo, investigaciones en esta área han determinado que específicamente durante el periodo de la adolescencia el autoconcepto (que forma parte de la identidad, y constituye la dimensión más cognitiva de ésta, a manera de un perfil o listado de categorías en las que la persona puede ubicarse) está menos integrado y más inestable, incluso diferenciado en distintos componentes, lo que demostraría su situación de desarrollo aún impreciso (Harter, 1990, Marsh y O'Neill, 1984; citados ambos por Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996: 153).

Respecto al periodo que corresponde a los años de la universidad, se sabe poco acerca de cómo se organiza el proceso identitario y cómo se configura en los jóvenes; las investigaciones que se han realizado al respecto simplemente lo han hecho con acercamientos que consideran a la identidad como un proceso (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996: 153).

Marcia (1993) considera que el adolescente en este proceso de configurar su identidad puede situarse en uno de cuatro estatus o momentos (Lehalle, 1990: 83-84; Craig, 1992: 417): *exclusión*, donde las elecciones realizadas no son propias, sino que fueron hechas por padres, maestros o el medio en que se vive; *difusión*, en el que se carece de un sentido de dirección, no se ha elegido una ocupación ni un código moral personal; *moratoria*, se está a mitad de un periodo de toma de decisiones y se trata de experimentar los roles sociales de una manera ficticia, como un ensayo de la vida adulta; y el de *logro de una identidad*, en el que se han establecido compromisos profesionales e ideológicos, además de que se intenta vivir con un código moral formulado en forma personal; esto supone que ha tenido la oportunidad de considerar varias posibilidades y que se ha decidido según sus propios criterios, además de que se cuenta con un proyecto de vida claro.

A través de múltiples estudios, Marcia (1993) ha llegado a la conclusión de que

¹³ Entre los investigadores del tema hay múltiples referencias al concepto de identidad con algunos matices conceptuales entre ellas; los términos más utilizados, relacionados con el tema de este proyecto son: identidad del ego o del yo, identidad personal e identidad existencial.

alrededor de los 21 años la mayoría de los individuos cuenta con lo que define como una identidad consolidada (Lehalle, 1990: 84). Sin embargo, otras corrientes psicológicas enfatizan que la construcción de la identidad es un proceso continuo e inacabado a lo largo de la vida; el mismo Erikson, de quien se desprenden originalmente los trabajos de Marcia, afirma que es un proceso siempre cambiante y que está siempre en desarrollo (Erikson, 1981: 20-21), que no revela una identidad única de la persona, sino una persona 'compuesta' por muchas identidades (p. 29), y que en muchas ocasiones llegan a ser contradictorias¹⁴ (p. 8).

Para solucionarlo el ser humano debe desarrollar un diálogo interior, el cual al ser exteriorizado y puesto a la disposición de los otros en una situación social, ya que no hay identidad sin movilización de factores culturales y sin narraciones (Martuccelli, 2007); por ello, este proceso se traduce en una identidad narrativa:

“Tomamos sentido de nuestra identidad personal de manera muy similar como lo hacemos con la identidad de los personajes en las historias. (...) entendemos la manera como los personajes a través del argumento se relacionan en lo que les pasa, las aspiraciones y proyectos que adoptan y lo que hacen actualmente. De manera similar, tomo conciencia de mi identidad diciéndome a mí mismo una historia acerca de mi propia vida. En ningún caso la identidad es una estructura o sustancia estables. Estas identidades son móviles. 'La identidad narrativa forma parte del movimiento de la historia, en la dialéctica entre orden y desorden' (Ricoeur, 1995: 6). Hasta que la historia termina, la identidad de cada personaje o persona permanece abierta a la revisión” (Dauenhauer, 2002).

Así, la identidad, o los procesos identitarios, se expresan por medio de las narraciones que la persona hace acerca de sí mismo; es un proceso psicológico en el que se da un entendimiento reflexivo de parte del individuo acerca de su yo en función de su propia biografía (Giddens, 1997: 294), un instrumento para la formación y mantenimiento de relaciones sociales y de una identidad colectiva, de tal manera que la identidad también puede ser referida de forma genérica al grupo étnico, la raza, el género o la clase social; así, los procesos de identificación involucran múltiples referentes de carácter social que hacen su aportación en diferentes momentos y de distintas maneras (Erikson, 1995: 11-12).

En la modernidad, los sujetos se vuelven estratégicos, pues evalúan la

¹⁴ “(La identidad) queda definida siempre en diálogo, y a veces en lucha, con las identidades que nuestros otros significativos quieren reconocer en nosotros” (Taylor, 1994: 69).

construcción de sus diversas identidades, se vuelven sujetos performativos que van configurando sus rasgos propios a través de actuaciones, de puestas en escena de sus relaciones y deseos (Rodríguez, 2004).

Tal es el caso de las vivencias en el campo de las relaciones de pareja y las experiencias en cuanto a la elección de una carrera; más aún si pensamos que la identidad “sólo tiene sentido cuando hay una relación directa con hombres y mujeres concretos” (Hurtado, 2003: 5).

Otra precisión: autores como Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) hablan de un *continuum* entre el punto de vista esencialista, que ve a la identidad como una especie de continuidad en el tiempo, y una posición constructivista extrema, a la cual no le interesa ningún aspecto perdurable del *self*. La noción de identidad de este trabajo está situada en un punto intermedio de este continuum.

La identidad sólo puede entenderse en la medida en que primeramente se descubran las circunstancias y entornos sociales dentro de una comprensión, tanto diacrónica (a través del tiempo) como sincrónica (en el tiempo), de los diferentes colectivos que conforman cada sociedad en movimiento (Hurtado, 2003: 3).

Ricoeur (1992; citado por Dauenhauer, 2002) enfatiza que el *self* está constituido por un vínculo entre la identidad y la ipseidad: la primera le da una igualdad en el espacio y el tiempo, y la segunda le brinda la habilidad única de iniciar algo nuevo e imputable a sí mismo. Sin estos dos elementos no hay un *self*. Además, para que la persona pueda expresar su *self* en el presente, complejamente histórico, debe utilizar un tipo de discurso que pueda articular las acciones y los eventos con los contextos humanos en los que se desenvuelve, así como los caracteres de los personajes que intervienen en dichos contextos. Este tipo de discurso es la narrativa¹⁵, donde “el proceso de la vida se contempla como un conjunto de paisajes”, en donde “el único hilo conector significativo es la trayectoria de la vida en cuanto tal” (Giddens, 1997: 104).

Un último comentario: cuando hablamos de identidad, nos referimos al cúmulo de identificaciones, configuraciones y procesos seguidos, es la definición más abstracta y definitiva (aunque parcial, considerando el criterio temporal) que una persona puede hacer acerca de sí; mientras que cuando hablamos de proceso identitario hacemos referencia a la descripción de una serie de eventos y situaciones que está en operación, en interacción en un determinado periodo de tiempo, que en

¹⁵ También conocida como *process approach* [“acercamiento procesual”] (Peacock y Holland, 1993: 371).

conjunto hablan de la identidad de una persona; y, cuando hablamos de configuración identitaria es cuando la persona se describe a sí misma *in extenso*, haciendo referencia a un conjunto de dimensiones e indicadores de su persona y del medio social en que se encuentra.

Memoria biográfica y proyecto de vida

Como ya se mencionó en el apartado anterior, conocer y dar cuenta de los procesos identitarios implica conocer el pasado, el presente y el futuro de las personas y de las sociedades en que estas viven, pues “si somos seres históricos no sólo debemos reconocernos en y desde el pasado, sino desde el futuro que estamos construyendo y desde nuestro presente que se mueve constantemente” (Hurtado, 2003: 7); así, la identidad de las personas se relaciona con su memoria biográfica y se proyecta en un futuro posible¹⁶.

Ser un hombre o una mujer está convirtiéndose en una cuestión de historia, de proyecto, de trayectoria biográfica, de “construcción identitaria a lo largo de la vida” (Dubar, 2002: 111).

En el caso de los jóvenes, uno de los aspectos que tienen un vínculo más directo con los procesos de identificación es el proyecto de vida, pues con él se prefiguran como adultos (sobre la importancia del proyecto de vida y planificación de la misma en la época actual, cfr. Guichard, 1993; Dubar, 2002; Giddens, 1997). Históricamente, dicho proyecto estaba definido con anticipación, era algo relativamente seguro y establecido por el grupo o comunidad de pertenencia, el linaje, el género o la edad, cada uno sabía lo que tenía que hacer y cómo debía comportarse, pues el orden social privaba sobre el individual, estaba asociado a las identificaciones comunitarias. Por ejemplo, el rol sexual definía para la mujer ser ama de casa y madre.

En cambio, hoy en día se adoptan estrategias para elegir entre diversas opciones de estilos de vida, lo que ha implicado un giro importante en las identificaciones que realizan las personas, pues ahora priva “el imperativo de ser uno mismo, de ‘realizarse’, de ‘construir la identidad personal’, de ‘superarse’ y de conseguir resultados” (Dubar, 2002: 189). Se habla también de procesos de

¹⁶ El “futuro” abierto, indeterminado, que la moderna idea de progreso anticipa es concebido como el producto de un proceso inmanente de desarrollo sin fin (...). La conexión de aquello que radica en el pasado y lo que radica en el futuro deviene en principio contingente, y la conexión es, por tanto, selectiva entre la alternativa de continuidad y de discontinuidad” (Beriaín, 2000: 59).

desenclave, entendidos como una manera de salir de lo ya establecido, “por el que las relaciones sociales se erradican de circunstancias locales y recombinan a lo largo de extensiones indefinidas de espacio y tiempo” (Giddens, 1997: 293). Así, se da paso a las identificaciones societarias, y la modernidad es el reino de los fines, de los proyectos, del futuro y la meta (Rodríguez, 2004).

En una dimensión temporal, el concepto de identidad relaciona en el presente la historia biográfica del individuo y su proyección hacia el futuro. En este sentido la identidad se relaciona con “proyectos”, que suponen para la persona la representación de lo que es, aquí y ahora; también representa lo que se desea hacer que ocurra; dado que es una representación, constituye un conocimiento, lectura e interpretación determinadas; es una selección y conformación de hechos pasados y presentes a la luz de una intención futura (Guichard, 1993: 18) y se realiza a través de narraciones.

Llevar a cabo una entrevista con enfoque narrativo y bajo un estilo de relatos biográficos, recurre a los proyectos que las personas se representan de sí y para sí, recurriendo a su pasado, presente y futuro; entonces, tenemos la certeza de que hablan de su proceso identitario.

Utilizando una idea de Ricoeur (citado por Dauenhauer, 2002) podemos explicarlo de la siguiente manera: el momento presente, en el cual la acción humana toma lugar, se localiza en la intersección entre el espacio de la experiencia y el horizonte de la expectativa; el primero de ellos se conforma de eventos del pasado, natural o cultural, que la persona recuerda en el presente y que sirve como punto de partida para las nuevas decisiones y/o acciones. El horizonte de la expectativa es el despliegue de proyectos que la persona puede emprender, las vías que puede comenzar a explorar, es el futuro hecho presente. El espacio de la experiencia y el horizonte de la expectativa se condicionan mutuamente, y sin este segundo elemento cualquier acción sería imposible.

Como ejemplo: si analizamos “en el presente” la dimensión referente a la carrera en los jóvenes como una parte de su proyecto de vida, la persona retomará algunos aspectos de su historia de vida (de su pasado), los integrará con su comprensión del presente y hará una proyección a futuro de sí mismo respecto a una profesión, un tipo de empleo y quizá un estilo de vida. De la misma manera, si hablamos en el presente de sus relaciones de pareja, la persona retoma elementos de su historia biográfica, se sitúa en sus logros presentes y además se “proyecta” en

alguna alternativa: el establecimiento de una familia y la llegada de los hijos, o por el contrario, no quiere saber nada de esto, o alguna postura intermedia (sí matrimonio pero no hijos, sí hijos aunque no haya matrimonio, etc.).

Así, a pesar de hablar de cuestiones, al parecer distintas, de hecho lo que estaríamos haciendo es hablar de la persona en conjunto, de sus aspiraciones generales, de las expectativas que tiene de su vida toda, pues “todos los proyectos particulares de un individuo se muestran como funciones de un proyecto fundamental: la manera que elige de estar en el mundo” (Guichard, 1993: 15).

El proyecto, reflexivo por definición, “no puede eludir ni la cuestión del sentido de la existencia ni de la identidad”; ni puede reducirse a un deseo o intención vagas, pues comporta una reflexión en tres sentidos: “sobre la situación presente, sobre el futuro deseado y sobre los medios a emplear para lograrlo”, además de la consideración acerca de los motivos que apuntalan su intención (Guichard, 1993: 19-20).

A pesar de que en ocasiones pareciera que en la mayoría de los jóvenes no hay una actitud reflexiva respecto a sus intenciones de futuro, coincidimos con Guichard (1993), al afirmar que un sujeto “posee un cierto número de representaciones más o menos precisas, más o menos estructuradas, más o menos integradas y más o menos exactas; unas representaciones que pueden permitirle concebir su futuro de tal o cual modo” (p. 24).

Elección vocacional: carrera y futuro laboral

Una de las dimensiones de la configuración identitaria de los jóvenes, y quizá la más importante, es su elección vocacional, pues es un concepto organizador de los proyectos de vida de los jóvenes, que incluye las cuestiones educativa (experiencia escolar y elección de carrera universitaria) y laboral; además, esta elección se entreteje con otras, como la cuestión de pareja (en cuanto a momentos-tiempos y recursos), y puede ser la plataforma de arranque para la elaboración de un plan de vida.

Cuando hablamos de una elección vocacional nos referimos al conjunto de elecciones que hace una persona respecto a varias dimensiones, que en conjunto conformarán un estilo de vida particular. Lo que caracteriza a este concepto es que abarca elementos de diversa índole y que además resalta la capacidad de decisión del individuo, es decir, reconoce la voluntad de la persona, su agencia en la construcción

de su propio futuro. Por ejemplo, alguien puede elegir estudiar una carrera, pensando en un trabajo que le gustaría realizar, el cual además le permitirá una forma de relación familiar; a la par, elige si quiere vivir solo o en pareja, y en esta segunda posibilidad, si lo quiere formalizar o sólo para “vivir en pareja”. Todo en conjunto, evidencia la agencia¹⁷ de la persona para construir su vocación, cimentar de manera personal su “llamado” (por retomar el viejo concepto de vocación proveniente del campo religioso), y no vivir dicha vocación sólo por inercia o por efecto de actores externos.

La elección vocacional, junto con la categoría de proyecto de vida, se erigen como dimensiones fundamentales en la configuración identitaria de los jóvenes, quienes en un continuo proceso de subjetivación van construyendo su identidad, y reconstruyéndola cada vez. Para este trabajo, se retomarán sólo las dimensiones de estudios o carrera, en su diversidad, y proyecto laboral para la conceptualización de la elección vocacional.

Entonces, una dimensión importante para los jóvenes es la referida a los estudios profesionales (Brusdal y Langeby, 2001), la cual tiene una relación directa con la profesión (entendida aquí todavía como proyecto) y, en ocasiones, con el trabajo estudiantil (Guzmán, 2004a). Los procesos de identificación profesionales “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002: 113); sin embargo, actualmente las profesiones y carreras laborales estables en general están perdiendo terreno. Una característica del empleo en México en la actualidad es que el trabajo es un ámbito en donde las posibilidades de inserción e integración para la juventud se han vuelto muy afectadas (Guerra, 2008)¹⁸.

La dificultad a la que se enfrentan los jóvenes es que este tipo de identificaciones supone “formas específicas de competencia, basadas en ventajas competitivas fundadas en la anticipación” (Dubar, 2002: 116) donde cada trabajador se convierte en responsable de la adquisición y mantenimiento de sus propias competencias (Dubar, 2002: 131) y hay poca posibilidad de transmitir a los hijos los

¹⁷ Según Ortner (1990; citado por Saucedo, 2005c: 645) la capacidad de agencia de los individuos les permite “manipular activamente los modelos culturales que hay sobre qué significa ser persona y pueden apropiárselas de manera íntima para forjar un significado subjetivo valioso, pero también pueden establecer una distancia y desconectarse de dichas formas culturales e, incluso, cuestionarlas o intentar cambiarlas”. Acerca de la agencia y su relación con la identidad, véase también Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998).

¹⁸ En la literatura se documenta el “paro” de los jóvenes como uno de los más graves problemas de nuestro tiempo, debido a que ha adquirido un carácter endémico, y hoy día muchos jóvenes se encuentran “de más” (Guerra, 2008).

saberes y valores de un oficio u ocupación, como ocurría anteriormente. El fenómeno de la globalización ha vuelto contingentes estos procesos¹⁹.

Por otro lado, la inserción de las mujeres al mundo laboral es considerada por muchos como una dificultad en las identificaciones profesionales, de acuerdo al, todavía fuerte, carácter patriarcal de las sociedades industrializadas. Así, "el trabajo, incluso el más ordinario, se ha convertido en un desafío para el reconocimiento de uno mismo" (Dubar, 2002: 128). Las consecuencias de este panorama es el establecimiento de identidades profesionales inciertas, imprevisibles, devaluadas, en crisis de no reconocimiento (Dubar, 2002).

Además, se está conformando un mercado de trabajo con empleos de muy baja calificación (tipo pico y pala), junto a otro tipo de empleos "chatarra", flexibilizados; y por otro lado, empleos supercalificados (para yuppies, expertos o analistas simbólicos, insertos en el sector de la economía globalizada) y, finalmente, otro tipo de empleos para el sector ilegal y asistido. Aunado a ello, las nuevas estrategias empresariales, tienden a privilegiar cargos temporarios, precarios y ocupados con jóvenes sin ningún tipo de derechos y flexibilizados al máximo (Guerra, 2008).

Cabe recordar que en el pasado, la profesión era un polo de identificación muy importante que determinaba los estilos de vida, entendido éste como un conjunto de prácticas hechas rutinas²⁰ donde cada decisión de cada día, por más pequeña que sea (qué comer, qué vestir, cómo comportarse en el trabajo, la escuela, con la pareja), contribuye a tales rutinas. Aún actualmente, el trabajo condiciona fuertemente las oportunidades de vida y la accesibilidad a posibles estilos de vida; además, la elección y creación de éstos es influida por presiones de grupo social de pertenencia y las circunstancias socioeconómicas (Giddens, 1997: 107-108), pero no de igual manera. Por ejemplo, el "trabajo" de ser joven estudiante permite salidas el fin de semana hasta altas horas de la noche con amigos.

Cabe mencionar que hoy en día, "hay menos interés en construir un estilo de vida coherente que en jugar con la gama de estilos conocidos y ampliarla" (Featherstone, 2000: 58), lo que trae consigo que muchas de las elecciones en el

¹⁹ Debido en gran parte a que no existen fronteras en la circulación de los capitales, ésta se da en tiempo real y bajo una lógica de rentabilidad inmediata, con una vasta competencia por el control del conocimiento, de las tecnologías y de las fuentes de riqueza e innovación.

²⁰ "Conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la integridad del yo" (Giddens, 1997: 106).

campo vocacional sean contingentes. Además, “la amplitud de la gama disponible de actividades culturales y de tiempo libre no solamente han ensanchado la variedad de estilos de vida ociosos, sino también han acarreado algunos cambios cualitativos” (Featherstone, 2000: 163), y dichos cambios se han integrado a las elecciones; por ejemplo, en las decisiones de viajar para seguir estudiando o para trabajar.

Para algunos jóvenes el trabajo mantiene “un significado formativo en el plano de la socialización laboral proporcionándoles experiencias, aprendizajes y cierto grado de autonomía respecto a sus familias, así como otras actitudes que se supone, tendrán efectos en el éxito de su vida laboral futura”, mientras que para otros asume un significado económico al constituir una estrategia para mantenerse escolarizados y resistir a la eliminación, además de poder cumplir con las exigencias de incorporación a la vida productiva provenientes de su medio social (Guzmán, 2001, 2005b). Dichos significados se expresan desde sus elecciones vocacionales y en la generación de proyectos laborales.

Hay elecciones que marcan de manera significativa el rumbo en la vida de las personas; una de ellas, que quizá en nuestro mundo moderno es la más importante, es la elección de una carrera y su correspondiente proyección laboral²¹. Esta elección es un aspecto central en la vida de las personas, pues el trabajo es el principal eje rector de la existencia en nuestras sociedades modernas, más aún que la familia u otros aspectos como la religión o la ideología política, aunque éstas últimas también pueden ser importantes para muchas personas e incluso pueden laborar en quehaceres relacionados con ellos.

Hay consenso en los investigadores de que la elección profesional es un proceso difícil y delicado. Las dificultades se asocian sobre todo, a que los estudiantes deben tomar decisiones trascendentes para su vida personal y profesional durante la etapa de la adolescencia, cuando las metas y los proyectos de vida se encuentran precisamente en construcción. Esta situación es delicada, ya que una mala elección profesional tiene repercusiones de distinto tipo; asimismo, llaman la atención de que optar por una carrera implica también elegir un estilo de vida (Guzmán, 2005b).

En el caso de los jóvenes, y debido a la etapa que les corresponde vivir, deben

²¹ En las investigaciones sobre los estudiantes en México, existen trabajos de investigación que abordan los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en la elección de la carrera, la mayoría de ellos con un enfoque cuantitativo (Guzmán, 1991; citado por Guzmán y Saucedo, 2005a: 656-657).

hacer elecciones (entiéndase el enunciado imperativo en el “deben”) que de manera clara definirán su futuro, tanto en el plazo inmediato como en el largo. Por lo tanto, deben “proyectarse”, lo que implica verse en una serie de momentos posteriores al presente. Coincidimos con Merino (1997; citado por Guzmán, 2005b) en señalar que la elección de la carrera forma parte sustancial del proceso identitario y en la construcción de un plan de vida, es decir, que este tema se articula como un nodo articulador de la vida de los jóvenes, en especial del futuro. De igual manera, Cataldo (1995; citado por Guzmán, 2005b) menciona que el núcleo articulador de la identidad de los alumnos está constituido por su vinculación con el trabajo y la escuela, y Guerra (2005: 446) señala que “el trabajo sigue siendo central en los procesos de autonomía y constitución de las identidades sociales juveniles”.

En el plano social, y durante su paso por la universidad, la autonomía y la comprensión más cabal de su “ser en relación” (a diferencia de la infancia, en donde el concepto del “otro” aún es difuso y las relaciones son más asimétricas y heterónomas) definen las interacciones que, por medio de procesos reflexivos de apropiación y distinción, definirán buena parte de la personalidad, de los gustos, preferencias y afiliaciones.

Es quizá durante esta etapa de la vida que se da un salto cualitativo en la comprensión de la dimensión temporal de la experiencia vital, pues se experimenta el “presente” siempre en relación con el pasado vivido y el futuro por vivir. En las teorías psicológicas que estudian la adolescencia y la juventud se considera que es justamente en estas etapas cuando se espera del individuo que empiece a elegir su futuro (Gispert, 1983: 167), y una de las tareas que marcará su proyecto personal de forma más contundente es la elección vocacional.

Una de las decisiones más importantes a la que ha de enfrentarse todo ser humano es la de elegir una profesión, un oficio que le permita ganarse la vida y autorrealizarse. Esta elección determina, en gran medida, la estela de nuestra vida. Marca a qué dedicaremos la mayoría de nuestro tiempo, con quienes nos relacionaremos, qué temas serán objeto de nuestro interés o preocupación, a qué situación social y económica podemos aspirar, con quiénes nos vamos a relacionar y cuál será nuestra función en la sociedad y nuestra aportación a ella” (Díez, 2000: 263).

Esta elección se enmarca en un ambiente de constante cambio social, y en lo que Giddens (2004) llama la *incertidumbre fabricada*, o Beck (1998) denomina *la*

*sociedad del riesgo*²². Este último concepto (riesgo), es un constructo social histórico basado en la determinación de lo que la sociedad considera normal y seguro, representa un dispositivo de racionalización, de reducción de la indeterminación, “es una forma de realizar descripciones presentes del futuro, desde el punto de vista de que *uno/a puede y además tiene que decidir* sobre cursos alternativos de acción” (Beriain, 2000: 61). Y, en la modernidad tardía, no existe ninguna conducta libre de riesgo, pues riesgo e incertidumbre expresan uno de los contornos sociológicos del conjunto de la modernidad (Gutián, 2003).

En esta sociedad moderna del riesgo, “las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales inciden fuertemente en el mundo del trabajo y han generado una diversificación de las profesiones cada vez mayor” (Díez, 2000: 263). Para otros autores, el problema más grave no es la diversificación sino la inestabilidad del empleo (cfr. Dubar, 2002).

Según De Ibarrola (2005), existen dos posiciones contrarias para concebir la relación entre educación y trabajo: la primera, tiene la esperanza puesta en la escolaridad como el factor del cambio social y mejoramiento personal, pues

A gran escala se sostienen los resultados empíricos que siguen demostrando una correlación positiva entre las desigualdades tanto escolares como en las posiciones y condiciones laborales o de ingresos, al grado de que sería posible proponer que en la medida en que exista una desigualdad escolar, se correlacionará con alguna desigualdad laboral (De Ibarrola, 2005: 303).

Esto, a pesar de que los investigadores han rebasado el enfoque que fundamenta la educación como el factor benévolo causal que delimita, a nivel individual, el mejor desempeño del trabajo y de los ingresos y posiciones, y a nivel social, el desarrollo económico de regiones y países. La segunda posición, ve una relación disfuncional entre escolaridad y trabajo, pues esta no produce el efecto deseado, es decir, mejoría de ingresos, de posiciones laborales y en el desarrollo del país, y habla de un desempleo ilustrado o subempleo de los más escolarizados.

Este horizonte se asocia, en muchos casos, a desorientaciones y crisis de sentido, en las que “el mundo, la sociedad, la vida y la identidad personal son cada vez

²² Un ejemplo de este riesgo lo podemos ver en el siguiente ejemplo: en una investigación llevada a cabo por el IPN (2000; citado por Spitzer, 2005), se señala que entre las principales causas de muerte entre jóvenes de 15 a 24 años de edad, destacan los accidentes, los homicidios y el suicidio como productos de que los jóvenes asuman conductas de riesgo relacionadas con violencia, consumo de drogas y prácticas sexuales.

más problematizados” (Berger y Luckmann, 1997: 80), todo lo cual, pareciera hacer más complicada la elección de los jóvenes. De hecho, la actividad profesional y su respectivo proceso de elección, así como la sexualidad, son dos de las esferas de la vida más propensas a desembocar en crisis (Berger y Luckmann, 1997: 96-98).

Todo parece indicar, como veremos más adelante, que los jóvenes de esta investigación tienen una visión más bien optimista de la situación, y que la perspectiva problemática pareciera no estar todavía presente en ellos; a diferencia de lo que da cuenta Guzmán (2004b: 14), quien señala el proceso de inserción a un mercado de trabajo profesional cerrado y muy competitivo. Más aún, cuando el contexto mexicano se caracteriza por una situación de crisis económica crónica, derivada en parte de la aplicación, desde hace más de una década, de políticas de corte neoliberal, lo que ha traído como consecuencia elevados índices de desempleo, bajos salarios, declive del empleo asalariado, aumento del trabajo familiar no remunerado, del temporal y de tiempo parcial (Guzmán, 2004a: 749). Más aún, esta situación se da a nivel global, y de manera más importante entre los jóvenes (De Ibarrola, 2004).

Otro trabajo que habla de esta problemática a la cual parecieran no atender los jóvenes de este estudio es el de Guerra (2005), quien señala lo siguiente:

Antes se consideraba que la entrada al mundo del empleo estaba precedida por la salida del sistema escolar; ahora constituye un proceso que tiende a alargarse, cada vez es más complejo y está amenazado por los signos de precariedad, inestabilidad e inseguridad que privan en el mercado de trabajo (p. 420).

Sin tener presente este panorama adverso, los estudiantes de este trabajo, al momento de decidir su futuro vocacional, en el cual se incluye su educación superior (que la mayoría, actualmente en sus proyectos de vida, no sólo es la licenciatura sino que incluye el posgrado) y el consecuente campo laboral con el que se relaciona, consideraron entre múltiples opciones de carreras y de escuelas, ciudades para estudiar, entre escuelas públicas y privadas, etc., aunque también hay quienes no hablan de dicho proceso, y más bien pareciera que desde un inicio (desde niños, secundaria o prepa) tenían bien definido qué era lo que querían, y no consideraron otras opciones.

Relación de pareja

Como en el caso de la elección vocacional, las experiencias de relaciones afectivas y de pareja, y los significados que las personas les asignan, son expresiones de cómo integran esta dimensión en su configuración identitaria; de hecho, es un vector importante en dichas configuraciones debido a su fuerte carga emocional. Y es que ahora, “lo esencial de la vida parece ser la existencia afectiva, emocional o amorosa” (Dubar, 2002: 219).

Además, existen evidencias de que las relaciones afectivas se asocian de manera importante a la formación de una identidad y en la búsqueda a futuro de una carrera, entre otros temas (Collins, Welsh y Furman, 2009: 644).

Los jóvenes se identifican y expresan cuestiones importantes de sí mismos en sus relaciones de pareja; son seres que buscan compañía en sus pares, sea en la escuela o en el barrio, ya que este momento de su desarrollo, la juventud, es “un tiempo importante de socialización y a la vez de subjetivación o individuación. Para ello, la relación con amigos y novios es primordial” (Weiss, 2004: 2; cfr. también Hernández, 2007).

En un intento por definir la propia identidad, el joven proyecta su propia imagen en otra persona, generalmente del sexo opuesto, buscando que ésta se refleje y se aclare gradualmente; a ello se debe que una parte tan considerable del amor juvenil consista en conversación (Erikson, 1983: 236); y es que es a través de las narraciones y el diálogo que construimos nuestra identidad (Dubar, 2002; Giddens, 1997); evidentemente los interlocutores más importantes son los pares, en especial aquellos con los que hay vínculos afectivos fuertes.

No hay identidad sin alteridad, y las relaciones de pareja son un campo en el que esta dialéctica tiene una de sus más claras expresiones. La identidad personal constituye también el trasfondo en que nuestros gustos, deseos, aspiraciones cobran sentido, y si algunas de las cosas a las que damos más valor nos son accesibles sólo en relación a la persona que amamos, entonces esa persona se interioriza en nuestra identidad (Taylor, 1994: 70); en el plano de la intimidad, la identidad se forma y deforma en el contacto con los otros significativos (Taylor, 1994: 83).

Actualmente el estudio de este aspecto entre los jóvenes –las relaciones de pareja– cobra especial importancia debido a que los roles de los participantes en la relación pareciera que se han alterado y el establecimiento de “contratos”

sentimentales ya no es permanente; frases como “para toda la vida” o “hasta que la muerte nos separe” han quedado en tela de juicio o pospuestos indefinidamente (Dubar, 2002).

A pesar de que más del 25 por ciento de los jóvenes de la Encuesta Nacional de la Juventud dijo que para ellos era importante el casarse, sólo alrededor del 4 por ciento mencionó el tener hijos; de igual manera, al cuestionarles acerca de qué buscan en una relación, más de la mitad de los jóvenes de la encuesta respondieron que para compartir sentimientos y alguien a quien amar (58.4 por ciento nacional), propio de logros de identidades societarias modernas, e incluso posmodernas; la segunda respuesta en importancia fue para contar con compañía al salir y para divertirse (25.1 por ciento nacional), de carácter posmoderno, y la tercera respuesta, de orden tradicional, fue el tener trato con alguien antes de casarse (11.5 por ciento). Todo ello habla de que los tipos de relación están cambiando con respecto a décadas anteriores.

La relación íntima (que no es lo mismo que sexualidad) se ha convertido en un elemento importante de la búsqueda de convivencia y del proceso identitario. A diferencia de los lazos permanentes que se establecen en ambientes tradicionales, la relación pura, “no está anclada en condiciones externas de la vida social o económica”, es motivada sólo por las recompensas de la propia relación y “se busca sólo por lo que puede aportar a los contrayentes”; sin embargo, la entrega, la intimidad y la confianza mutua aún tienen una importancia central en estas relaciones (Giddens, 1997: 116-127).

Y comparado con las relaciones entre pares, las relaciones afectivas (románticas) se distinguen por la intensidad, y comúnmente son marcadas por expresiones explícitas de afecto y, en algunos casos, involucran comportamientos de carácter sexual; además, requieren interacciones y conocimiento mutuo voluntariamente aceptados (Collins, Welsh y Furman, 2009: 632).

Ante el entorno modernizador, las generaciones jóvenes se encuentran con un panorama social que no tiene referencia en el mundo adulto. A ellos les toca comenzar a conocer personas en su grupo de iguales, intimar con ellos, experimentar las primeras relaciones sexuales, formar parejas y comenzar a convivir dentro de un amplio abanico de posibilidades.

Moralidad y pluralismo

La identidad es producto de un proceso psicosocial; y en lo que se refiere a lo social, las personas retoman referentes con los cuales pueden dar significado a su ser único; algunos de estos referentes son parte del dominio moral. Así, las cuestiones y asuntos morales fungen como horizontes culturales en los cuales muchos de los elementos identitarios adquieren significación y pueden ser valorados, e incluso jerarquizados, en una configuración particular, en donde se da cuenta de lo socialmente aceptado o impugnado.

La forma, tal vez, más evidente en que se muestra la identificación de los individuos con una cultura y una sociedad es en la aceptación de los valores éticos y morales que actúan como soportes y referentes para preservar el orden. Sin embargo, esto resulta complejo si consideramos que “nuestra existencia social contiene múltiples valores, numerosos principios de ser y de valor: la verdad, la belleza, la justicia, la paz, el patriotismo, el placer, la bondad, el amor, el sexo” (Beriaín, 2000: 19). Más aún si pensamos en los valores no como una cosa más entre las cosas, sino como elementos que expresan una parte del sentido del mundo (Rodríguez, 2004).

Para comprender actualmente el tema de la moral debemos enmarcarla en el pluralismo cultural, político, religioso e ideológico propio de las sociedades presentes, el cual “responde a la existencia de múltiples puntos de vista en el enjuiciamiento y justificación de las conductas de los seres humanos”, así como al protagonismo de la subjetividad, la autonomía y la libertad (Gómez-Heras, 2003: 21-22). En palabras de Charles Taylor (1996): “el mundo moral de los modernos es significativamente diferente del existente en civilizaciones anteriores” (p. 25). Quizá debido a ello, en ocasiones pareciera que vivimos en un período sin referentes claros para la acción moral.

La moralidad se expresa concretamente en los ideales de las personas, en los fines sociales y los valores culturales, en la cosmovisión misma de la gente, en los marcos normativos y las aspiraciones predominantes (Girola, 2003).

Uno de los referentes más utilizados para explorar y comprender las cuestiones morales ha sido la religión, específicamente en cuanto a sus directrices y normas de conducta, en términos de mandamientos o expectativas de comportamiento, considerando un origen divino de estos elementos y que están dirigidos a metas de salvación. Sin embargo, actualmente “la religión institucionalizada ya no es *el* sistema sino *un* sistema entre otros; de hecho, al surgir interpretaciones alternativas sobre el

sentido de la vida, la religión se ha convertido en una cuestión de preferencia subjetiva” (Beriain, 2000: 15), en la que el alma humana se ha convertido hoy en el templo del moderno politeísmo (p. 19).

Este pluralismo es resultado histórico de una serie de cambios en los contextos sociales: de una tendencia monista basados sobre un a priori metafísico del ser (Platón, Aristóteles), con códigos únicos de conducta con base religiosa —durante la Edad Media—, y de códigos unitarios sobre soporte jurídico, como en los absolutismos y totalitarismos políticos, a una diversificación de ideologías y creencias religiosas, una proliferación de saberes gracias al positivismo filosófico y a un liberalismo político, todo lo cual “allana el terreno al politeísmo axiológico” (Gómez-Heras, 2003: 22). Así, existe una gran diversidad de interpretaciones que a través de la historia se han hecho, algunas de las cuales siguen ejerciendo una gran influencia, y se siguen haciendo del hecho moral.

Y en este pluralismo, cabe hacer mención que existen códigos morales subjetivos, en parte únicos (por su construcción y formas de apropiación) y en parte compartidos (por su origen social) ya que “ninguno de nosotros puede vivir sin un motivo de fondo, sin al menos un núcleo de valor, sea consciente o inconsciente” (Beriain, 2000: 19).

La sociedad moderna ha traído consigo un concepto individualista y universalista de persona, con los correlatos de responsabilidad moral, autonomía, culpa, etc. (Beriain, 2000: 108). Así, teóricos como Durkheim, Weber y Parsons han remarcado que los valores de la modernidad se concentran en una ética que supone el énfasis en el deber, en la obligación, en la rectitud moral y la responsabilidad con respecto a los propios actos (Girola, 2003).

Los bienes o valores morales que le dan sentido a la existencia, entre los que destaca actualmente para los jóvenes *la búsqueda de autenticidad*, son considerados tanto un bien moral como un fin del proceso de búsqueda de identidad²³. La noción de autenticidad se desarrolla a partir de un desplazamiento de la idea moral de una voz interior surgida de alguna fuente como Dios o la Idea del Bien y se convierte “en algo que hemos de alcanzar con el fin de ser verdaderos y plenos seres humanos” (Taylor, 1994: 62); así, se debe entrar en contacto con una fuente que reside en lo profundo de

²³ “The modern identity is characterized by an emphasis on its inner voice and capacity for authenticity — that is, the ability to find a way of being that is somehow true to oneself” (Heyes, 2002). Cfr, también Taylor, 1994.

nosotros mismos; por ello, se concede nueva importancia al hecho de ser fiel a uno mismo: “ser fiel a uno mismo significa ser fiel a la propia originalidad, y eso es algo que sólo yo puedo enunciar y descubrir. Al enunciarlo, me estoy definiendo a mí mismo” (Taylor, 1994: 65). Respecto a la autenticidad, Rainwater (1989) afirma:

“Cuanto más capaces seamos de aprender a comportarnos con autenticidad en el presente con nuestros prójimos, sin establecer reglas ni levantar vallas para el futuro, más fuertes seremos y más íntimos y felices en nuestras relaciones” (Citado por Giddens, 1997: 97).

La autenticidad entraña originalidad, creación, construcción, descubrimiento, y con frecuencia oposición a las reglas de la sociedad y la moralidad tradicional; pero también requiere de apertura a horizontes de significación y de una autodefinición en el diálogo (Taylor, 1994: 99), por lo que ante todo implica una cierta postura intermedia, un estado de tensión entre individualidad y colectividad. Es una nueva forma de organización de lo moral, basado de manera importante en el individuo, aunque sin descartar la dimensión social del tema. Es la expresión, a través de un bien moral, de la identidad.

Taylor (1994) menciona dos modos de existencia social necesarios en la cultura actual de la autorrealización: la primera se basa en la noción de derecho universal – todo mundo debe tener el derecho y la capacidad de ser uno mismo– y la segunda pone énfasis en las relaciones en la esfera de la intimidad con el centro de gravedad de la vida buena en lo que llama la “vida corriente” –es la vida de la producción y de la familia, del trabajo y del amor– (pp. 78-79). Por ello, investigaciones como esta recurren tanto a conceptos más bien abstractos (vida buena, vivir bien), como a experiencias y vivencias concretas relacionadas con la vida cotidiana, la vida corriente, pues es dando cuenta de ambos aspectos de parte de los sujetos que podemos hablar de su realización personal, de sus ideales, de su forma de ser y entender el mundo, de su identidad.

Modernidad, modernización

Debido a la importancia del tema para la argumentación del trabajo, y aunque no es un aspecto tratado de manera explícita en las entrevistas, ni como un capítulo de la tesis, creí conveniente desarrollarlo e forma breve para dar claridad al planteamiento acerca de la transición social hidrocálida que repercute en los procesos identitarios juveniles.

El desarrollo de este apartado está basado en la conceptualización de la modernidad y la modernización, mientras que el término de “la tradición” lo uso de manera más laxa, como criterio de contrastación a lo moderno.

Las sociedades tienen su fundamento en acuerdos, implícitos y explícitos, que dirigen las formas de comportarse de los individuos y de las instituciones, que definen lo que es adecuado y lo que no, lo que se espera de los sujetos que las conforman, y en este sentido, contienen un cúmulo de representaciones, valores, normas y reglas que buscan, en cierta medida, la adhesión (o exclusión) de los sujetos a la comunidad.

El cambio social implica discontinuidades radicales que no pueden ser explicadas en término de causas deterministas o presentadas solamente como una secuencia de acontecimientos; este cambio emerge a través del *imaginario social*²⁴. Y dado que todas las sociedades construyen sus propios imaginarios, los cuales se concretizan en instituciones, leyes, tradiciones, creencias y comportamientos, todas en algún momento experimentan cambios a manera de modernización de sus tradiciones.

Tanto las sociedades como los individuos se enmarcan en contextos culturales e históricos particulares, tienen un desarrollo a través del tiempo, son producto de una época; en este proceso hay momentos de relativa estabilidad, en los cuales pareciera que los acuerdos con más fáciles de tomar y son considerados por la mayoría sin mayores consideraciones o ajustes. Pero hay momentos de crisis, de cambio, incluso de revolución, en los que se producen cambios de fondo con respecto a lo establecido y se deja de pensar con y para los cánones determinados, se replantean profundamente los orígenes del actuar personal y social. De esta manera surge el conflicto entre lo establecido y lo nuevo, entre lo tradicional y lo nuevo (lo moderno).

Históricamente, la Modernidad surgió como resultado de un conjunto de eventos, entre los que destacan el Renacimiento, la Ilustración y el surgimiento de las corrientes racionalistas, la Revolución Industrial y el auge científico y tecnológico, la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos con el consiguiente surgimiento de los Estados modernos. De todo este largo proceso surgieron las sociedades occidentales industrializadas, que fueron consideradas como progresistas y que pugnaban por ser el modelo de desarrollo a seguir.

²⁴ El imaginario social es un concepto creado por el filósofo griego Castoriadis, que designa las expectativas sociales encarnadas en las instituciones, las cuales son depositarias de los valores de la comunidad. Para ampliar el tema, ver Castoriadis, 1976, 1993; Sánchez, 2003.

Ahora, la modernización es entendida muchas veces como sinónimo de desarrollo en el contexto de escasez y estancamiento de las sociedades tradicionales, pues conlleva la puesta en práctica de políticas para la generación de nuevos factores productivos, expansión de los ya existentes, orientadas a la elevación de la productividad en la región, el mejoramiento del nivel general de vida de la población y el incremento del bienestar general; todo ello en una imagen idealizada de las sociedades urbano-industriales modernas occidentales (Entrena, 2001)²⁵.

El proyecto de la modernidad es un esfuerzo por desarrollar, desde la razón, las esferas de la ciencia, la moralidad y el arte, y su concreción material conlleva revolución industrial, avances científicos, crecimiento demográfico, desarrollo de la tecnología, todo ello caracterizado por el dinamismo y la innovación (Rodríguez, 2004), y centrado, de manera importante, en la cuestión económica:

“Lo que denota la vida del hombre moderno, lo que la realiza y la colma es su actividad económica privada, que se da, en cuanto privada, como actividad autónoma de las demás esferas de la vida social, como asunto exclusivamente individual” (Córdova, 1976: 24).

Recientemente, la modernidad se asocia con una heterogeneidad de contenidos, pero en términos generales se percibe a la manera de un conjunto coherente de racionalidad y progreso ético-social (Rodríguez, 2004), en la que hay nuevos patrones de identificación social y se construyen nuevas condiciones morales.

Pero no todo es progreso y crecimiento, pues la sociedad moderna que procede de la “demolición” del viejo orden tiene un carácter altamente precario, pues ha perdido su referencia con el viejo orden y aún no ha encontrado uno nuevo (Beriain, 2000: 85); y dado que la modernidad se origina primariamente en el proceso de una diferenciación y delimitación frente al pasado, con el desprendimiento de la tradición, la sociedad moderna tiene que fundamentarse exclusivamente en sí misma (Beriain, 2000: 84). Esto representa un serio reto para las sociedades y para los individuos en términos de reflexividad.

La modernidad conlleva como distintivo específico un movimiento que va “del destino a la decisión”. Por ejemplo, y considerando que en toda sociedad humana

²⁵ En los últimos años, más que hablar de modernidad (y postmodernidad), se habla de globalización, producto de “una creciente internacionalización e intensificación del número y el ritmo de la circulación de personas, ideas y mercancías, así como de los flujos socioeconómicos, institucionales y culturales, cuya influencia y desarrollo se incrementan día a día en todas las direcciones del planeta y a escala global” (Entrena, 2001: 239).

existe una conexión entre la red de instituciones y el repertorio de identidades, podemos decir que en una sociedad tradicional esta conexión es mucho más cercana, y está dada, casi de manera unilateral, por las instituciones; mientras que en una sociedad moderna tal conexión es muy débil, pues priva el sentido de decisión personal para la construcción de una identidad.

Hemos entrado en un mundo des-tradicionalizado, un universo en el cual la tradición ya no nos sirve más de guía ordinaria para la acción. Los hábitos heredados ya no permitirían actuar con seguridad en el mundo contemporáneo y por ende, es preciso que los actores incrementen sus capacidades reflexivas (Martuccelli, 2007:18).

A continuación presento, de manera sintética, algunas de las características de las cosmovisiones tradicional y moderna, considerando los textos de Girola (2003: 263) y Beriain (2000: 86-88), así como algunos rasgos de una postura más posmoderna, con el fin de contar con un abanico amplio de puntos de contraste, no sólo en la dicotomía tradición-modernidad, sino más allá; esto ayudará, en los capítulos analíticos, a subrayar la presencia de características tradicionales o modernas en las respuestas de los estudiantes, por contraposición a las posmodernas.

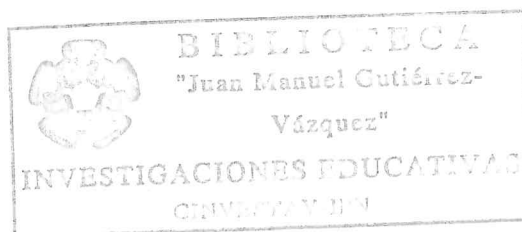
Una visión tradicional de la sociedad implica una organización en términos de solidaridad comunitaria, centrada en el valor de las relaciones familiares y con un escaso interés por participar más allá del ámbito local; además, hay un rechazo al cambio de costumbres y tradiciones, pues éstas son valiosas en sí mismas. Las instituciones y las identidades son consideradas tan objetivas como hechos de la naturaleza; la sociedad y el "sí mismo" son experimentados como un destino (así lo pone de manifiesto la noción griega de destino: *Moirá*).

En cambio, una sociedad moderna está centrada en el individuo, en su trabajo y esfuerzo personal, por lo que la eficiencia y la responsabilidad son muy importantes, así como la educación para la competencia; el orden comparece como una lucha contra la indeterminación (el caos es su alternativa). Hay presencia de macrogrupos y sociedades de clases que se mantienen estables a los cuales el individuo tiene la oportunidad de afiliarse de manera voluntaria, y muchos de ellos están normativizados y estandarizados a la familia nuclear; asimismo, se da un interés en la realización personal y en la defensa de los derechos individuales, que tiene como base el incremento de la secularización y el racionalismo. Abre el horizonte de nuevas

posibilidades, rompiendo con el mundo de la necesidad, e incluso se puede extender la posibilidad de elección a gran parte de contextos vitales.

Un conjunto de autores, caracteriza a los tiempos actuales como posmodernidad²⁶, donde surgen nuevos fenómenos sociales, como el hiperindividualismo, y a la vez, un resurgimiento de las identidades culturales y basadas en las nuevas estéticas, la re-estructuración de las cuestiones de género y la re-definición de la función del matrimonio, la paternidad y la sexualidad, debido a que el individuo da prioridad a la esfera privada y reduce la inversión de carga emocional en el espacio público. Se da una fragmentación de la existencia, lo que conlleva en muchas situaciones a una pérdida de sentido y el entierro de las utopías. La identidad está fragmentada y es totalmente contingente; las relaciones se dan en la medida en que ofrecen disfrute y satisfacción (hedonismo), con una valoración del momento presente y la inmediatez, sin la consideración de establecer algo más duradero. En cuanto al trabajo, pierde centralidad frente al consumo y el ocio, y a la eficacia y rendimiento modernos se opone la capacidad de vivir lo bello; además, hay una flexibilización del tiempo y lugar para realizarlo, por lo que no hay límites claros entre trabajo y no-trabajo. Surge un politeísmo de valores, basado en consensos temporales, y se hace una crítica a los metarrelatos, incluido el cristianismo.

²⁶ Autores representativos del planteamiento posmoderno son Jean Baudrillard, Gilles Lipovetsky, Jean-François Lyotard, Gianni Vattimo y Jacques Derrida. Otros hablan de ella en términos de modernidad tardía (Giddens, 1999, 2004) o modernidad líquida (Bauman, 2000, 2005).



CAPÍTULO 2. ENFOQUE Y MÉTODO

*Los hombres necesitan hablar de sí mismos
hasta que llegan a conocerse a sí mismos
La ciencia como luz para la humanidad, Carl Sagan*

El periodo de la juventud imprime significados muy importantes en las crónicas biográficas de las personas, pues como lo señalan diversas teorías sociológicas y psicológicas, y en campos de acción como la educación, es durante este tiempo que los individuos deciden su futuro en muchos sentidos y se plantean los escenarios posibles a modo de prospectivas.

Desde mi experiencia, creo que dos de las dimensiones o espacios biográficos más importantes para los jóvenes son la escuela (para aquellos que tienen la fortuna de poder seguir estudiando, dadas las condiciones estructurales tan desiguales de la sociedad mexicana²⁷) y las experiencias de pareja, en las cuales se puede incluir no

²⁷ "La educación de la juventud por la vía escolar es un tema central en un momento en que se apunta hacia ella como una vía que favorece la formación de ciudadanos. Sin embargo, una gran cantidad de jóvenes no tiene ingreso a la escuela o son expulsados de ella a través de diferentes mecanismos que van desde la reprobación y el maltrato, hasta la incompreensión de las formas de vivir la juventud, el lugar que ocupa la vida escolar en ellas (...). Vivimos

sólo las de noviazgo (entendido en términos formales), sino todas aquellas que involucran el conocimiento y la vivencia de amor, sexualidad, autoconocimiento y descubrimiento del otro, ya sea desde una perspectiva romántica o más bien práctica.

Así, la pregunta de investigación más general que guió el trabajo fue la siguiente: ¿Cómo se configura actualmente el proceso identitario de algunos casos de jóvenes universitarios en Aguascalientes? Un segundo elemento fue indagar si la transición tradición-modernidad que vive la sociedad aguascalentense se expresa en las entrevistas con estos jóvenes.

Además, se plantearon las siguientes preguntas específicas:

- ✓ ¿Cuáles han sido las experiencias, situaciones y referentes que han integrado en su identidad estos jóvenes?
- ✓ ¿Qué pueden decir de su carrera, y en general de sus estudios, y cómo se integra esta vivencia en su configuración identitaria?
- ✓ ¿Cuáles han sido las experiencias de pareja que han vivido y qué significados les han dejado en su proceso identitario?
- ✓ ¿Cómo expresan su proyecto de vida, considerando los ejes temáticos carrera-profesión y pareja-familia? Además, ¿cómo se integra este proyecto en su configuración identitaria?
- ✓ ¿Cómo se integra la dimensión moral en dicha configuración, especialmente la referida a la influencia religiosa y sobre el escenario de lo que significa "vivir bien"?

Para responderlas se utilizó un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y hermenéutico²⁸, el cual permite múltiples interpretaciones de la realidad y facilita un sentido comprensivo de los fenómenos sociales, considerando las características del objeto de estudio.

En la Hermenéutica, es el diálogo entre los observables empíricos y las teorías presentes en la cabeza del investigador, la que hace germinar las categorías analíticas que a su vez se afinan en la espiral hermenéutica en varias vueltas entre teoría y observables (cfr. Weiss, 2005). Desde esta perspectiva se reconoce que la comprensión es participativa, conversacional y dialógica, es producida en el diálogo;

actualmente una situación problemática que condiciona el ingreso, la estancia y el término exitoso de los estudios" (Hernández, 2005: 254).

²⁸ "Para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, concibiendo a las personas como productoras de sentidos y focalizando el análisis en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través del cual construyen el mundo" (Araya, 2002: 18).

así, el significado es negociado mutuamente en el acto de la interpretación, durante la entrevista misma y su análisis, no es simplemente descubierto *a posteriori* (Schwandt, 2000: 195).

Seguí un procedimiento de espiral hermenéutica (cfr. Weiss, 1983: 19): a partir de una “anticipación de sentido”, en la que incluí conocimientos previos de índole diversa –experiencias empíricas, sociales, teóricas–, que conformaron un patrón de ideas, preguntas o hipótesis respecto a un tema; fui generando una serie de preguntas e interacciones con los jóvenes, un guión de entrevista; posteriormente, fui modificando la anticipación de sentido generada al comienzo y precisando en el encuentro con las transcripciones de las entrevistas en varias vueltas.

Este proceso me fue dando cada vez mayor claridad, con estándares más adecuados de atribución de elementos de las entrevistas a sub-categorías de análisis, lo que dio como resultado un “patrón de sentido” satisfactorio, para el que las categorías y subcategorías de análisis no se fijaron con anticipación sino que fueron surgiendo como parte del mismo análisis²⁹.

El proceso de construcción del objeto de estudio

Cuando estaba en pleno proceso de construcción del objeto de estudio, me dejé guiar por mi tutor, y utilizando una perspectiva similar a la propuesta por la *Grounded Theory*³⁰, comencé a trabajar algunas entrevistas. No partí de hipótesis teóricas pre-definidas (en el sentido positivista) y las entrevistas fueron más bien naturales y sin obligaciones teóricas que cumplir. Fueron dándose como un acercamiento dirigido a conocer a los jóvenes en su cotidianidad, en algunos temas generales y amplios, dentro de los cuales se les brindó la oportunidad de expresarse.

Cuando inició el proyecto, tuve dos plataformas importantes desde las cuales fui construyendo mi comprensión acerca del objeto de estudio: a) mi formación, primero como psicólogo en la licenciatura (con una orientación en el desarrollo), y durante mi proyecto de la maestría, y b) la guía de mi tutor, desde una perspectiva sociocultural.

En cuanto a mi formación profesional, ésta me había brindado la oportunidad de conocer diferentes aspectos del desarrollo de las personas desde el punto de vista de

²⁹ Este patrón cumplía con el criterio hermenéutico de ser capaz de contener todos los signos y significados, incluso si se consideraban algunos nuevos (Weiss, 1983: 21-22).

³⁰ Para una revisión más amplia acerca de *Grounded Theory*, cfr. Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002); Strauss, Anselm y Juliet Corbin (1997); Cisneros-Puebla, Cesar (2004).

diferentes teorías psicológicas, siempre orientado por un acercamiento analítico basado en “dimensiones” o “áreas” en las que podíamos ver (y evaluar) a la persona, tales como la cognitiva, la afectiva, la social y la motriz. Esta formación me brindó la perspectiva de poder observar y analizar (en el sentido científico) aspectos de la personalidad “por separado”, y comprender e integrar, al mismo tiempo, que todos y cada uno de ellos van entrelazados, y que es imposible “entender” uno sin ver el otro; por ejemplo, tratar de comprender lo cognitivo sin tomar en cuenta lo afectivo o lo social, y viceversa.

En este mismo camino de formación, después de cursar la licenciatura, ingresé a la Maestría en Educación, del Departamento de Educación en la UAA. Mi tesis versó sobre el desarrollo del juicio moral y la crisis de identidad en estudiantes de bachillerato de la ciudad de Aguascalientes. Durante este proceso alcancé a observar la importancia del ambiente social, de los significados que vamos construyendo y de los que nos vamos apropiando y de la utilidad de la metodología cualitativa para acercarse a esta realidad. De manera teórica me di cuenta de la importancia del periodo de la juventud para las personas, en donde la constante son los procesos de elección que se realizan en él. Todo ello sin despegarme del ámbito educativo, el cual era mi propia elección vocacional.

De ahí partió el proyecto para iniciar el doctorado: yo quería conocer más a los jóvenes, especialmente a los estudiantes universitarios (pues en ese momento, y aún ahora, me sentía todavía un joven, o me veía como alguien muy cercano a ellos como profesor universitario que soy), y la manera que tenía de acercarme era a través de entrevistas en las que fueran ellos mismos quienes me dijeran algo acerca de sí. Pero no me interesaba cualquier tema u opinión de su parte, sino aquellos que ellos mismos consideraran importantes, algo que fuera característico para (casi) cualquier joven universitario; decidí que lo más significativo y de mayor valor era su presente. Por lo tanto, decidí abordar dos temas centrales: la elección de carrera en jóvenes de primeros semestres, y lo relacionado con la dimensión afectiva. Y para darles mayor sentido, y debido a mi interés más amplio en el tema identitario, debía abordarlos bajo una perspectiva biográfica.

Además, estos temas me ofrecían la ventaja de contar con indicadores representativos de la transición tradición-modernidad en la que ubico a la sociedad de Aguascalientes, y podían ser analizados desde esta perspectiva.

Acerca del primero de los temas, mi interés se fue ubicando en su elección vocacional, la cual tendría como eje principal los estudios profesionales, y por tanto, explorar el hecho mismo de “estar estudiando” (con interés en cómo habían llegado hasta ahí), pero sin descuidar sus valoraciones y expectativas acerca de otras dimensiones; este concepto, elección vocacional (en la cual se decide por una carrera, y un posible trabajo, pero que además no pierde de vista un posible estado civil y el establecimiento de una familia, es decir, un estilo de vida), era lo suficientemente amplio como para explorar tanto la carrera como la dimensión afectiva que también me interesaba.

Así, en pláticas con mi asesor, decidimos retomar la cuestión de las relaciones de pareja, sus experiencias y significados, pues consideramos que era la concreción de la dimensión afectiva; además, la lectura y reflexión en seminario de algunos textos de Giddens, influyeron en la decisión, pues hablaban del establecimiento de “relaciones puras” en la época actual y de la importancia creciente de la intimidad, esto último como un vector también importante en mis intereses. Un último aspecto que ejerció su influjo, debido al trabajo de seminario que realizábamos en el grupo de la línea de investigación en el DIE-CINVESTAV acerca de *Jóvenes y escuela*, fue la tesis que en ese momento estaba realizando Joaquín Hernández con estudiantes de bachillerato, en cuyos resultados era evidente la importancia de esta temática.

Así, al comentar con mi tutor las inquietudes que tenía, me fue dirigiendo a diseñar un proyecto en el que trabajáramos el tema de la identidad en los jóvenes, referidas a los temas concretos antes mencionados, las cuestiones morales que en ellos se expresaban, y como indicadores de la modernización. Sin tener aún muy claro por dónde ir, me lancé en este propósito, para lo cual comencé a realizar entrevistas que con el paso del tiempo fueron adquiriendo matices muy particulares, y en las que fui haciendo preguntas más específicas, además de darme cuenta que debía incluir otros temas y subtemas que de manera casi natural se asociaban a los de mi interés.

Entrevistas semiestructuradas y relatos de vida

El tipo de entrevista que se utilizó fue bajo un formato de relatos de vida³¹, en algún

³¹ Lo esencial del método es identificar los relatos de personalidad, en tanto ellos son mediadores activos entre la presión de situaciones vividas y los comportamientos, para valorizar la relación del sujeto con el mundo que lo rodea; es una auto-representación y atiende a la singularidad del destino de cada persona (De Villers, 2008).

sentido cercana a un modelo autobiográfico y también parecida a la *entrevista narrativa* de Mishler (1986), quien la entiende como un acto simbólico y expresivo que permite al entrevistado, no sólo organizar sus experiencias, sino darles sentido³².

Los relatos reconstruyen la experiencia y en este sentido la reestructuran, por lo que se encuentra una relación dialéctica entre la experiencia y la expresión que da cuenta de ella. El relato de vida es apropiado para investigar la apropiación subjetiva de lo social, indagar itinerarios biográficos, concepciones acerca de la vida y, por ende, de la identidad, pues “permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social” (Araya, 2002: 12³³).

Esta forma de entrevista se caracteriza por el hecho de que se trata de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin previa preparación de su parte (Appel, 2005). En el caso de esta investigación, las entrevistas no son estrictamente autobiográficas, pues después de la petición de inicio que sí era de carácter autobiográfico (“cuéntame tu vida”), las preguntas de profundización tenían que ver con los temas de interés del investigador (carrera, pareja, proyecto religión, vida buena); esto no impidió que las narraciones presentaran relatos de tipo biográfico. Así, lo que se pretendía era que los universitarios entrevistados narraran su vida, le dieran sentido, y lo expresaran referido específicamente a los temas de interés del proyecto. Al contar con estos temas de interés, la entrevista cumple con el formato de una entrevista semiestructurada.

Según Colombo (2003) la narrativa que el entrevistado hace puede ser usada de manera reflexiva en diferentes etapas del proceso de investigación, como una herramienta por medio de la cual se tiene acceso a los diferentes marcos de interpretación que los actores utilizan para dar cuenta de sus experiencias y dar sentido a su actuar; por lo demás, incluye no sólo la descripción de sus acciones y de los eventos, sino también sus razonamientos y motivaciones y está en relación con un contexto particular.

³² La perspectiva que respalda este acercamiento es la Hermenéutica, en la cual la entrevista se entiende como un proceso narrativo, un acto simbólico en el que el sujeto no sólo expresa sus experiencias sino también les da sentido, es decir, que cuentan con una configuración narrativa que puede ser aprehendida por parte del investigador. Además, en la hermenéutica contemporánea de lo que se trata es de comprender al interlocutor, sea un autor o un texto, reconstruyendo su comprensión del mundo y su autocomprensión (Weiss, 2005).

³³ Esta autora da este argumento para el análisis de los objetos sociales a través del concepto de representación social, pero es igualmente válido para el caso de los relatos de vida.

La importancia de la historia que un individuo relata se debe a que inserta en una estructura narrativa los significados o sentidos que una experiencia tiene para él, transformando de esta manera eventos y acciones que pudieran parecer transitorios y sin importancia: “*I make sense of my own identity by telling myself a story about my own life*” (Dauenhauer, 2002). Dicha estructura narrativa es cimentada con base en una variedad de fuentes preexistentes o experiencias previas (por ejemplo historias, cuentos y narraciones, tanto individuales como colectivas), e implica una selección activa de sucesos para poder dar cuenta de los mismos.

Esta narración puede ser vista de dos maneras: como una manera en que la persona interpreta sus acciones, o bien, que por su medio construye la continuidad del yo en un nivel temporal, articulando pasado, presente y futuro (Colombo, 2003). A la par, esta forma de pensamiento (narrativa) es más interpretativa que causal, más asociativa que deductiva, más temática que categorial y más descriptiva-prescriptiva que predictiva (Feldman, 1991; citado por Colombo, 2003). En este enfoque, la actividad de contar no consiste simplemente en agregar los episodios unos a otros. Ella construye también totalidades significantes a partir de acontecimientos dispersos (Ricoeur, 2003).

Incluso, se debe tener claro que cuando las personas revelan sus representaciones mediante producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas del investigador (Araya, 2002)³⁴.

Al considerar el tipo de respuestas que obtuve en las entrevistas, llegué a la conclusión de que los jóvenes me hablaron de *representaciones sociales*: conocimientos de sentido común situados en la intersección entre lo psicológico y lo social, de carácter significativo (hacen presente lo “no presente”), contruidos a partir de experiencias personales y de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición y la educación (Jodelet, 1988; Araya, 2002).

³⁴ El fundamento de una construcción basada en ideas claras y distintas, como sostenía Descartes, hoy no tiene una función real en el momento de su aplicación a las identidad en las diferentes sociedades multiculturales en las que vivimos, pues el lenguaje es parte de la construcción de la identidad y, en ese sentido éste no se construye a una forma racional de concebir la realidad, sino que, a través de diversas formas de lenguaje nos vamos construyendo como seres individuales y sociales (Hurtado, 2003: 1).

Entonces, por medio de las entrevistas, pude acercarme a la construcción social que algunos jóvenes hicieron de su realidad (cfr. Berger y Luckman, 1978), pero no en un sentido de simple reproducción, sino de verdadera construcción, pues su comunicación conlleva “una parte de autonomía y de creación individual” (Jodelet, 1988: 476).

Y es que en las representaciones sociales lo “social” interviene de varias maneras: a través de los *contextos* concretos en que se sitúan los individuos y grupos; por medio de la *comunicación* que se establece entre; en los *marcos* de aprehensión que proporciona el bagaje cultural; y en los *valores*, códigos y creencias.

Así, las representaciones se definen por un contenido que se relaciona con un objeto, y es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad (Jodelet, 1988). En los capítulos de análisis daré cuenta de estas representaciones, utilizando las informaciones, opiniones, actitudes y valoraciones (contenidos) que acerca de su carrera, sus relaciones de pareja y su proyecto de vida (objeto) expresan algunos jóvenes estudiantes de la UAA (sujetos sociales).

La estructura básica que se siguió en las entrevistas fue la siguiente: primero se les daba una breve introducción al tema del proyecto, en la cual se mencionaba el interés del investigador en los jóvenes y sus opiniones y vivencias respecto a temas como la carrera y las relaciones de pareja, esto con la finalidad de proporcionar orientaciones generales y guiar a los entrevistados para que supieran de qué iban a hablar; después se hacía la petición de “cuéntame tu vida” o “me gustaría que me contarás tu vida”. Posteriormente, y de acuerdo a cómo fuera desarrollándose la plática, se retomaban las ideas acerca de la carrera (proceso de elección, momento, influencias, condiciones, proyecto) y las relaciones de pareja (experiencias previas, situación actual, proyecto, expectativas, opinión acerca de la sexualidad y de otros temas de tipo “tradicional”) para ser profundizadas y contextualizadas.

En el transcurso de las primeras entrevistas se pudo observar la gran importancia que los jóvenes le asignan a los ámbitos de la familia y los amigos, por lo que se decidió explorarlos explícitamente, pues “...*the story by which I constitute my own identity shows that my life is always linked to others*” (Dauenhauer, 2002).

La entrevista terminaba con los temas de vida buena y religión: se les cuestionaba acerca de qué es una vida buena o qué es vivir bien (de manera general y amplia, sin posicionar en alguna dimensión o ámbito de vida), y acerca de la influencia

de la religión en su vida cotidiana, ambos temas como parte de la dimensión moral del proyecto y para el análisis de la transición tradición-modernidad. Respecto a la vida buena, en su mayoría lo relacionaban con su proyecto de vida (los elementos expuestos coincidían con sus expectativas a futuro) y en el caso de la religión, todos dijeron ser católicos, a excepción de uno que practica la religión Bahá'í, con diferentes grados de participación e involucramiento.

Mis primeras entrevistas giraron en torno a los significados que tenían los jóvenes acerca de su "estar en la universidad" y cómo afectaba esto su vida actual y cotidiana más amplia (no sólo escolar); otra de las partes de las entrevistas giraba en torno a sus experiencias de pareja y la influencia de la religión.

Ejemplos de preguntas de las primeras entrevistas realizadas (más generales)

Al iniciar la entrevista, posterior al conversar sobre mis intereses de investigación y mencionar la mediación del profesor, comenzaba con algo como lo siguiente:

Entrevistador (E): La pregunta o con lo que empezáramos la entrevista... a mí me gustaría que me dijeras... que me contaras tu vida.

Después de dejar hablar a las personas, dejando que retomaran libremente los temas y subtemas, trataba de concretizar en la decisión por la carrera que en ese momento estudiaban:

E: OK. Ya estando en la prepa, ¿cómo fue el brinco a la universidad?, o sea, ¿cómo te decidiste por Administración?

Luego, intentaba precisar algunas cosas de este tema más amplio, obtener más detalles:

E: ¿Y desde cuando supiste que había esta carrera aquí, en la universidad?

E: Nunca has pensado o nunca pensaste en alguna otra posibilidad...

E: ¿Y qué tal se te ha hecho?, digo, tienes poco tiempo, un mes aproximadamente de haber entrado a la carrera... ¿cómo se te ha hecho hasta ahorita la carrera?

Posteriormente pasaba al tema de las relaciones de pareja:

E: En esta área de las relaciones sociales, ¿qué tal las relaciones de pareja, de noviazgo?, ¿para ti han sido fáciles, han sido conflictivas?...

Y al final abordaba la cuestión moral-religión, a nivel de creencias, ideología y actividades concretas:

E: Sí... ¿y la religión en ti ha influido de alguna manera para determinar lo bueno o lo malo?

E: ... ¿de qué manera ha influido?... ¿por qué dices que ha influido en ti?

E: ¿Eres muy cercana a la Iglesia?, ¿vas a misa con regularidad?

E: ... ¿para ti, la religión qué importancia tiene en tu vida?

En mi proceso de trabajo de campo, y conforme fui avanzando, puedo decir que las entrevistas pasaron por tres fases o momentos que ahora puedo reconocer (viéndolas en retrospectiva): primero fueron más generales y amplias, en las que había pocas preguntas de mi parte, centradas en los temas de mi interés inicial como las presentadas anteriormente.

Posteriormente, integré preguntas relacionadas con la familia de origen y la importancia de los amigos para las cuestiones que a mí me interesaban, así como la importancia que adquiere para los jóvenes el reflexionar en el futuro. Asimismo, en este segundo bloque de entrevistas me di cuenta de ciertos subtemas que invariablemente fueron emergiendo en cada uno de mis temas principales; mencionaré un poco más adelante los que rescaté, que llamaron mi atención y filtré a través de mis intereses.

Ejemplos de preguntas del segundo bloque de entrevistas

Acerca de la familia de origen, su importancia e influencia:

Entrevistador (E): ¿cómo es la relación con tu familia?

E: Y tu familia, ¿qué decía de que eligieras esta carrera?

E: Y la familia... ¿cómo es tu relación ahorita con tu familia?

Y de los amigos:

E: ... entonces, para ti ¿qué tan importantes son las amistades, tus amigos?

E: ... y me dices que eres buena amiga... ¿qué hay con esto de la amistad?, ¿qué me puedes platicar de tus amigos?

E: ¿Qué los hace ser tus amigos a esos ocho?... ¿a esas ocho personas?

E: Y esas personas ¿son tus amigos desde hace mucho tiempo?

Asimismo, fui trabajando el tema del futuro proyectado, tanto laboral como de pareja:

E: ¿Cómo ves tu vida futura?

E: Y ahora... ya que me estás platicando de la carrera... al finalizar tu carrera... te faltan todavía tres años o un poquito más de tres años... ¿qué le espera a Jesús al salir de la carrera?

E: ...terminando tu carrera, ¿qué te espera?

E: Y en este sentido de las novias y de las relaciones que uno puede establecer con el otro sexo... ¿has pensado a futuro casarte... en el matrimonio?

E: Y a futuro ¿qué tal?... ¿tú sí pensarías casarte, tener hijos?

Fue así que finalmente llegué a un tercer “tipo” o momento en las entrevistas, las cuales ya eran de carácter más estructurado, pues cada vez hacía preguntas más específicas de los temas de mi interés, las cuales iban confirmando y justificando la inclusión de temas y subtemas, y por lo tanto, la conformación de categorías analíticas o conceptos empíricos que me ayudaban a organizar la información que iba sistematizando.

Ejemplos de preguntas en las últimas entrevistas (más estructuradas y “completas”)

Preguntas a mayor profundidad:

E: ¿Qué más has pensado en tu futuro, acerca de estas cuestiones de después de estudiar?

E: Incluso piensas en un posgrado ya... y específicamente en Finanzas... Oye ¿y cómo le hiciste para saber lo que querías? Digo, porque ya me dijiste cuándo, desde la secundaria... cuando pasaste al CBTA, pero ¿cómo le hiciste para saberlo?

E: Tú decías “un buen trabajo”... para ti, ¿qué es un “buen trabajo”?

E: ... ¿ahorita que buscarías en una relación de pareja?

E: ¿Para ti, quiénes son tus amigos?... ¿tú qué crees que les puedes ofrecer a ellos?... ¿Tú cómo sientes que te ven ellos?

E: Oye y... también hay otras ideas alrededor de lo que es el matrimonio... por ejemplo, hay personas que dicen “cuando se casa uno, la mujer tiene que hacerse cargo de los niños y el hombre tiene que trabajar”, o por ejemplo hay personas que dicen “el matrimonio debe ser para toda la vida”, y hay gente que opina lo contrario a esto... ¿tú qué piensas acerca de estas ideas?

Cabe mencionar que la estructura que se acaba de describir tiene un carácter general, pues en el sentido mismo de entrevista narrativa basada en relatos de vida se reconoce que cada conversación tiene su propia existencia y forma de ser, sus encuentros, sus cambios en la trayectoria, sus recortes y ampliaciones, sus inicios y sus desenlaces; incluso hubo casos en que ciertos temas no pudieron ser tratados por una cuestión de tiempo y de cansancio de parte de los entrevistados. A pesar de su ser “únicas”, en todas las entrevistas se hicieron presentes *las grandes coordenadas del espacio biográfico*:

El peso de la infancia, la trama familiar, los modelos de éxito, el despuntar de nuevas autonomías, las estrategias de autocreación – y también de autocontrol,

los valores biográficos en boga, la fabulación identitaria, la representación de sí como constitutiva de esas identidades, la afirmación de las diferencias, la levadez y pesadez del ser, en una palabra, la exaltación de haber vivido, de haber atesorado una experiencia (Arfuch, 2005: 254).

Durante la realización de entrevistas, dos procesos analíticos me ayudaron en la precisión del guión: la transcripción de cada entrevista lo antes posible y la lectura cuidadosa que hacía mi tutor, quien me iba señalando las que ahora considero mis categorías básicas de análisis y que surgieron de las mismas entrevistas. Me doy cuenta que él contaba con un amplio bagaje teórico que iluminaba su comprensión de lo que iba leyendo en las transcripciones, gracias al cual me fue sugiriendo que incorporara cuestiones o que cambiara el sentido de algunas preguntas, e incluso el orden en la presentación de los temas. Por ejemplo, en las primeras entrevistas uno de los temas con los que iniciaba era la cuestión religiosa; en la reflexión que me hizo mi tutor, el abordar en ese orden los temas, podía imprimir un carácter “moralizante” al resto de la plática, por lo que decidimos situarla al final, uniéndola con la pregunta “Para ti, ¿qué es una vida buena?, o ¿qué es vivir bien?”... así, cerraba la entrevista con la dimensión moral que me interesaba explorar.

Un ejemplo de los subtemas que emergieron de los mismos sujetos como parte de su narración autobiográfica es el siguiente listado acerca del proceso de elección vocacional que habían vivido; subtemas de los cuales me fui dando cuenta en la medida en que fui avanzando y por lo tanto fui significando y asimilando como parte de mi comprensión del asunto, y no los tenía contemplados en un inicio:

- ✓ Momento de su vida y contexto en que realizaron la elección.
- ✓ Proceso reflexivo que llevaron a cabo, en el que decidieron entre opciones, consideraron diferentes criterios, pensaron en sus gustos y habilidades.
- ✓ Dificultades a las que se enfrentaron (institucionales, personales).
- ✓ Explicitación de influencias (especialmente familiares y de amigos) en la toma de decisiones.
- ✓ Existencia de planes alternativos.
- ✓ Importancia de las experiencias educativas previas.
- ✓ Consideración de proyectos de vida que tienen como eje la cuestión vocacional (particularmente laboral) y se entretajan con otros aspectos de la vida.

El análisis de las entrevistas

Todos estos “subtemas” los incluí en un listado de hechos-categorías que poco a poco fueron relacionándose en un todo más amplio, teniendo cuidado de tener presente cómo inicié, cómo fueron surgiendo los temas y subtemas, y finalmente qué obtuve con los acercamientos realizados.

En cada uno de ellos, generé preguntas más específicas para mis últimos entrevistados, a manera de un sistema de embudo, pues partía de los temas generales iniciales de la misma manera que con los primeros entrevistados, y después pasaba a los subtemas, siempre y cuando no emergieran por sí mismos, de lo contrario, ya sólo completaba el guión. Así, lo que hicimos fue que a partir de determinado momento, consideramos a las entrevistas transcritas como textos a analizar e interpretar, en un proceso de espiral hermenéutico de varias vueltas entre los textos de las entrevistas y los referentes teóricos (Cfr. Weiss, 2005).

Una vez transcritas la totalidad de entrevistas, realicé dos procesos casi de manera simultánea: profundicé en la revisión teórica y analicé las entrevistas con varias estrategias, utilizando tanto las categorías teóricas, de las me iba enterando durante la investigación documental, como las categorías empíricas que surgieron durante el proceso.

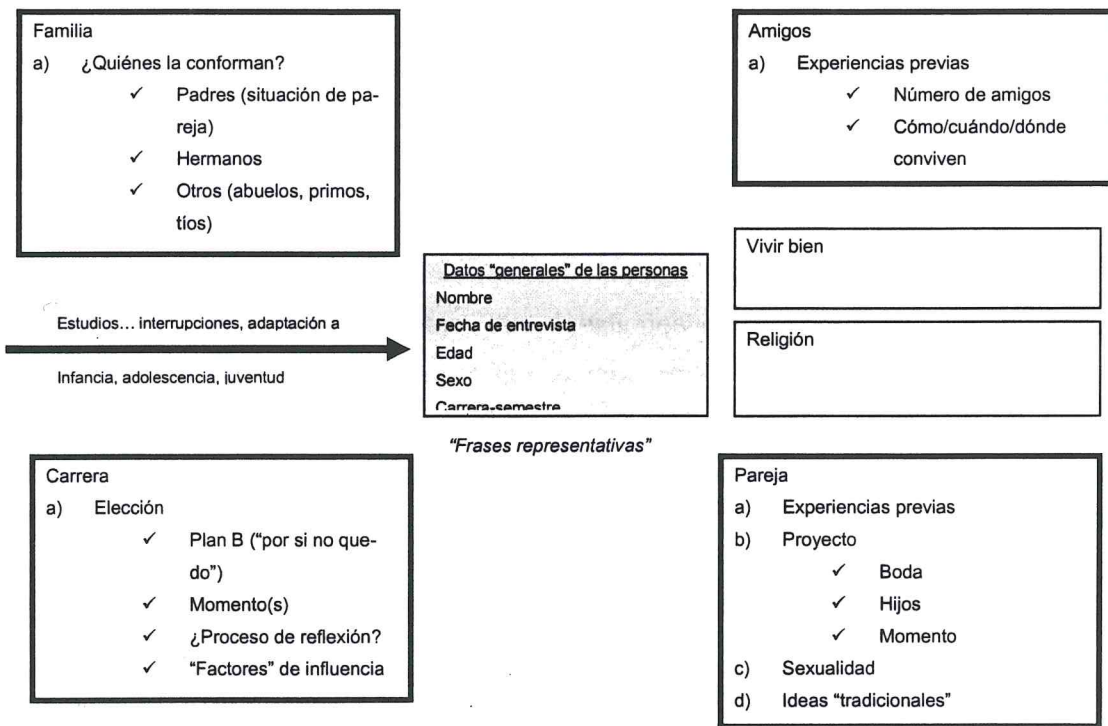
En cuanto a la revisión teórica fue muy grato darme cuenta que existen planteamientos psicológicos y sociológicos que describen y, hasta cierto punto, explican mis hallazgos que son más de corte intuitivo e inductivo. Por ejemplo, para el tema de elección de carrera, el texto de Osipow (1991), quien presenta un conjunto de teorías psicológicas que dan cuenta de aspectos relacionados con la elección de un acerrar o de una vocación, o para la parte más sociológica de los procesos identitarios, el texto de Berger y Luckmann (1978), acerca de la construcción social de la realidad, que fortaleció mi comprensión de la dimensión social del proceso identitario.

Ahora bien, entre las estrategias que utilicé para analizar a mayor profundidad las entrevistas estuvieron: el uso de un software de análisis cualitativo, de corte hermenéutico (ATLAS.ti), el cual favoreció ciertos procesos de comprensión e integración transversal (“entre” las entrevistas) y al interior de cada transcripción; pero sobre todo me apoyé en el uso de ciertas “parrillas de análisis”: esquemas básicos generales (gráficos), filtros comunes para tratar de comprender cada entrevista; diagramas de cada entrevista en particular; sumarización a través de viñetas de cada

transcripción; y lectura continua de las transcripciones. Reconozco que en la investigación cualitativa, el análisis de datos es una de las tareas de mayor dificultad, “dado su carácter polisémico, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad y el gran volumen que suele recogerse” (Araya, 2002: 69).

Por ejemplo, la parrilla básica que utilicé al principio para reducir la información, sólo mantenía la estructura del guión de entrevista, con temas generales, particulares y específicos, acomodados en cuadros ubicados en cinco posiciones fundamentales: al centro, los datos generales de los entrevistados; arriba, las referencias a otras personas significativas (familia a la izquierda y amigos a la derecha); abajo, las temáticas-eje concretas del proyecto (carrera a la izquierda y pareja a la derecha); y en los espacios entre “arriba” y “abajo” dos cuestiones más, elementos de la narración biográfica más representativos (de lo que posteriormente surgió el capítulo 3 de este documento), y las ideas expresadas en cuanto a la experiencia religiosa y el vivir bien (que conforman el capítulo 6). Debajo del cuadro central, anotaba algunas frases representativas en las que los estudiantes se definían a sí mismos (en los casos en que, el mismo flujo de la entrevista, lo propiciaba).

Esquema 1. Parrilla básica para reducción de información



Puedo decir que en este proceso de análisis intenté seguir una espiral hermenéutica, en la cual, después de hacer una lectura cuidadosa de las transcripciones, recurrí a una estrategia (por ejemplo, el uso de una parrilla), después a la teoría (lo que me brindaba algunas categorías nuevas o nuevas perspectivas para ver los datos), luego a las transcripciones directamente, otra estrategia, y así consecutivamente.

Ello con el fin de lograr al final una reducción analítica, la cual me permitiera organizar los resultados en apartados y capítulos, para posteriormente ampliar nuevamente la presentación pero enriquecida ahora con fragmentos concretos de las expresiones de los entrevistados, a manera de evidencias (Cfr. Miles y Huberman, 2002).

Selección de casos

El acercamiento se realizó a través de dieciséis entrevistas semiestructuradas que contienen relatos de vida, con estudiantes que cursaban los primeros semestres de su educación superior en las carreras de Mercadotecnia (MKT), Administración de Empresas (LAE), Asesoría Psicopedagógica (AP) y Ciencias Políticas (CPol) en la UAA.

Con el fin de contar con una diversidad de experiencias³⁵, que no así la representatividad del universo, y con una orientación de "muestra teórica", la cual sirve para desarrollar la variedad posible de procesos biográficos en el campo particular de investigación (Appel, 2005), se contactaron jóvenes a quienes sus profesores ubicaban en una de cuatro categorías: estudiosos, relajientos, participantes activos de su religión y pertenecientes a algún grupo o que practicaran alguna actividad que no fuera religiosa (deportes, política)³⁶.

Así, las personas fueron seleccionadas de acuerdo a ciertas características o elementos de contraste (Morgan, 1988; citado por Lewis, 2000) que pueden ubicarse en dos ejes:

³⁵ "La universidad está ocupada por un público estudiantil heterogéneo en cuanto a sus características personales, académicas, a sus trayectorias y a sus motivaciones" (Guzmán, 2004b: 11).

³⁶ Otro ejemplo de clasificación es el de Ibarra (1998), quien a partir de una exploración con sus estudiantes en una escuela de nivel medio superior en la ciudad de Querétaro, en la que les invitó a recopilar información sobre cómo eran en la escuela y qué tipo de divisiones hacían entre ellos, encontró los siguientes tipos: nerds, buena onda y muppets (Saucedo, 2005a).

De acuerdo a sus intereses. Brusdal y Langeby (2001) encontraron en un estudio con jóvenes de educación superior y un análisis de factores exploratorio –para encontrar clusters o conjuntos de áreas de interés– que dos de los cuatro clusters significativos eran, por un lado, el conformado por el gusto de ir de compras, estar con los amigos, el gusto por la música e ir a bailar y el disfrutar de la naturaleza, a quienes los investigadores consideran como expositores del lado hedonista de la cultura de consumo juvenil actual, y por otro lado el que conformaban aquellos jóvenes que estaban preocupados por su educación y carrera, los cuales además mostraban interés por cuestiones políticas y sociales. Tratando de contrastar estos dos grupos, tenemos un primer eje con dos grupos: aquellos que en su grupo escolar universitario son considerados como “nerds” –a los que les ocupa de manera importante sus estudios, de acuerdo al segundo cluster antes mencionado– y aquellos que son más bien inquietos, disfrutan de estar con sus amigos y les gusta la vida de fiestas (“pachangosos”, inquietos, “desmadrosos”).

En el segundo eje de selección de sujetos, el criterio de diferenciación tiene que ver con la cuestión ideológica y dos posturas diferentes, reflejadas en sendos tipos de jóvenes: aquellos relacionados con un grupo religioso (católico o no), de carácter más bien “conservador”, y jóvenes pertenecientes a otro tipo de grupo (deportivo, político); dicho contraste es de mi interés debido a que en Aguascalientes pareciera que aún es muy fuerte la influencia de la Iglesia católica, lo cual marcaría fuertemente configuraciones y procesos identitarios de carácter más tradicional, a diferencia de lo descrito por Dubar (2002) para el caso de sus investigaciones en París.

Ambos grupos de este eje se componen –a diferencia de los primeros dos– con jóvenes que se han afiliado a dichas asociaciones, con los cuales están comprometidos y a los que asisten con regularidad. Cabe mencionar con relación a estos jóvenes universitarios, retomando una idea de Weiss (2004) con respecto a la escuela en general³⁷, que también la universidad constituye un “espacio de vida juvenil”, pues en la mayoría de los casos es un espacio diferente a la familia, la colonia y el trabajo, y en ella se crean oportunidades de comunicación solidaria con los amigos sobre problemas y proyectos, y puede llegar a ser un ámbito de desarrollo personal y de construcción de la identidad.

Las cuatro categorías que surgen de los dos ejes no son excluyentes, es decir,

³⁷ Guerra y Guerrero (2004) hablan del bachillerato como un espacio de vida juvenil.

no se descarta que los miembros de una categoría compartieran algunas características con los otros grupos; lo que se buscó fue que las personas compartieran la característica central señalada para cada uno de los grupos. Y es que, como ya se mencionó antes, un sujeto puede tener identificaciones múltiples, y más que hablar de una identidad única y esencial hablaríamos de una configuración identitaria o de identificaciones múltiples.

Al manejar estos dos ejes con sus respectivos polos, y considerando la cuestión de la transición tradición-modernidad que deseaba explorar, al inicio de la investigación se tenían los supuestos de que las categorías de jóvenes estudiosos o que pertenecen a un grupo religioso podrían presentar configuraciones identitarias más cercanas al primer vector de la transición (tradición), mientras que los jóvenes relajados y los que pertenecieran a un grupo no religioso, pudieran manifestar ideas más modernas. Esto no sucedió así.

En el siguiente cuadro se presenta la conformación de la muestra indicando en cada caso la categoría en la que se ubica, el sexo, el seudónimo, la carrera y el semestre que estudiaban al momento de realizar la entrevista.

Tabla 2. Conformación de la muestra

	Categoría	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Eje Escolar	Estudio	JESÚS Asesoría Psicopedag. 2°	DOLORES Mercadotecnia 3°
		JOSÉ Admón. de Empresas 2°	ROSA Admón. de Empresas 2°
	Relajo	JOAQUÍN Mercadotecnia 3°	KARINA Mercadotecnia 3°
		ROMUALDO Ciencias Políticas 10° ³⁸	CLAUDIA Admón. de Empresas 2°
Eje Ideológico	Religión	GERARDO Asesoría Psicopedag. 2°	ANA Asesoría Psicopedag. 2°
			MARTHA Asesoría Psicopedag. 1°
			MARGARITA Admón. de Empresas 2°
	Deportes y política	JULIO Mercadotecnia 3° (Deporte)	NALLELY Asesoría Psicopedag. 1° (Política)
		ALBERTO Admón. de Empresas 2° (Deporte)	ALMA Admón. de Empresas 2° (Deporte)

³⁸ En este caso, por una confusión de la maestra que sirvió como contacto, tuve la oportunidad de entrevistar a un alumno de último semestre, el cual quedó para comparar respuestas.

Dado que actualmente los objetos de estudio en el campo de las Ciencias Sociales se consideran más bien de carácter particular, circunscritos, con “formas” y “textos” situados histórica y socialmente (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 26), cabe decir que los casos fueron seleccionados en la UAA, básicamente por un criterio práctico y económico. Vivo en Aguascalientes y trabajo en dicha institución, con lo cual pude utilizar una “red docente”, es decir, a través de las referencias de colegas profesores. Se buscaron alumnos de los primeros años (de primer a tercer semestre), entre dieciocho y veinte años de edad, hombres y mujeres por igual, tanto del turno matutino como del vespertino.

A los profesores que sirvieron como contacto se les platicó brevemente de qué trataba la investigación y se les mencionaron las cuatro categorías elegidas, las cuales resultaron “familiares” para ellos, pues son casillas en las que la mayoría de los profesores pueden ubicar, relativamente rápido, a los alumnos ya desde las primeras clases; se tuvo el cuidado de solicitar el apoyo de los profesores después de cuatro o cinco semanas de haber iniciado los cursos, lo que dio tiempo para el reconocimiento de dichas características. Ninguno mostró dificultad para identificar a los sujetos que eran necesarios. Asimismo, les pedí que no comentaran con las personas seleccionadas el motivo de su elección, es decir, su ubicación en tal o cual grupo o categoría, lo cual podría sesgar las respuestas, aunque de alguna manera creo que más de alguno de los entrevistados intuía el por qué de su elección.

Para cuidar este aspecto, al iniciar la entrevista durante el *rapport* o introducción, a cada uno se le cuestionó acerca de lo que el profesor o la profesora les había dicho acerca de lo que íbamos a hacer; ante esto, todos respondieron que una entrevista acerca de temas de los jóvenes o de algo relacionado con la carrera, y en general fueron respuestas más bien amplias y muy poco dirigidas, aunque no por eso con menor disposición para participar (también esto les fue preguntado de forma explícita, si querían participar, contando con la anuencia de todos y cada uno, incluso en los casos en que fue necesario trabajar una sesión adicional, como sucedió en varias ocasiones).

Se debe reconocer que el uso de esta estrategia (red docente) para la selección de sujetos a entrevistar pudo generar una especie de sesgo, ya que fueron los profesores quienes los eligieron, y a pesar de la diversidad que se pretendía, lo que se

encontró fueron sujetos muy homogéneos, en especial en sus representaciones de futuro y en cuanto a su perspectiva optimista de la vida; aunque también cabe la posibilidad de que esto se deba más a la existencia de un ambiente social o escolar muy homogéneos. De manera personal, me inclino por la segunda opción.

Respecto al conjunto de jóvenes entrevistados, una característica a considerar es su lugar de origen: debido a que en Aguascalientes se ha dado un fuerte proceso de inmigración (se calcula que durante el actual sexenio, 2004-2010, llegarán al Estado más de 60,000 inmigrantes), y que a la UAA asisten personas de toda la región y no sólo de la ciudad, lo cual incluye comunidades de Jalisco y Zacatecas relativamente cercanas a la ciudad, tenemos que sólo siete personas son originarias del Estado y siempre han vivido aquí, cuatro no son originarios pero viven en la ciudad desde pequeños o van y vienen diario a estudiar (sus comunidades están a un máximo de cuarentaicinco minutos de camino aproximadamente), y cinco son foráneos con poco tiempo de haber llegado a la ciudad (alrededor de un año), en su mayoría por el trabajo de los padres.

Tabla 3. Lugares de origen de los entrevistados y tiempo de vivir en Aguascalientes

	Nombre	Lugar de origen	Tiempo de vivir en Ags.
1	Jesús	Aguascalientes	Toda la vida
2	Joaquín		
3	Julio		
4	Claudia		
5	Ana		
6	Martha		
7	Alma		
8	Romualdo	Zacatecas	Desde muy pequeños; se consideran hidrocálidos
9	Rosa	Hidalgo	
10	Karina	Calvillo (Ags.)	
11	Dolores	Jalisco (Teocaltiche)	Por su cercanía mantienen una relación estrecha; no viven en la ciudad, a diario asisten desde su comunidad a la universidad
12	Margarita	Guanajuato (León) – Jalisco (Encarnación de Díaz)	
13	José	Zacatecas	Llegaron a la ciudad cuando ingresaron a la universidad
14	Gerardo	Chihuahua	
15	Alberto	Zacatecas	
16	Nallely	DF – Hidalgo (Pachuca)	

Algo que facilitó la apertura de parte de los jóvenes fue tanto mi apariencia (amigable, que aunque profesor aún cuento con cierta pinta de estudiante), como la sensación de confianza que suelo brindar en los encuentros que tengo, habilidades

que adquirí mientras estudiaba la carrera de Psicología (aunque no por ello intento hacer entrevistas clínicas ni diagnósticos psicológicos); simplemente hice uso de muchos elementos que dan pie a que las personas profundicen en su narración, detalles tanto verbales como no verbales, como el uso moderado del lenguaje de los jóvenes (algunas frases e interjecciones), expresiones faciales sinceras, gestos naturales ante sus comentarios, llevar el hilo y no perderme, conectar dos o más temas de los que ya se habían abordado (ah, entonces...), haciendo síntesis de sus respuestas verbales y reflejándoles las no verbales, y parafraseándolos en varios momentos, procurando que en ningún momento se sintieran evaluados o bajo coerción.

Además, al principio de la entrevista se les mencionaba que tenían total libertad de hablar de los temas que se les fuera solicitando, y que si en algún momento decidían no hacerlo no habría ningún problema; también se les solicitó permiso para audiograbar, lo cual en ningún momento limitó la expresión de los jóvenes, a no ser cuando decían alguna grosería o palabra altisonante, ante lo cual reaccionaban con señas hacia la grabadora como diciendo "ups, va a quedar grabado". A todos se les ofreció anonimato y confidencialidad. Con todo ello, la actitud fue muy favorable y de muy buena participación durante todo el proceso de la entrevista.

En cuanto a los lugares y escenarios donde se realizaron las entrevistas, la mayoría se llevaron a cabo en un aula vacía, solicitada con anterioridad para limitar las interrupciones (a pesar de ello hubo ocasiones en que sí las hubo); sólo en dos casos las entrevistas fueron hechas en una banca y cerca de un pasillo, aunque en ambas situaciones fue con muchachos a los que, al parecer, no les afectó.

CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO AGUASCALIENTES, LA UNIVERSIDAD Y LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES

La vida y los proyectos se realizan en un contexto socio-cultural particular, pues la mayoría de las personas sigue viviendo en ámbitos microsociales específicos fácilmente localizables e identificables, en espacios geográficos determinados, en los que se desarrolla su acción social cotidiana (Entrena, 2001).

Una condición inherente a todo estudio social es “la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas, pues se busca detectar la ideología, las normas y los valores de individuos e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia” (Araya, 2002: 16)³⁹; otra condición de este tipo de estudios es entender en qué medida sus contenidos reflejan los substratos culturales de una sociedad (en este caso hidrocálida), en un momento histórico (las entrevistas se llevaron a cabo durante el año 2005 y el primer semestre del 2006) y de una posición dentro de la estructura

³⁹ A diferencia de los estudios de cognición social, que centran su interés en los mecanismos de respuesta social y en los cuales se manipulan variables independientes a fin de observar sus efectos sobre los mecanismos mentales individuales independiente de los contextos sociales (Araya, 2002: 16).

social (fueron jóvenes universitarios, estudiantes de la UAA).

Para dar cuenta del contexto en el cual vivían los estudiantes entrevistados, y tomando en consideración las condiciones antes descritas para los estudios sociales, describiré algunos rasgos que caracterizan a los siguientes tres ámbitos: geográfico y macro-social (estado-ciudad), institucional (universidad) y micro-social (familia), para con ello brindar una imagen del escenario en que realicé el trabajo.

Aguascalientes en transición

El Estado de Aguascalientes⁴⁰ se ubica en la región centro-occidente; de acuerdo a su extensión, es uno de los más pequeños de la República Mexicana, pues representa sólo 0.3 por ciento del territorio nacional, pero es uno de los cinco estados más densamente poblados (168 hab/km²)⁴¹. En su división política consta de once municipios, de los cuales la capital contiene 68.9 por ciento de la población total, a pesar de tener sólo 20 por ciento del territorio estatal. La población del estado es mayoritariamente joven: 52 por ciento es menor a veinte años, y se concentra en el municipio de la capital, en el que 70.5 por ciento de las personas es menor de 34 años (Fuente: INEGI).

Como una muestra de la identidad hidrocálida⁴², especialmente de la ciudad capital, un promocional de una de las estaciones de radio locales⁴³ dice:

En el corazón de México, Aguascalientes, Estado grande por su gente progresista, por su Romería de la Asunción, su internacional Feria de San Marcos, su famoso Festival de las Calaveras, y sus aguas termales que le dan nombre y vida.

Rasgos identitarios que hacen mella y, aún hoy, definen en buena parte la identidad de sus habitantes: una sociedad que se considera progresista, debido al

⁴⁰ Históricamente, el nombre de Aguascalientes se debe a la abundancia de aguas termales existentes en la zona. El 22 de octubre de 1575 fue fundada la Villa de Nuestra Señora de la Asunción de las Aguas Calientes, como resultado de la necesidad de proteger y dar asilo a aquellos que recorrían la llamada Ruta de La Plata, la cual comprendía el camino entre Zacatecas y la ciudad de México. Aguascalientes fue nombrado como Estado libre y soberano en la Constitución de 1857.

⁴¹ Para el 1o. de julio del 2007 se estimaban 686,130 habitantes para la ciudad, 729,270 para la conurbación y 838,010 habitantes para la Zona Metropolitana que constituían el 76 por ciento de la población de todo el Estado.

⁴² Otra muestra de la identidad aguascalentense es el lema que rodea el Escudo Heráldico o de Armas del Estado, el cual dice en latín: *Bona Terra, Bona Gens, Clarum Cielum, Aqua Clara* (Tierra buena, Gente buena, Cielo claro y Agua clara).

⁴³ La Sanmarqueña, 100.1 de frecuencia modulada.

desarrollo que ha logrado en todos los campos: económico, social, cultural y político, aunque a la vez con fuertes tradiciones.

Aguascalientes es un estado en proceso de desarrollo acelerado; un ejemplo de esta situación es el cambio en sus actividades productivas, pues desde la década de los setenta se ha ido transformando la composición sectorial de su población, pasando de ser un productor agrícola (vitivinicultor, principalmente, aunque también se cultivaba durazno y guayaba; ésta última es la única que permanece de manera importante) y dedicado a la industria textil tradicional (deshilados)⁴⁴, a realizar diferentes actividades industriales (del vestido, metalúrgica, automotriz, electrónica y de productos alimenticios), al comercio (23 por ciento de la población se dedica a estas actividades), el turismo (especialmente el ecológico y de aventura; también destaca la Feria Nacional de San Marcos⁴⁵) y la prestación de servicios. En términos generales, 63 por ciento de la población se dedica a actividades del sector terciario, 34 por ciento al secundario y sólo 3.4 por ciento al primario (Fuente: INEGI).

Otros ejemplos son los siguientes: la mancha urbana de la zona metropolitana, en cada una de las últimas tres décadas ha duplicado su tamaño, pasando de tener 1,489.6 hectáreas en 1970, a 3,316 hectáreas en 1980 y 6,610 hectáreas en la década de los noventa (Bénard, 2004). El tamaño total de la población estatal, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en sólo 35 años se triplicó, pues pasó de 338,100 habitantes en 1970, a 519,400 en 1980, a 719,700 en 1990, y a 1'065,400 en 2005, de los cuales, como ya se mencionó, la mayor parte radica y realiza sus actividades en la ciudad capital.

A pesar del crecimiento geográfico y demográfico, no se ha descuidado la calidad de vida de sus habitantes, al menos de la ciudad capital, la cual cuenta con muy buenas condiciones de vida: de la población estatal de quince años y más, 96 por ciento sabe leer y escribir; de las viviendas particulares habitadas, 99 por ciento cuenta con energía eléctrica y agua entubada, y 97 por ciento con drenaje; 66 por ciento de su población de seis a veinticuatro años asiste a la escuela. En el año 2000 el Estado, incluyendo la ciudad capital, obtuvo un índice de desarrollo humano de 0.83, ocupando

⁴⁴ Para ampliar más en este tema, cfr. Bénard, 2004, Padilla, 2004.

⁴⁵ Se celebra anualmente desde la segunda semana de abril, hasta la primera semana de mayo. Padilla (2004) realizó una investigación para conocer los rasgos de identidad que marcan la vida cotidiana del hidrocálido; partió de la hipótesis de que el nombre de San Marcos acompaña, identifica y define prácticamente la vida social, política y económica del habitante de la ciudad. En sus conclusiones argumenta que en dicho nombre encuentra una constante simbólica que define el imaginario de los aguascalentenses, especialmente de los nacidos en la ciudad.

el quinto lugar nacional.

La industrialización, el crecimiento y el desarrollo, todos ellos indicadores de un proceso modernizador, no solo han traído mejoras en la vida. En los últimos años se han incrementado considerablemente el número de suicidios, de madres solteras adolescentes, la tasa de divorcios, y se ha agudizado el fenómeno de emigración hacia los Estados Unidos (particularmente de jóvenes) en busca de mejores oportunidades de trabajo. Y es que la modernización no sólo es progreso es términos positivos o de crecimiento y bienestar; debido a esto, las teorías de la modernización han tratado de evitar las connotaciones éticas que posee la idea de progreso (Entrena, 2001: 207).

Dichas teorías de la modernización, según Solé (1998; citado por Entrena, 2001) son de tres tipos: de la comunicación (es necesario el desarrollo de los medios de comunicación masivos), de la diferenciación (incremento de la complejidad y heterogeneidad del sistema social y de los subsistemas socioeconómico, político-institucional y simbólico-cultural), y la centrada en el cambio científico-tecnológico. Este trabajo se centra en el segundo tipo, y genéricamente se maneja el término modernización como tránsito hacia la modernidad.

En Aguascalientes, la modernización parece coexistir con una fuerte influencia de la Iglesia Católica, y no sólo en la ciudad capital sino en toda la región. Según datos del INEGI, en el año 2000, 95.6 por ciento de la población de cinco años y más en el estado reportó ser católica, muy por arriba del porcentaje nacional (88%); y otros estados de la región presentan porcentajes similares: Jalisco (95.4 por ciento) y Zacatecas (95.1 por ciento). Para el caso de los jóvenes, al cuestionarles acerca de la confianza que les inspiraban una serie de servidores públicos –políticos, militares, médicos, etcétera–, 58.6 por ciento de la muestra nacional decía confiar en un sacerdote, mientras que en Aguascalientes lo hacía 73.4 por ciento (ENJ 2000).

Las instituciones humanas existen en la medida que se hilan en el tiempo múltiples decisiones particulares y conductas individuales concretas; por ello, es interesante analizar los cambios sociales a través de los cambios en las representaciones de los individuos, en las valoraciones que hacen las personas concretas. Cuando dichas instituciones viven una discontinuidad, como en el caso de Aguascalientes, éstas no se pierden o destruyen, sino evolucionan, y otras experiencias individuales ocupan el sitio.

Sostengo que la sociedad hidrocálida se encuentra en un proceso de transición

de un marco de valores tradicionales y conservadores, fuertemente enraizados en la tradición religiosa católica, hacia un horizonte modernizador y de cambio social, y que incluso, buena parte del ser y quehacer social ya se encuentra ubicada en él. En este ambiente de cambio, es importante conocer a los estudiantes, pues en los últimos años “el papel socializador e integrador de la educación se ha visto modificado por las profundas transformaciones experimentadas por la sociedad misma” (Tedesco, 1996: 379), lo que ha traído cambios en los modos de relación de los individuos con la escuela y, en general, con la sociedad.

Como parte de este proceso de modernización, se postula teóricamente que las instituciones pierdan la influencia que han tenido sobre la definición de la vida de las personas y que se consolide el proceso de individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), con su énfasis en las aspiraciones, deseos, valores y representaciones personales. Esto daría como resultado una sociedad pluralista, con rasgos más democráticos y con manifestaciones individuales de libertad, gracias a las cuales pudieran expresarse valoraciones diversas. Mientras hace unos pocos años era impensable verlo en Aguascalientes, ahora hay antros explícitamente homosexuales, y diversos grupos de jóvenes (darketos, emos) caminan por el Centro Histórico de la ciudad sin muestras evidentes de discriminación hacia ellos.

La Universidad

En cuanto a Educación Superior, en Aguascalientes se encuentran diversas universidades e institutos, tanto públicos como privados; la mayoría se han instalado en los últimos quince años. De todos ellos, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) cuenta con el mayor prestigio entre la población de la región, y aún es considerada por muchos como “la máxima casa de estudios”⁴⁶. Además, es la institución educativa más grande del estado, en instalaciones, población y oferta, y la segunda más antigua, sólo posterior al Instituto Tecnológico de Aguascalientes (aunque si se consideran sus antecedentes, que se ubican en el siglo XIX, sería por mucho, la más antigua).

⁴⁶ Fue creada el 19 de junio de 1973, y tiene sus orígenes en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes, establecido en 1867; se distingue de otras instituciones de educación superior por su estructura departamental. En 2008 ofreció setenta y tres programas educativos (cinco doctorados, doce maestrías, cuarenta y seis licenciaturas, cuatro técnico superior, uno en nivel técnico y bachillerato) y atendió una demanda real de 46 por ciento. Treinta y nueve de sus programas de licenciatura se encuentran en el nivel uno de CIIES o están acreditados por organismos reconocidos por COPAES.

Por la diversificación de la oferta, existe un ambiente de competencia entre las Instituciones de Educación Superior, las cuales intentan atraer más estudiantes y forjarse una imagen atractiva para diferentes segmentos de la sociedad. La UAA se promociona con dos rasgos fundamentales, que la definen y distinguen: ofrece una educación de calidad, fundada en valores humanistas⁴⁷, lo que resulta muy atractivo para una gran parte de la población, no sólo de la ciudad, sino de la región, y fortalece su estatus y jerarquía con respecto al resto de las instituciones.

Actualmente, la demanda de educación superior en México (y en Aguascalientes) ha crecido de manera muy importante, pues debido a múltiples factores, el nivel de escolaridad de la población en general se ha elevado, y “los jóvenes tienen mucho más escolaridad que las generaciones pasadas” (De Ibarrola, 2005), lo que ha traído como consecuencia que ahora esta población demanda más educación superior, no sólo en cobertura, sino también en pertinencia y calidad. Sin embargo, la generalidad de las instituciones de educación superior no ha cubierto la demanda de quienes desean acceder, debido al financiamiento restringido con el que funcionan, lo que se traduce en una mayor competencia y el establecimiento de controles rigurosos para la selección e ingreso de los jóvenes a este nivel (Guzmán, 2004a: 749-750), y la UAA no es ajena a esta situación.

En el caso de la Universidad, el proceso de admisión es tan exigente y hay tal demanda de un lugar para estudiar, que se rechaza cerca de 50 por ciento de las solicitudes de ingreso, o más, dependiendo de la carrera. Otro rasgo que muestra el estatus de la institución es la posibilidad que tiene de incorporar a escuelas preparatorias en su modelo curricular, lo cual conforma una especie de élite en la ciudad, en la cual se maneja una imagen de prestigio; el resto de bachilleratos, se incorpora a los planes de estudio del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) o de alguno de los subsistemas federales, pero esto, no es algo de lo que puedan hacer alarde.

En resumen, el contexto de la investigación es una sociedad en proceso de industrialización y modernización pero con fuertes tradiciones (religiosas), así como jóvenes que estudian en una universidad que además de poseer prestigio en la región,

⁴⁷ Un ejemplo de esto, es su Modelo Educativo Institucional, en el que se menciona la concepción que se tiene de la educación: como un proceso intencional y sistemático, cuya finalidad es la formación integral de las personas, que comprenda el desarrollo equilibrado de las dimensiones de desarrollo del estudiante. Dicho modelo fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 15 de diciembre de 2006.

se presenta a sí misma como diferente al resto de las instituciones de educación superior y en la que no es fácil ingresar, incluso desde el bachillerato.

Relaciones familiares de los estudiantes

La familia es muy importante para los mexicanos (Girola, 2003: 263; cfr. también Luengo, 2002: 406) y también lo es para los jóvenes; según el Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (2002: 17), la vida de los individuos no ocurre aislada de otras personas significativas, sino que está fuertemente vinculada, especialmente con la familia. Durante las entrevistas, y a lo largo de los diferentes temas, la familia fue siempre un referente básico y central para los estudiantes, quienes lo retomaron espontáneamente.

El concepto actual de familia está mutando; anteriormente, la noción estaba conformada por padre, madre e hijos, y cualquiera que hablara del grupo familiar podía imaginarlo bajo esta configuración. Ahora encontramos con mayor frecuencia familias monoparentales, o integradas con personas del mismo sexo como tutores, o reconstituidas en segundas, terceras o cuartas nupcias, etcétera. Según datos del INEGI, el porcentaje de familias nucleares disminuyó de 75 a 69% en sólo cinco años, mientras que los hogares unipersonales aumentaron de 6 a 7.5%. Todo esto ha traído consigo el desarrollo de nuevas formas de relación y, quizá, nuevas formas de reflexionar y de hablar acerca de la familia y de la socialización (primaria) que ésta puede ofrecer.

Para el caso de los jóvenes entrevistados en esta investigación, la mayoría (doce de los dieciséis) reportó vivir con una familia completa, es decir, con padre y madre en casa, y con hermanos (algunos de ellos aún en casa y otros fuera, casados o por estudios y trabajo); es decir, la configuración familiar predominante fue nuclear, propia de una situación moderna (a diferencia de una familia extensa viviendo en un mismo hogar que sería de corte tradicional). Sólo uno comenta ser hijo de madre soltera, lo que de alguna manera fue significado por él mismo como problemático en alguna etapa anterior de su vida.

Jesús: Vengo de una familia que mi mamá no es casada, es soltera, fue madre soltera, como muchas que hay [con énfasis la palabra "muchas"]; y ella no va a ser la primera ni la última, así es que eso no me... en un principio sí me perjudicaba, sí me quedaba [hace gesto como de estar pensando] "¿qué dirán de mí?".

Los tres estudiantes restantes pertenecían a casos distintos: los padres de Claudia se divorciaron cuando ella estaba pequeña; a pesar de ello, dijo llevarse bien con ambos progenitores, pues recibía apoyo (material y moral) de los dos y había vivido con cada uno en temporadas de varios meses o años, sin que esto generara problemas para ninguno de los miembros; de igual forma, se llevaba bien con su hermano menor, quien también había vivido por temporadas con alguno de ellos.

Margarita era huérfana de padre, quien falleció por cáncer tres meses antes de la entrevista; ella era la más pequeña de su familia y la única mujer, y como sus hermanos estaban trabajando “en el otro lado” (Estados Unidos), su mamá se fue para allá para superar la pérdida, por lo que al momento de la entrevista, vivía con unos tíos y sus primos en La Chona, una comunidad cercana a Aguascalientes. Con todos los de esta familia se llevaba muy bien, y casi se sentía parte de ella. El hecho de que su mamá no estuviera con ella no le provocaba conflicto, pues expresaba que tienen diferencias en sus formas de pensar por la edad (su mamá tenía cincuenta y seis años y ella dieciocho).

El último caso es el de Julio, quien era hijo de un segundo matrimonio de su papá, a quien dejó su primera esposa cuando sus medios hermanos eran pequeños; dijo llevar una excelente relación con sus papás y con todos sus hermanos y medios hermanos, pues su papá siempre les dijo que todos eran una sola familia, a pesar de vivir separados.

Julio: Para mí todos son mis hermanos, a lo mejor no son todos de la misma mamá, pero pues tenemos la sangre.

Al preguntarles de forma general ¿cómo calificas la relación con tu familia?, la mitad de los entrevistados respondió que *bien* y la otra mitad dijo que *muy bien*, lo que evidenció la representación ideal de convivencia familiar. Nueve de los dieciséis afirmaron que su familia “era lo más importante” en su vida y cuatro de ellos hicieron énfasis en esta afirmación; al analizar el resto de las entrevistas de estos últimos, pudo verse que la familia era el eje fundamental en la toma de decisiones, en la perspectiva desde la cual veían el mundo y en su filosofía ante la vida, todo lo cual podía ser visto a la luz de formas tradicionales de familia.

Respecto a la calidad de las relaciones específicas con los distintos miembros,

incluyendo a la nuclear y la extensa⁴⁸, prácticamente en todos los casos mencionaron que era de buena a excelente, y sólo unos pocos hablaron de una relación fría o distante, ligeramente áspera. Cuando había problemas por el carácter de alguno de los miembros, podía darse debido a que eran iguales (lo que hace que padres e hijos, o entre hermanos, “chocaran” en sus opiniones; cfr. los casos de Gerardo y Joaquín), o que tenían un temperamento totalmente opuesto, lo que provocaría una falta de entendimiento.

Para la relación con el padre, hubo dos versiones: quienes lo veían como un modelo a seguir, especialmente los hombres, con especial mención a su capacidad como proveedores materiales del hogar, además de considerar una perspectiva más afectiva, pues decían que siempre habían recibido apoyo y comprensión de su parte y pocos regaños, los que se asocian más a la madre; es decir, ya que habían sido padres consentidores. En otros casos, el papel de proveedor y los ritmos del trabajo le significaron al padre una relación distante, y hasta considerada como alejada, no solo con los hijos sino con toda la familia. El hecho de que algunos jóvenes mencionaran el valor que le daban a su padre como proveedor, pareció motivado por una especie de valorización de ese papel y los sacrificios que había tenido que hacer con tal de que a ellos “no les falte nada”.

La madre representó un modelo a seguir y fue motivo de admiración por lo que había logrado hacer con la familia, especialmente en la formación de los hijos, pues reconocieron que les han influido mucho sus opiniones. Incluso hay quienes dicen que en ella tenían a su confidente, su mejor amiga, a quien podían platicarle todo (cfr. Joaquín, Gerardo, Martha).

Y en los casos en que hablaron de una distancia o alejamiento, principalmente lo atribuyeron a la edad, pues fueron hijos que nacieron cuando ellas tenían aproximadamente cuarenta años, eran los últimos hijos, la diferencia con sus hermanos mayores era mucha y las discrepancias con la madre en cuanto a permisos para salir, tener novio o novia, o hablar de ciertos temas, eran motivo de discusiones o causaban un sentimiento de falta de entendimiento recíproco. Esto dejó sentir su influencia luego en las formas que se expresaron de su proyecto de vida, en el cual se marcó claramente el deseo por tener hijos cuando todavía se es joven, pues “las

⁴⁸ Se les preguntó de manera particular por la calidad de la relación con cada uno de los padres, con los hermanos, y con los demás familiares cercanos, con aquellos que convivieran más frecuentemente.

mamás que son jóvenes y tienen sus hijas, igual jóvenes, como que siento que hay una relación más bonita” (Margarita).

También hay quienes, para referirse a sus padres, hablaron de ambos a la vez, no hicieron distinciones; en este caso, ambos eran un ejemplo y un modelo a seguir en cuanto a su relación como pareja, la manera cómo habían llevado la casa y educado a los hijos, por la forma cómo habían solucionado los problemas por medio de la comunicación y habían salido adelante, y por la confianza que ofrecieron a los hijos. Incluso hay un caso (Romualdo), en el que ambos padres dejaron de trabajar (el padre tomó la posibilidad de jubilarse antes de tiempo y la madre pidió un permiso en su trabajo) y se dedicaron a criar a los hijos, lo que fue muy valorado por él.

Ninguno de los entrevistados es hijo único, y van de dos a siete hijos por familia, por lo que todos pueden hablar de sus experiencias en este renglón; once de los dieciséis sólo tienen uno o dos hermanos. Seis de los entrevistados son los hijos mayores en su casa, cinco son los segundos y el resto va de la tercera a la sexta posición. Muchos de ellos son los primeros de entre sus hermanos que ingresan a la educación superior.

En cuanto a los hermanos, las relaciones se vieron afectadas por la cantidad, el género, y la posición que ocupaban entre los hijos. Cuando eran muchos hermanos, la relación era más cercana con algunos, no con todos, especialmente con los más próximos (el grande o pequeño inmediato); los hombres generalmente “cuidaban” a sus hermanas y expresaban celos de los posibles galanes; con los hermanos del mismo sexo era con quien salían a pasear y compartían secretos e ideas. Cuando hablaban de la situación del hermano intermedio (el “sándwich”), generalmente era en términos de una especie de limbo, pues los mayores y menores llevaban preferencia con los padres respecto a lo que hacían o dejaban de hacer, y los del medio sentían que salían perdiendo.

Julio: Somos tres, yo soy el de en medio, entonces a mí... como que te comparan: con el más grande “ah, mira, es que no haces nada en comparación del grande”; se va el grande y “es que ahora haces todo porque el otro es chico”... entonces, no estás ni bien ni mal.

Cuando hablaban de su relación con los hermanos en términos positivos, podían llegar a afirmar que “eran los mejores amigos”, pues además de tener con ellos lazos filiales, llevaban un trato de confidentes, camaradas y colaboradores, pues con

ellos jugaban desde chiquitos, podían platicar de todo, incluidos los problemas; les servían de “tapadera” cuando querían salir con alguien o a alguna fiesta, y les solapaban sus aventuras. Además, compartían amistades (“sus amigos, son mis amigos” Julio), asistían juntos a actividades y grupos religiosos o, simplemente, porque convivían mucho, cada vez que podían.

En cambio, en los casos en que las relaciones eran evaluadas como distantes, con pocas expresiones de afecto, los principales motivos a los que se atribuyó esta situación fueron: la diferencia de edad, de hasta más de diez años; andar por caminos distintos y tener gustos diferentes, por lo que la interacción era mínima, y debido a que eran muy independientes. También se dio que los hermanos eran vistos como competencia, especialmente en el ámbito intelectual y en el afectivo: algunos eran puestos por los padres como modelos por su aprovechamiento escolar, lo que molestaba a aquellos hijos que no cumplían las expectativas y perdían en la comparación, o bien, eran los favoritos de uno de los padres, por lo que alguno tenía que luchar por este cariño.

Finalmente, hay quien habló de peleas “sin importancia” con los hermanos, debido al tipo de música que escuchaban, el volumen en que lo hacían, la selección de programas en la televisión, porque usaban la ropa sin pedirla prestada o algún favoritismo de parte de alguno de los padres. Sin embargo, estas peleas no harían que la relación fuera mala, pues incluso fue considerado como algo normal y “que en todas las familias pasa”.

Esta convivencia con los hermanos, a lo largo de su crecimiento, no fue de una sola cualidad (siempre buena o siempre mala), sino que fue cambiando, sea porque iba de cercana a distante (Ana), o viceversa; así, por ejemplo, de pequeños compartían muchas cosas y cuando crecieron ya no se sintieron en la misma confianza, o bien, mientras crecían se fueron dando cuenta que podían aliarse para lograr sus metas individuales (salir al antro, beber cerveza, aprender a manejar), lo que afianzó las relaciones y creó lazos afectivos muy fuertes, de los que hablaron con intensidad durante las entrevistas.

La relación con familiares más allá de la familia nuclear fue significativa, pues en ocasiones hubo un trato incluso más cercano con alguna abuela o con algún tío o primo. Y es que, “en Aguascalientes el individuo tiene vínculos sociales fuertes con la familia, sobre todo la nuclear pero también con la extensa” (Bénard, 2004: 154).

En general, la relación con la familia extensa fue más cercana del lado materno, y con ella se desarrollaron relaciones afectivas debido a vacaciones en conjunto, o al apoyo que ésta brindó, dando oportunidades de empleo, o especialmente en trances difíciles, como la muerte del padre de Margarita. En el caso de las abuelas, éstas fueron una motivación muy grande para realizar esfuerzos adicionales, debido a que había un cariño muy entrañable por ellas, el cual era recíproco y se manifestaba con atenciones muy concretas, por lo que algunos jóvenes sentían un gran compromiso de corresponder.

Julio: Todo lo que fueron primaria y secundaria con mi abuelita... salía y estaba a dos cuadras la casa de mi abuelita, entonces mi abuelita se identificó con nosotros. Es más, nos ve ahorita como los tres hijos pequeños... por ejemplo, llego ahorita con mi abuelita y me dice "¿qué quieres de comer?" y lo que le digo me hace.

Sin embargo, desde un punto de vista comunitario, para hacer una vida en conjunto con otros no-familiares en el que la representación de la ciudad sea un referente identitario (geográfico) para cada individuo, esto puede ser más un problema que una bondad, pues según Bénard (2004: 155), la preeminencia de la familia extensa que existe en Aguascalientes "quita espacio a otro tipo de relaciones y de experiencias de vida cotidiana en la ciudad".

También hubo el caso de aquellos que consideraron a su mascota (generalmente perros) como miembro de la familia, y cuando se les preguntó ¿quiénes conforman tu familia?, no dudaron en mencionarla.

No cabe duda que la familia, al igual que la experiencia escolar o la convivencia con los amigos, ofrece elementos identitarios que los jóvenes enuncian al hablar de sí mismos y de sus vivencias, categorías que son susceptibles de ser rastreadas hasta el seno familiar y tienen su origen en las relaciones que ahí se dan, las posiciones que ocupan los hijos o las actividades que realizan, las cuales son evaluadas por los demás miembros de la familia, y por las cuales son reconocidos (y a veces, condenados).

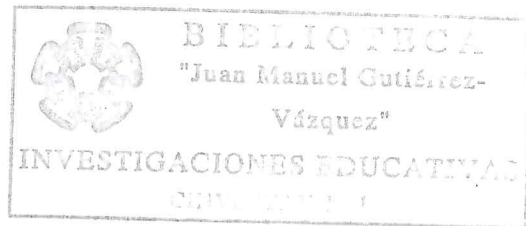
Así, tenemos el caso de Margarita, a quien el hecho de ser la más pequeña y la única hija (mujer) de su casa le han designado ciertos privilegios con los que sus hermanos más grandes no contaban. De igual manera, para Nallely, su posición en el orden de los hijos le ha designado un rol y una etiqueta que no es de su agrado, pues al ser la segunda, cree que por estar en medio no tiene la atención de ninguno de sus

padres, pues su hermana mayor es la favorita de su papá y su hermano menor el de su mamá. Esa es su percepción.

Un ejemplo de rasgo identitario construido y valorado desde la familia lo podemos observar en Julio, quien practica fútbol en un equipo de Tercera División nacional y se identifica como futbolista (toda la entrevista gira en torno a este aspecto), por lo que recibe, junto con otro hermano menor, admiración y apoyo de toda su familia, incluida su abuela materna, y en particular de parte de su padre y de un hermano mayor; éste último no pudo hacer lo mismo (practicar fútbol a nivel profesional) a pesar de buscarlo activamente hace unos años.

Otro tipo de categorías o roles de los cuales los jóvenes se han apropiado y han pasado a ser parte de su identidad, y que desde la familia se han encargado de fortalecer, son: ser inteligente (Dolores), ser relajiento (Karina, Alberto), ser noviera (Margarita), ser muy religiosa (Martha).

Cabe hacer mención que hubo unos pocos casos en los que, a pesar de cuestionarles acerca de su familia y de la relación que tienen, no hablaron mucho de ella, dieron respuestas generales y sólo se limitaron a decir que la convivencia era buena. En estos casos, pareciera que sólo cumplían las expectativas del investigador, remitiéndose a la idea socialmente reforzada de la "buena familia", sin mostrar interés en ahondar más. Pareciera que había algunas situaciones de las cuales no deseaban hablar, problemáticas de fondo y relaciones conflictivas, pero que por el tipo de acercamiento, no hubo la suficiente confianza para abordarlas, por lo que se limitaron a dar respuestas cargadas con una fuerte y clara deseabilidad social.



CAPÍTULO 4. ITINERARIO Y EXPERIENCIA ESCOLAR SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LA ESCUELA Y AL TRÁNSITO POR LA VIDA

Sólo se me ocurre un motivo: la gente vuelve atrás para encontrarse a sí misma
Bill el Tartaja en Eso

*Yo no he madurado de golpe, sino un poco aquí y otro poco allí, por el camino
Pero no reconocí ninguna de las partes en el momento de producirse
Sólo llegué a comprenderlo más tarde*
Rolando de Galaad en La Torre Oscura

Este capítulo es resultado de la primera parte de las entrevistas donde se siguió un guión más autobiográfico, basado en relatos de vida. Hacer uso de este tipo de entrevistas me ofreció la oportunidad de poder conocer los itinerarios recorridos por los sujetos hasta llegar al momento en que se realiza el encuentro, los significados que les asignan a las experiencias previas (educativas, personales, afectivas, familiares) en el conjunto de la vida, así como "nombrar" personas importantes y situaciones que de diferentes maneras dieron rumbo a la vida de las personas. Asimismo, al preguntarles acerca de su vida pude contar con configuraciones de sentido en las narraciones de los sujetos, sin la tendencia de buscar relaciones causales o explicativas.

Ser estudiante universitario era una condición fundamental en la configuración identitaria de los jóvenes que pudieron acceder a este nivel educativo; prácticamente todas las referencias que hacían de sí mismos y de su historia personal, incluyendo sus proyectos a futuro, partían y tenían como referente el hecho de que son universitarios, que estaban estudiando una carrera, es algo que les marcó la vida y les definió expectativas, sea que la terminen o no, que puedan vincularse en el sector laboral con algo relacionado a lo que estudiaron o se dediquen a hacer otra cosa.

Ser “estudiante universitario” tiene dos consideraciones. Por un lado, para estas personas ser “estudiante” hablaba de un rol que han jugado la mayor parte de su vida (durante al menos tres cuartas partes de su vida, con doce o más años de escolarización, y una cantidad importante de horas diarias), todo lo cual les ha señalado una forma de ser y un estilo de vida muy distinto de aquellos que no pudieron o no quisieron estudiar; por otro lado, ser “universitario” demarca el arribo a una meta, aunque esta sea parcial y no definitiva dentro del trayecto vital, pues todavía es parte de un camino que va más lejos.

Considerando esta última idea, podemos afirmar que la vocación:

“No “brota” de forma espontánea y definitiva, sino que es algo que se va fraguando conforme vamos creciendo y que alcanza su madurez cuando se contrasta con la realidad y se realizan las actividades adecuadas para conseguir los objetivos fijados” (Díez, 2000: 270).

Hay que aclarar que se utilizó el término vocación y no sólo carrera porque hablaba de un proceso más amplio, ya que aludía “a la tendencia o inclinación que emana de la propia persona y la impulsa hacia la realización de una determinada actividad laboral” (Díez, 2000: 269).

Era importante dar cuenta de los significados que los jóvenes asignaban a su carrera y a su estancia en la universidad, cuáles fueron los itinerarios que siguieron para arribar a la educación superior, y que a su vez estaban íntimamente relacionados con su paso por la escuela en general. Pues estar en la posición de ser universitario, no puede verse sin remitirse a un camino andado, es decir, no surge de la nada, sino que tiene características particulares de acuerdo con los significados que cada persona da a las diferentes posiciones sucesivas que fue ocupando en su paso por su propia experiencia vital; “la vida diaria está llena de secuencias de acción social y la identidad del individuo se forma tan sólo en dicha acción” (Berger y Luckmann, 1997: 34).

Cursar algún nivel educativo, incluyendo el superior, fue representado no sólo como un paso más en la carrera académica, sino también como una etapa de la vida, como un organizador de la experiencia: la infancia se asoció a la primaria, la adolescencia a la secundaria y la preparatoria, y la juventud a la universidad. Es decir, el conjunto de experiencias y niveles educativos cursados se volvieron ejes articuladores de la narración y los grados se convirtieron en separadores casi naturales de su existencia, a manera de capítulos de una novela, en la que cada uno de ellos tenía cierto grado de independencia, pero que también tenía un sentido más “completo” si era visto en conjunto.

Pero además, la narración se construyó con una lógica temporal, y es que

La identidad que se ha construido ha sido lineal y unívoca, como si el transcurrir del tiempo nos marcara como sujetos históricos unidireccionales; esto sin importar que la realidad, en su totalidad como fragmentaria es otra, pues el tiempo somos nosotros mismos, cada uno desde nuestras propias particularidades; nadie vive el tiempo de otro (Hurtado, 2003: 9).

Así, su paso por la primaria, la secundaria, la preparatoria y ahora la universidad eran momentos o etapas que se volvieron significativas por lo que aconteció en ellas, cada una por separado y, al mismo tiempo en el conjunto de etapas. Lo significativo no se restringió necesariamente a lo escolar, pues la escuela era un ámbito que implicaba, además de aspectos académicos, relaciones de amistad, camaradería, compañerismo (o sus contrarios: enemistad y antipatía), noviazgos o algún tipo de relación amorosa e incluso sexual, un lugar de sueños y en ocasiones pesadillas, de proyectos y realidades complejas que iban más allá de lo estrictamente escolar.

Itinerarios

Para esta investigación, una de las categorías que se retomó como parte importante del análisis de las entrevistas fue la de *itinerario*⁴⁹, la cual, fue producto de un proceso hermenéutico en que interactuaron la información obtenida por medio de las entrevistas (debido en parte al tipo de preguntas y a la forma en que los estudiantes organizaban sus respuestas), los referentes teóricos que de antemano conocía

⁴⁹ Primero se le denominó “trayectorias”, pero por una imagen muy lineal, casi balística de este término, se decidió cambiar por itinerario.

(psicología del desarrollo) y las discusiones que se llevaban a cabo en el grupo de investigación “Jóvenes y escuela” del DIE.

Este análisis buscaba dar cuenta del elemento biográfico en su diversidad, reconociendo que investigaciones recientes involucraban cada vez más la conceptualización teórica acerca de las transiciones entre la familia, la escuela, el trabajo y la vida adulta y privilegiaban “el análisis de las experiencias y trayectorias escolares y laborales desde el punto de vista y los intereses de los jóvenes” (De Ibarrola, 2005: 308).

Es difícil encontrar una trayectoria, que en sentido estricto siga una línea recta, y más bien se encontraron caminos sinuosos con accidentes geográficos más o menos marcados, más que autopistas directas o grandes avenidas; incluso, en algunos casos, se pudo ver una fragmentación del recorrido escolar (Guerra, 2005: 425). Por ello, privilegamos el concepto de itinerario sobre el de trayectoria.

Guzmán (2005a), identifica tres tipos de estudios que abordan las características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos, los cuales son: perfiles educativos (que identifican y describen los rasgos más sobresalientes de distintas poblaciones estudiantiles), los de composición social (que consideran distintos contextos institucionales), y los de trayectorias estudiantiles. En estos últimos, se analizan las trayectorias escolares que siguen los estudiantes a partir de su ingreso a una institución educativa, para lo cual incluyen el comportamiento académico de un individuo (desempeño, aspectos relativos a la aprobación y reprobación de materias, el promedio alcanzado a lo largo de los ciclos escolares, la deserción, el egreso, etcétera), lo que implica la observación continua de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos especificados en una cohorte.

Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectoria han vivido un mismo suceso, en un mismo año del calendario o forman parte de un grupo específico. Así, la integración de las cohortes escolares se define a partir del primer ingreso al ciclo escolar y estas investigaciones buscan dar cuenta de las generalidades de estos grupos. Estos estudios parten de preguntas de investigación muy concretas y con un carácter explicativo-predictivo, tienen un sustento teórico y conceptual definido a priori, y se caracterizan por un riguroso uso de la estadística.

A diferencia de esta conceptualización, privilegamos el uso del término

itinerarios para dar cuenta de la experiencia subjetiva y personal de los jóvenes, aquella que surgió en su misma narración y de manera espontánea, así como el análisis cualitativo de la información, sobre criterios de comportamiento académico como los mencionados antes.

Durante las entrevistas, el primer aspecto que se les pedía a los jóvenes era que platicaran su vida; muchos de los entrevistados tomaron como guión básico su paso por la escuela, es decir, sus experiencias en los diferentes tipos educativos, hablando de una serie de posiciones o situaciones que dieron sentido al transcurso de su vida, no sólo académica, sino más global, de su vida personal. Y en ese ir ocupando diversas posiciones, hubo diversas experiencias, lo que dio lugar a vías heterogéneas en cada caso.

Es interesante observar esta especie de fotografía aérea que representa el análisis de los diferentes itinerarios, porque da cuenta de los recorridos por los que tuvieron que pasar los jóvenes hasta llegar a su presente en la carrera y en la universidad, al momento de realizar la entrevista; hablar de itinerarios nos remite a trayectorias seguidas y caminos recorridos, además de tiempo y ritmo en el avance (porque siempre se avanza), es decir cierta velocidad, diferentes posiciones en el continuum continuidad–discontinuidad, cierta forma de andar por las sendas de la vida.

Si se analiza el camino recorrido por cada estudiante en su paso por la escuela, y dependiendo de los criterios que se utilicen para dicho análisis, pueden encontrarse una amplia gama de posibilidades; a continuación se presentan cuatro criterios utilizados con su respectivo resultado.

De acuerdo al tiempo que tienen en la escuela se pueden encontrar dos grupos⁵⁰: aquellos que “iban al corriente” entre la escuela y su edad, es decir, no habían sufrido ningún retraso en años escolares ni habían dejado de estudiar, y típicamente entraron a la universidad con dieciocho años de edad (nueve entrevistados de quince). El segundo grupo es de aquellos que iban acumulando demoras, de uno a cuatro años; a su vez se subdividió en tres grupos: los que a pesar de llevar más tiempo estudiando, no habían hecho “pausas sin hacer nada”, o sea, periodos de

⁵⁰ Chain (1995; citado por Guzmán, 2005a) construyó una tipología de las trayectorias escolares con base en distintas dimensiones: tiempo (continuidad y ruptura); eficiencia escolar (exámenes extraordinarios, repeticiones) y rendimiento (promedio de calificaciones). Bartolucci (1994b; citado por Guzmán, 2005a) distingue tres tipos de estudiantes: a) la mayoría, o sea, aquellos que fueron cubriendo regularmente los requisitos académicos; b) los que comenzaron a rezagarse; y c) los que su permanencia se convirtió en un problema.

tiempo sin actividad escolar (Joaquín: dos años en Universidad del Valle de México campus Aguascalientes, Gerardo: un año de servicio religioso); los que habían hecho una sola pausa, en todos los casos de un año, durante la cual hicieron otras cosas como trabajar (en casa o de forma remunerada), estudiar inglés o alguna especie de oficio, o ponerse al corriente con materias reprobadas (Karina, Dolores y Jesús); y los que habían hecho dos pausas o más (Nallely: cambio de domicilio a Aguascalientes y salida de Biología; Romualdo: volver a cursar algunos semestres en la preparatoria, salida de Odontología y de Derecho para llegar a Ciencias Políticas).

En los primeros sí podríamos hablar de una *trayectoria*: ininterrumpida, lineal y continua, considerando solamente un criterio de temporalidad, mientras que los segundos tendrían una trayectoria no lineal, más bien discontinua o en la que se forman ángulos y rodeos, una especie de itinerario que se va ajustando y que pareciera retroceder y plegarse sobre sí mismo, pero que continúa avanzando; todo ello parece hacer estas últimas recorridos más ricos en experiencias y quizá gracias a eso brindar con más recursos a los jóvenes para afrontar los retos de la vida, en este caso, el ingreso a la universidad.

Ahora bien, si se considera el lugar de origen (cfr. *supra*, Tabla 3), se encontraron dos formas de itinerario: de los jóvenes que eran de Aguascalientes, que no habían vivido la experiencia de un cambio de lugar de residencia (siete estudiantes), y los que eran foráneos, con sus respectivos procesos adaptativos, ya sea con un cambio de residencia cuando eran muy pequeños (Rosa, Romualdo y Karina), o bien, a los que la entrada a la universidad les significó llegar a Aguascalientes, ya sea viviendo en la ciudad o con vueltas a diario hasta su comunidad, en el caso de quienes viven en lugares cercanos (Dolores, Alberto y Margarita), o quienes han vivido más de un cambio de lugar de residencia y su llegada a la UAA les significó un proceso más difícil por venir de ciudades o comunidades más bien alejadas y con diferencias socioculturales más marcadas (José, Nallely y Gerardo).

Al hacer el análisis con un tercer criterio, del tipo de educación, hay quienes vivieron un cambio de escuelas públicas a privadas o viceversa (en uno o varios momentos). Así, teníamos a quienes su ingreso a la UAA era su primera experiencia en una escuela pública (Karina, Martha, Nallely), pues siempre habían estudiado en el sistema privado; otro caso era el de aquellas personas que iniciaron en una privada y durante la primaria o secundaria cambiaron a escuelas públicas y así continuaron

hasta la UAA (Rosa, Claudia, Ana, Margarita).

Otros que vivieron primero la experiencia de asistir a escuelas públicas, después algún fragmento de su itinerario en escuelas privadas, para finalmente regresar a públicas, lo cual coincidió con su ingreso a la UAA (Dolores, Joaquín, Alberto, Alma); y quien vivió varios cambios entre lo público y lo privado en todos los tipos educativos (Romualdo). Tres personas dicen haber estado siempre en el sistema público (Jesús, José y Julio) y una no menciona nada al respecto (Gerardo).

Un último criterio de análisis que se consideró fue si hubo cambios durante un mismo tipo o nivel educativo, ya sea de escuela, de turno o de carrera, algo que representara una forma de discontinuidad. Sólo cuatro personas estudiaron cada nivel educativo sin cambiar en algún aspecto su trayectoria, es decir, estudiaron los seis años en la misma primaria, los tres años en la misma secundaria, tres años en la misma preparatoria y desde su ingreso a la UAA no habían cambiado de carrera ni de escuela. Todos los demás, en algún momento de su recorrido cambiaron en algún elemento su recorrido escolar.

Considerando estos cuatro criterios para el análisis de las trayectorias, es posible observar algunos casos particularmente interesantes:

Julio mantuvo un itinerario continuo y más o menos lineal: estudió sin interrupciones ni pausas hasta la universidad, siempre vivió (y estudió) en Aguascalientes, toda su carrera escolar fue en escuelas públicas, y cada nivel educativo lo hizo en la misma escuela. De las dieciséis entrevistas, es el único caso que presente un itinerario continuo, casi a manera de una trayectoria, considerando en conjunto los criterios analizados.

Martha y Alma también tuvieron un itinerario sin muchos cambios, pues no habían tenido interrupciones en sus estudios y siempre habían vivido en Aguascalientes, además de que estudiaron cada nivel educativo en una misma escuela cada una. Martha estudió toda su vida, desde el preescolar hasta la preparatoria, en una misma escuela privada, sin reprobar materias y en grupos de mujeres, por lo que la UAA representó su primera experiencia en una escuela pública y mixta; por su parte, Alma estudió hasta la secundaria en escuelas públicas y la prepa en una escuela privada que le ofreció facilidades en cuanto a horarios (pues era para personas que estudiaban y trabajaban, como era su caso), y para la universidad regresó al sistema público.

En el otro extremo se encuentran Nallely y Romualdo, quienes vivieron múltiples cambios y ajustes de dirección en su itinerario, especialmente Romualdo. Nallely llevaba un atraso de dos años con respecto a la edad típica de entrada a la universidad, debido a interrupciones que tuvo posteriores al bachillerato, además de dos cambios de residencia (del Distrito Federal a Pachuca mientras estudiaba la secundaria, y de Pachuca a Aguascalientes después de estudiar un semestre de Ciencias de la Educación en la Universidad Lasalle); la UAA era su primera experiencia en escuela pública, y tanto la secundaria como lo que iba de la universidad lo había tenido que estudiar en diferentes escuelas.

El caso de Romualdo era muy particular, pues en todos los rubros había tenido virajes y cambios de dirección en su itinerario: ingresó a la UAA con veintiún años de edad (después de dos interrupciones y algunos semestres repetidos durante la prepa), no era originario de Aguascalientes (nació en el Distrito Federal, vivió en Zacatecas hasta los seis años y después llegó a Aguascalientes); la primaria la estudió en tres escuelas diferentes (dos privadas y una pública), la secundaria la comenzó en una privada y la terminó en una pública, el bachillerato lo estudió en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), donde tuvo que repetir varios semestres para aprobarlos, y para su ingreso a la universidad probó suerte en dos diferentes instituciones antes de la UAA, con una carrera diferente en cada una, pues pasó de Odontología a Derecho, ambas en escuelas privadas; en el momento de la entrevista estudia Ciencias Políticas.

Un aspecto a considerar es que, como ya se mencionó en el capítulo 3, en el caso de la UAA se tiene un proceso de admisión muy selectivo, por lo que generalmente ingresan estudiantes con buenos niveles académicos a todas las carreras, especialmente a las de alta demanda, lo que pareciera indicar estudiantes con un determinado (y limitado) tipo de itinerarios escolares (exitosos, casi en línea recta, sin quiebres, continuos; incluso, ninguno de los entrevistados estudió en modalidades abiertas o a distancia).

En este caso, la muestra estuvo conformada, en su mayoría, por estudiantes que provenían de carreras de alta demanda (Administración de Empresas y Asesoría Psicopedagógica) o de media-alta (en el caso de Mercadotecnia), pero no por ello presentaron trayectorias lineales, sino que todos evidenciaron itinerarios con curvas y regresos, e incluso pausas y reinicios importantes. Cabe preguntarse: ¿será real la

expectativa social de transitar por una línea recta, directa, desde el preescolar hasta la educación superior, incluyendo el posgrado, sin repetición de cursos ni pausas en los estudios?, ¿por qué prevalece lo otro (accidentado, con cambios de ritmo y cambios o ajustes en la dirección)?

Investigaciones en esta temática, pero que utilizaron un enfoque cuantitativo y llegaron a generar modelos explicativo-predictivos, reconocen que no hay factores unívocos que determinen las trayectorias, sino que es la interacción entre distintos factores lo que explica su comportamiento (Guzmán, 2005a). Pero, ¿esto explicaría, en sí mismo, lo accidentado de los itinerarios?, ¿sólo porque es complejo?

Y si esto ocurre con estudiantes que podemos clasificar como “exitosos”, dado el proceso selectivo de la UAA, ¿cómo serán los itinerarios de los que no lo son y se han enfrentado a múltiples obstáculos en su tránsito por la escuela?

Cabe destacar que, incluso ante esta presencia de múltiples itinerarios en la vida escolar de los jóvenes, estos le sacan todo el provecho que pueden y terminan viéndolo como algo positivo (cfr. *infra*, siguiente apartado), es decir, no ven mayores problemas derivados de no poder seguir una trayectoria académica “lineal y recta”.

Finalmente, destaco otro elemento: la existencia de ajustes importantes que coinciden con el ingreso a la universidad (cambios de residencia, espera de un año para poder ingresar, trabajar mientras no se estudia), a los cuales los entrevistados dan mucha importancia por lo que significaron en sus vidas, lo que hablaría de la complejidad y valía que representa este proceso de tránsito entre el bachillerato y la educación superior para muchos de los estudiantes.

Y es que los itinerarios o “trayectorias escolares son recorridos donde las circunstancias, los cambios, los retrocesos, los puntos de toma de decisión, se juegan de manera dinámica”, debido en gran parte a que “los alumnos tienen un rol activo en la toma de decisiones sobre la escuela y se apropian de los recursos culturales a los que tienen acceso para continuar o desertar” (Saucedo 2005a: 705-706).

Interrupciones y pausas: tiempo perdido o para aprovechar

En los casos en que el itinerario no fue tan lineal, sino que hubo cambios de rumbo, ajustes, pausas e interrupciones, y ya visto en la perspectiva que les brindó la narración que hicieron durante la entrevista, los estudiantes consideraron ese tiempo no como perdido, sino como un momento en sus vidas que aprovecharon para hacer

otras cosas, para reflexionar y enriquecer sus experiencias de vida (trabajando o estudiando otras cosas), más que sólo dejar pasar el tiempo.

En estas interrupciones se abrieron otras rutas (más que cerrarlas), pero siempre después de verlo en retrospectiva, pues en un inicio, los jóvenes vieron un problema o dificultad en el momento de hacer una pausa en sus estudios (la mayoría en el momento de entrar a la universidad, y por diferentes causas), pero después, todos los que vivieron esta pausa, le dieron un gran valor, pues aprovecharon para estudiar otras cosas (especialmente inglés), trabajaron (lo que les hace ver la vida diferente), o ayudaron en los quehaceres de la casa (en el caso de las mujeres), y fueron pocos los que no hicieron algo "de provecho" y más bien se dedicaron a estar con amigos y divertirse. Pero incluso en esta última opción, este periodo no se vió como pérdida de tiempo, al contrario.

Así, hay ajustes que son radicales, pues implican otra escuela diferente a la planeada, otro ambiente, una situación para nada pensada con anterioridad:

Joaquín: (...) Y entonces, después de eso, llego a una etapa en la que termino la prepa y llego a la Uni, y me meto a la del Valle de México, porque no había quedado en la Autónoma (...) y me voy a la UVM a Mercadotecnia, donde estaba mi novia... entonces fue un cambio totalmente radical porque llego a una... nunca había estado en una escuela de paga, llego a una escuela de paga, llego a donde estaba mi novia y estaba acostumbrado que no estuviera mi novia, porque yo iba y la visitaba en las noches, pero no era de... acostumbrado a diez horas verla... y empiezo a... pues a tratar de meterme a esa sociedad, la cual a mí no me gustaba.

En otros, es un momento del que partió la reflexión hacia el futuro, en ocasiones estimulada por el medio social, principalmente los padres y los amigos, y ante el cual tomaron decisiones:

Dolores: ... entonces, salí y sí me dijeron en mi casa: "es que qué vas a hacer, ya no vas estudiar, entonces qué ", y sí me puse a pensar: "bueno, si me salgo, ¿qué voy a hacer?, porque va a ser un año perdido realmente". [Posteriormente decide estudiar inglés y ayudar en la casa mientras se vuelve a encarrilar en sus estudios universitarios].

En algunos hubo sentimientos de arrepentimiento, pues reconocieron que el motivo por el que dejaron de estudiar era atribuible a sí mismos y su esfuerzo (o la falta de éste):

Karina: [en tercer semestre de prepa] (...) ya en el Cristóbal bajé mi promedio y reprobé dos o tres, no me acuerdo cuantas, y mi papá se enojó y me dijo: "Ahora de castigo no estudias un año". Y al principio dije "Ay, qué padre, pues no voy a estudiar..." pero ya después me arrepentí.

A pesar de tener este cambio de planes o interrupción, hay quien tuvo el valor de retomar su camino y regresar a lo que tenía planeado, sin importar las consecuencias, como las críticas de la familia o el tener que revalidar materias, "perdiendo" con ello semestres ya cursados.

Jesús: ... cuando entré a Informática, nada más duré un año y no me gustó, hay decisiones en la vida que... pues que tienes que tomar la responsabilidad que te lleva cada una de estas... fue como un caos el hecho de decidir "no, quiero salirme", ¿para qué estar esperando mucho más tiempo si en séptimo u octavo me doy cuenta de que siempre no, a pesar de estar luchando, etcétera, porque eso va a ser para el resto de mi vida; entonces yo le dije a mi mamá, a mi familia, pegaron el grito en el cielo, pero pues... o sea, eso era algo personal que tenía que hacer, si no lo hacía en ese momento pues sí me... digamos que me fregaba, en cierto sentido.

Y hubo interrupciones que le dieron un significado especial a la vida en su totalidad, pues en ellas ocurrieron cosas que modificaron la manera en que los estudiantes veían el mundo.

A continuación presento el caso de Gerardo, quien es originario de Cd. Juárez y profesa la religión Bahá'í, la cual tiene un peso muy importante en su vida personal y familiar e influye en todas las esferas y decisiones de su existencia. Se define como inquieto y curioso, lo que siempre le ha traído problemas de adaptación en la escuela. Es un caso particular de interrupción de los estudios, debido a cuestiones religiosas y familiares, lo cual modifica sustancialmente sus concepciones acerca de la vida y, por tanto, sus planes a futuro.

El caso de Gerardo

Gerardo interrumpió sus estudios al terminar la preparatoria debido a una situación familiar, en donde intervinieron de forma importante factores religiosos. Era el único de mis entrevistados que no era católico, pues pertenecía a la religión Bahá'í; en ella existe un periodo formativo llamado "año de servicio" que puede ser tomado por los jóvenes como una especie de orientación vocacional (además del aspecto religioso, que es un objetivo primordial):

M: ... ¿cuál es el objetivo de ese año de servicio en tu religión?

G: OK... bueno, así a grandes rasgos es prepararnos, o sea, con todas las capacidades y todas las destrezas y la fuerza espiritual suficiente para poder ser un factor de cambio de toda la sociedad ¿no?, ser esos agentes que no vayan con la corriente sino que formen este cambio dentro de la sociedad... y no a base de, de ¿cómo se dice?... de enseñar la Palabra y todo esto, sino puro ejemplo, en base únicamente al ejemplo. Y... eso es en general ¿no?... después hay otras, o sea, por ejemplo, el darnos una visión de qué queremos estudiar para cómo vamos a servir a la Humanidad ¿no?, en qué área queremos servir a la Humanidad específicamente, entonces, en este tiempo todos los jóvenes del año de servicio encontraron cuál era su capacidad o en qué veían que tenían más habilidades para servir mejor... entonces, de hecho, yo quería estudiar música, licenciatura en música... después quise estudiar químico-farmacobiología o no sé qué, y después me di cuenta que no, que en realidad lo que a mí me agradaba pues era esto, la educación, la capacitación... todo lo que Asesoría Psicopedagógica me ofrecía ¿no?

Antes de pasar por este año, se lleva un periodo de dos meses y medio de "entrenamiento", el cual sirve para brindar las herramientas necesarias y reconocer quién es apto para este ejercicio.

G: ... el entrenamiento es en un lugar separado, cerca del lago de Chapala, pero sí retirado de toda civilización.

M: Mmmm... tipo un claustro, encerrado...

G: Podría decirse... un, un Big Brother espiritual, podría decirse, porque juntan así, a todos los jóvenes de México, o sea, los que entran al programa y de seis de la mañana a diez de la noche un horario estricto ¿no?, con estudio, oración, hora de deporte, y todo, pero todo dentro del mismo lugar... Entonces... ahí uno mismo se lavaba la ropa, cocinaba, o sea, uno tenía que ser autosuficiente.

El caso de Gerardo (continuación)

Al principio él no estaba muy de acuerdo en tomar la decisión porque tenía otros planes:

G: ... y dije “no, yo qué voy a hacer ahí, no, no”; entonces yo dije que no y mi papá insistía, insistía, insistía [que entrara al entrenamiento]... y se volvió un problema ¿no?, hablar de eso era un conflicto. Entonces, yo en ese tiempo estaba pensando irme a vivir a Morelia solo con mi novia, cosa que obviamente está prohibida tanto en mi religión como... pues, mis padres no lo hubieran aceptado...

Sin embargo, terminó por aceptar, para darle gusto a su papá y quitarse de problemas con su familia, sin saber que esta decisión marcaría (y cambiaría radicalmente) su futuro.

G: ... entonces... pues yo a las dos semanas del entrenamiento, yo le hablé a mi papá y le dije “sabes qué, yo me quedo en la casa”... o sea, yo definitivamente no me quiero salir de la casa, yo esto es lo que quiero, o sea, realmente me gusta hacer eso, vivir por una religión, vivir por estudiar, por la familia y todo esto...

Con esta decisión, terminó su relación con la chica que tenía planeado irse a Morelia, pues durante este periodo se dio cuenta que ya había una diferencia de enfoques que no les permitía seguir juntos (“*vimos que había algo que ya no iba a funcionar*”). Terminó su entrenamiento y a la edad de dieciocho años se fue a Veracruz a cumplir su año de servicio; lo describió así:

G: En Veracruz fue el... yo creo ha sido el momento más, más difícil pero más emocionante de mi vida ¿no?, porque ahí sí era solo, o sea, uno se cocinaba, uno se planchaba, o sea, uno lavaba, aparte las actividades que había que hacer, este... con muy poco dinero, o sea, lo esencial, apenas para sobrevivir se podría decir... entonces, el trabajo era arduo, el clima era diferente, las costumbres de Veracruz eran diferentes...

M: ¿Fue en la ciudad de Veracruz?

G: Fue en Pánuco, Veracruz... un pueblito, y eso fue otro reto ¿no?, que era un pueblito, no había cines, no había calles, no había... ¡no había nada! (...) La persona con la que me habían enviado era una persona que ni conocía, pero era totalmente diferente a mí.

El caso de Gerardo (continuación)

Es durante este periodo que fue afinando su elección, pues vivió un intenso proceso reflexivo, apoyado por su familia y su fe, aunque con varios intentos por desertar, pues experimentó situaciones muy complicadas:

G: ... empezar a entender otras y... pero en un contraste así, muy fuerte, o sea, entre lo que era y lo que quiero ser, y constantes luchas internas y constantes luchas externas de que "es que Gerardo tienes que dejar de hacer esto, evita hacer eso, tienes que cuidar eso", y a mí me cuesta mucho trabajo que me digan qué tengo que hacer. (...) muchas veces quise desertar... tres veces estuve a punto de decir "ya no quiero estar aquí", pero en ese tiempo mi familia fue muy importante... obviamente también pues el ambiente espiritual ¿no?, la oración y todo esto, y... y las tres veces pues me dijeron "lo que quieras, pero te sugerimos que te quedes", y yo "bueno...".

Al término del año de servicio, y ante la posibilidad de ocupar un puesto de pionero en Yucatán, una especie de misionero en su religión, varios factores coinciden para que decidiera ir a Aguascalientes a estudiar en la UAA. Por un lado, al consultarlo con sus papás, quienes influyen mucho en sus decisiones y son figuras muy significativas a lo largo de toda su entrevista, le sugirieron que se quedara con ellos ("y mi papá me comentó algo que nunca se me va a olvidar; dijo 'permíteme ahora disfrutar del hijo que tanto trabajo nos costó formar ¿no?'"), pues habían decidido emigrar a Aguascalientes (en ese momento vivían en Ciudad Juárez, Chihuahua). Además, Gerardo lo consultó con los coordinadores y amigos del año de servicio, quienes lo apoyaron en sus ideas y resoluciones.

G: Entonces, el detalle estuvo... parece que todo se empezó a acomodar justo cuando iba a terminar mi servicio, porque yo sentía que ya se acababa el año y todavía no decidía, todavía no sabía ni a dónde me iba a ir... entonces, mis papás de repente... así, mágicamente tomaron la decisión de venirse a vivir a Aguascalientes, entonces (...) empecé a investigar qué carreras había en Aguascalientes, dije "si no está una carrera que me satisfaga pues de todos modos yo me voy a otro lugar ¿no?". Y bueno, pues encontré la carrera que ahorita estoy estudiando; consulté con otros amigos, incluso miembros coordinadores de mi año de servicio, les dije "miren esto es lo que me parece, qué les parece, quiero saber, necesito ayuda, ayúdenme"... Y la gente cuando lo vio... vio la carrera dijo "oye, pues es que esto es lo que quisiste desde el principio, nomás que pues no sabías"... tienes muchas habilidades, tienes muchas aptitudes para esto.

El caso de Gerardo (final)

Durante este proceso, tomó un papel activo y fue quien decidió qué era lo que quería hacer de su vida (“Entonces, en una evaluación así un poco más profunda... así en mi interior, ya dije ‘eso es lo que voy a estudiar’”).

Otros factores que influyeron en su decisión fueron su gusto por la música y la imagen que tenía de Aguascalientes como un lugar donde se hacía buena difusión cultural (y musical), además de ser una ciudad tranquila (donde su hermana podía salir a la calle en paz); asimismo, le agrada la ubicación de la ciudad, que favorecía sus planes de viajar para conocer otros lugares (menciona Guanajuato y la Ciudad de México).

Así, la interrupción en sus estudios que significó el año de servicio tuvo una utilidad directa en la planeación de su futuro, brindando experiencias que facilitaron la toma de decisiones y la confrontación de posibilidades; es decir, no fue un tiempo perdido, sino un periodo bien aprovechado.

M: Entonces, tú escogiste la carrera de Asesoría Psicopedagógica en gran medida por este año de servicio...

G: Ajá, sí...

M: Te orientó mucho en esta decisión...

G: Sí, definitivamente.

La continuidad en los estudios en muchos casos no se dio, pero esto no significa que los jóvenes no aprovecharon el tiempo ni se dedicaron a seguir bordando el tejido de su vida; al contrario, lo enriquecieron de texturas y matices diferentes, lo que les dio una visión diferente acerca de su estancia en la universidad. Tengo la hipótesis, basado en el ánimo y actitud expresada en sus respuestas, de que aquellos que no siguieron un itinerario tan lineal se dieron cuenta que el paso de un nivel educativo a otro no es necesariamente “natural”, y que el llegar a estudios profesionales era una gran oportunidad que tenían necesidad de hacer fructificar.

Motivos para interrumpir los estudios y cambio de carrera

En general, los motivos por los que los jóvenes dejaron de estudiar fueron:

- ✓ Disgusto o inconformidad con la primera elección, lo que traería como

consecuencia hacer una segunda elección de carrera y/o de escuela (Jesús, Dolores, Romualdo).

- ✓ Problemas con los procesos administrativos de ingreso a la universidad, desde reprobar el examen de ingreso (Joaquín), hasta malentendidos durante el proceso de inscripción (Nallely).
- ✓ Reprobar materias (Karina y Romualdo, ambos en prepa).
- ✓ Cambio de domicilio y/o ciudad (como la familia de Nallely o Gerardo).
- ✓ Procesos de otro tipo, por ejemplo, religioso (como el de Gerardo, antes citado).

En estos casos, la mayoría aprovechó el tiempo de alguna manera, llenando el espacio entre la salida del sistema de educación y su reincorporación.

El principal motivo por el que dejaron de estudiar, quienes lo hicieron, fue que no les gustó la carrera en la que habían ingresado, por lo que inicialmente sólo estuvieron poco tiempo en la universidad (no más de un año). En estos casos, el ingreso a una segunda carrera (o tercera) fue en el siguiente periodo de admisión.

Hay quien reflexionó acerca de la responsabilidad que acarrea una decisión de este tipo, a la cual le dio un gran valor debido a que consideraba que la elección era “para toda la vida”.

Jesús: Cuando entré a Informática, nada más duré un año y no me gustó, hay decisiones en la vida que... pues que tienes que tomar la responsabilidad que te lleva cada una de estas... fue como un caos el hecho de decidir “no, quiero salirme”, ¿para qué estar esperando mucho más tiempo si en séptimo u octavo me doy cuenta de que siempre no, a pesar de estar luchando?, porque eso va a ser para el resto de mi vida.

En otros casos, simplemente el ritmo de vida de la carrera elegida no es el que buscaban y reconocen que la motivación para entrar en ella era de carácter externo, casi ajeno a la propia persona; asimismo, se dejaba entrever el peso del “prestigio” de ciertas carreras, pues esto influía en la elección (en el caso de Dolores, elige la carrera de Medicina por ser de difícil acceso, para probar que “ella puede”, y las implicaciones sociales a futuro con las que es vista).

Incluso, las “nuevas opciones” no surgieron de la nada, pues eran alternativas que se tenían de algún modo consideradas desde hacía algún tiempo.

M: ¿Cómo te gustó, cómo escogiste en ese momento Odontología?

Romualdo: Lo que pasa es que, de venir de una carrera de Informática, realmente pues... yo... o sea, no siendo de los alumnos de 10, en el

CONALEP, pero siendo de los destacados... que me pedían en lenguaje de programación y en cuanto a saber lo de las computadoras, te lo sabía... entonces, llegó un momento en que me aburrí tanto que no quise seguir con la carrera... entonces, quise cambiar rotundamente de giro y quedé en Odontología, pero realmente no me gustó.

M: O sea, no le pensaste mucho para entrar en Odontología...

R: No, no, o sea, más o menos pensé en una carrera que fuera sencilla, que no fuera a batallar tanto, dije "no, pues de una vez Odontología", porque se me hacía sencilla... pero realmente, ya estando ahí, pues no me agradó mucho, entonces ya... pues estuve viendo, pues ya pensándole bien, a ver qué era lo que quería.

(...)

M: Y el brinco de Odontología a Derecho ¿cómo lo das?... o sea, en ese semestre que estuviste de flojote [como él mismo se designa] ¿pensaste en otras opciones?

R: Bueno, de hecho, desde que yo estaba estudiando Informática me había gustado lo que era el Derecho, porque tuve mucha influencia de un primo hermano... él es licenciado en Derecho... entonces, yo como conviví mucho con él, entonces tuve mucha influencia y como que me fue aclimatando a lo que era el Derecho, ¿no?, y me gustaba... pero... de hecho aquí, mi primer opción para entrar fue Derecho y la segunda fue Ciencias Políticas... entonces, ya quedando en Ciencias Políticas dije "no es lo mismo, pero va orientado un poco a lo que yo quiero...".

Pienso que el cambio de una carrera o universidad a otra, no necesariamente refleja una falta de reflexión o de seriedad en la primera elección de parte del estudiante, pues tiene sus razones en cada caso; lo que pareciera que ocurre es que la cotidianidad a la que se enfrentan los jóvenes (cuando ya están estudiando) es diferente tanto de la "oferta" oficial como del imaginario social que existe sobre determinada carrera, lo que motiva a tomar la decisión de cambiarla.

Y mientras regreso a estudiar, ¿qué hago?

Pareciera que en esta situación algunas personas buscaban una cierta continuidad estudiando "otras cosas", casi para no perder ritmo mientras se reincorporaban a los estudios; por ello, hubo quien mientras volvía a hacer el trámite de admisión a la universidad estudió algo, inglés o la misma carrera pero en otra universidad.

Joaquín: saco la ficha aquí en la Autónoma y no quedo...

Matías: ¿En qué carrera habías pedido?

J: Merca, igual... Mercadotecnia... y me voy a la UVM a Mercadotecnia, donde estaba mi novia.

Hay otros que decidieron trabajar, generalmente como empleados en algún negocio, que incluso puede ser de la familia; en estos casos, lo más valioso fue que decidieron continuar sus estudios; de hecho ninguno mencionó la posibilidad de haber dejado en ese momento la escuela para dedicarse en adelante sólo a trabajar. Por ejemplo, Nallely estudió menos de una semana la carrera de Biología y salió porque no era lo que ella quería; esperó un año para entrar nuevamente a la universidad, ahora a Asesoría Psicopedagógica, y mientras tanto estuvo trabajando como dependiente de una tienda. Jesús salió de estudiar Informática porque no era lo que quería y mientras tanto estuvo trabajando en una agencia de viajes. Otro caso es el de Karina:

Karina: ... me fui a trabajar a Calvillo con mi papá, entonces era lo que hacía...

Matías: ¿En qué trabajabas?

K: En las huertas... bueno no, llevaba el control de las huertas, de las cajas, de la raya... así.

M: Como las cuestiones administrativas...

K: Ajá, sí. Para ver así... por decir, que si reportaron tantas cajas que llegaron esas cajas allá a la empacadora

(...)

K: Ah, y también trabajé en una notaría con mi tío, ya me acordé, también... porque me pagaba más que mi papá...

Una última forma de ocupar el tiempo mientras se reincorporaron a la universidad fue la de Dolores, ayudando en las labores de su casa, además de estudiar inglés. En el caso de Romualdo, fue el único que dijo no haber hecho algo, pues sólo estuvo "de flojo" durante su espera, en una especie de ausencia de definición o moratoria.

Matías: Terminaste un semestre de Odontología...

Romualdo: Sí...

M: ... o te saliste...

R: No, sí lo terminé.

M: Lo terminaste y luego, luego entraste a Derecho en...

R: Ah, no, me estuve un semestre... ahora sí que de flojote... y luego ya entré a Derecho, en la [Universidad] Galilea... también, terminé un semestre, y también me estuve otro de flojote y luego ya entré aquí en la Autónoma.

Guerra (2008) menciona que en periodos de indeterminación o situaciones

liminares de vida como este, socialmente existe una lógica de actuación laboral asociada a la necesidad de responder a obligaciones morales y normas familiares, es decir, existe una exigencia social (considerada legítima) de “ser productivo”, de ocuparse en algo. Así, el trabajo se convierte en un recurso de “no marginación”, que permite a los jóvenes mantener un estatus y una posición entretanto cruzan umbrales temporales; al mismo tiempo que justificar su permanencia en el hogar y evitar el peligro de encontrarse en un “vacío de rol” al no identificarse ni como estudiante, ni como trabajador.

Además, se convierte en una especie de asidero que les puede proporcionar cierta seguridad y estabilidad emocional y, sobre todo, los libra del estigma de fracasado escolar, desempleado, “flojo” o “parásito” familiar. Vemos como en el caso de Romualdo, asume como propia esta marca, e incluso parece exhibir con orgullo su situación.

Este tipo de relación se da entre jóvenes solteros, hombres y mujeres, que mantienen aún lazos de dependencia material con la familia (Guerra, 2008: 167). Pareciera que pudieron tomar la decisión de ocuparse casi de cualquier forma (estudiar otras cosas, trabajar, no hacer nada) mientras seguían estudiando, lo que indicaría un apoyo familiar y una valoración positiva de los estudios profesionales de parte de los padres, quienes buscarían que sus hijos terminen al menos una carrera sin mayores complicaciones o exigencias.

Significados que le asignan a la escuela en general

La escuela es significada de diferentes formas por cada persona, y tiene que ver con su visión más amplia del mundo, las relaciones que establece en ella, los valores que tanto el estudiante como las personas significativas que le rodean le asignan, entre otras cosas. El paso por la escuela, en general, es bien visto por todos los jóvenes, a no ser por algunas experiencias desagradables concretas; pero, más que a los estudios, valoran la escuela como un espacio que ofrece diferentes oportunidades.

Para algunos estudiantes, fue uno de los aspectos más importantes de su vida, pues habían sido personas dedicadas al estudio (Jesús). Para otros, el valor que le asignaron fue inculcado por sus padres desde pequeños, si bien es algo que también se fue reforzando debido a los buenos resultados obtenidos (José).

En otros casos, el valor positivo que le dieron a la experiencia escolar iba

asociado con otro tipo de prácticas, como las religiosas (para aquellos que estudiaron en escuelas de esta modalidad), las culturales (festivales, visitas a museos) o las de esparcimiento (paseos y salidas a parques, fiestas); y podía ser tan importante dicha experiencia, que la llegaron a imaginar como una opción de vida. Por ejemplo, Margarita, llegó a considerar ser maestra:

Margarita: ... estuve en un colegio religioso, pero siempre... o sea, no... a mí me gustaba mucho todo lo que hacíamos ahí, desde los paseos que hacían... todo lo que tuviera que ver con la escuela y con lo religioso.

(...) Ah, yo decía que iba a ser maestra... siempre, decía que maestra... es que la escuela siempre me gustó, desde chiquilla... al kinder me metieron de tres años porque era de chillar cuando veía pasar a los niños al kinder... siempre me gustaba la escuela y... sí, yo siento como que sí era responsable en la escuela y no me iba tan mal...

Las calificaciones se asociaban al esfuerzo realizado; aunque no siempre era una relación tan lineal, y con poco esfuerzo lograban buenos resultados. Julio, por ejemplo, reconoció que en ocasiones el mismo ambiente escolar no “exigía” y era posible subsistir en él con un mínimo “gasto de energía”.

Julio: Pues calificaciones, afortunadamente puedo decir que no soy un niño muy matado, a lo mejor no estudio, pero yo sé que poniendo atención y dándole una repasada sí puedo tener buenas calificaciones... o sea, la secundaria... pues bueno, la primaria, ¿quién no sale bien de una primaria?... la secundaria salí con buen promedio, tenía creo promedio de 9.1 o 9.2... Y en la prepa, estudié en el CBTIS⁵¹ 39, en la especialidad de secretario ejecutivo... ahí a lo mejor sí tiré poquita flojera, bueno, ahí si echaba flojera, porque como yo era el único hombre en mi salón, entonces había muchas facilidades de las maestras, de que aparte de que era el único hombre, ya sabían que estaba jugando [fútbol] en Tercera División.

La experiencia escolar positiva también se asoció a cualidades personales como el ser inteligente (con diferentes acepciones del término: listo, despierto, maduro, alerta, mejor preparado que otros); sin embargo, algunos reconocieron que el peso del ambiente es mucho, pues si éste no era exigente, aunque se tuvieran capacidades y habilidades personales, no era necesario ponerlas en práctica, e incluso la persona podía sentirse limitada por la organización escolar.

⁵¹ Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios; es un tipo de bachillerato que pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI).

Matías: Y ahí, ¿qué tal fue tu experiencia en las escuelas de...?

Nallely: Muy buena... yo era inteligente... (risas)... ah, sí...

M: Aparte de ser... que te ponían periquitos...

N: O sea, yo platicaba mucho, pero sí sabía... todo lo... como te diré... lo procesaba bien... y ya después, como que... llegué a Pachuca, y como que la educación es muy relajada, es muy "al ahí se va"... entonces, como que tú también te relajas, entonces pierdes la noción de todo lo que tú llevas anteriormente... y sí te relaja mucho el estar en un ambiente así... de "mañana", "ahí se va", "después"... y pierdes mucho tu dinámica que llevaste.

La experiencia escolar, y el itinerario que se va construyendo por medio de ella, es en sí misma una fuente importante en los procesos identitarios de las personas, pues es gracias a ella que es posible que se definan como estudiosos, inteligentes, burros, dedicados, trabajadores, platicones, serios, etcétera, y no sólo para el ámbito escolar sino para su vida en general.

Siguiendo con el análisis de los itinerarios escolares, a continuación se presentan algunos rasgos e ideas importantes de los diferentes tipos educativos y de las etapas de la vida, por la asociación directa que hicieron los mismos jóvenes. Esto da cuenta de una *institucionalización del curso de vida*, en la que los años y niveles de escolarización se comienzan a diferenciar en los tiempos de familia, de escuela y luego de trabajo, y están organizados a partir de la asistencia obligatoria a la escuela (Mier y Terán y Rabell, 2005a: 289, 327-328; citado por Guerra, 2008: 23).

Primero está la niñez: los entrevistados le dieron un significado especial a esta etapa, en la que pareciera que todos los que hablaron de ella coinciden: es el periodo dorado de la vida; además, la familia, más que la escuela, es de vital importancia.

Posteriormente se abordan la secundaria y el bachillerato, y su relación con la adolescencia, las cuales cobraron relevancia en las entrevistas debido a tres cosas: las amistades y compañeros de la escuela tomaron una posición relevante en las narraciones (junto con la familia), fueron el momento crucial de la elección de la carrera, especialmente la preparatoria, y era el pasado inmediato de los entrevistados, al que recurrían con mayor frecuencia en la narración de sus itinerarios.

Debido a que los sujetos entrevistados apenas se encontraban en los primeros semestres y estaban aún acomodándose a su situación de universitarios, los tipos educativos anteriores les sirvieron de referencia en sus narraciones, pues retomaron muchas de sus experiencias en secundaria y preparatoria para hablar de los temas de

la entrevista, ya que era más fácil para ellos hablar de su paso por estos niveles, al ser la experiencia que tenían más a la mano, y debido a que ya estaba integrada a su concepción de la vida.

La niñez dorada: significados de preescolar y primaria

La etapa de la infancia o niñez se constituye como representación distinta de la sociedad adulta hasta el siglo XIX, y constituye un mundo diferente, “porque no se parece al mundo de los adultos, al que a menudo se opone. Y sin embargo, estos mundos imaginarios de la infancia no son más que la creación de los adultos” (Farr, 1988).

De los universitarios entrevistados que hablaron de su infancia, lo hicieron en varios términos que no son excluyentes: desde su vivencia de ser niños en la escuela, en el marco de sus relaciones y experiencias familiares, o a partir de sus recuerdos de un periodo sin responsabilidades, y más bien dedicado al juego. Además, algo que caracterizó muchas de sus narraciones fue la atribución de una especie de bondad a esta etapa, por lo que aquellos que hablaron de este momento de sus vidas lo caracterizaron como muy bonito, muy feliz, o muy *chido* (comentarios todos ellos con sabor a ternura), y como “algo que les gustaría volver a vivir” (Joaquín).

Ana: Para mí, mi niñez fue una etapa muy bonita porque tengo muchos recuerdos muy padres de con mis primos y juegos; no problemas, no nada, o sea, somos niños y no nos damos cuenta de muchas cosas, entonces nada más estamos en el juego y así, somos cariñosos y hacemos muchas cosas y no nos afecta, y a mí me gustó muchísimo esta etapa de mi vida. Soy una persona muy olvidadiza pero, al ponerme a pensar en mi infancia, como que hay una satisfacción muy grande.

De las escuelas donde cursaron el preescolar y la primaria recordaban a algunos profesores (buenos y malos) y algunas habilidades o dificultades (actividades o manualidades para los que eran hábiles, o no), relaciones de compañerismo y el inicio de amistades. Señalaron su gusto por la escuela en general y eventos como festivales y paseos; y se representaron al preescolar y a la primaria como apertura de un historial biográfico-escolar (“estudí en el Cristóbal desde preprimaria”), o como el inicio de aprendizajes más escolares (“en esa etapa empecé a leer”).

Cabe mencionar que cuando hablaron de contrariedades en la infancia, generalmente estaban asociadas al ambiente escolar: experiencias con malos

profesores, desadaptación y problemas de aprendizaje causados por ser inquietos y platicones (hiperactivos), o situaciones embarazosas con compañeros. En otros ámbitos como la familia sus recuerdos tendieron a ser más bien positivos, es decir, manejaron una representación de la familia como “lo mejor”.

La familia fue el escenario de muchos de los recuerdos de su niñez, muy agradables la mayoría de ellos, de tal manera que esta etapa fue bonita en múltiples sentidos: por la sola convivencia, tanto con la familia nuclear como con la extensa (abuelos, tíos y primos); porque había una relación muy cercana con los hermanos, expresada en momentos de intenso diálogo y juego, con un sentimiento de mucha confianza (que para unos se perdió con el paso del tiempo y para otros aún se mantiene); y también porque los padres se esforzaron en “darles todo”.

Respecto a la familia extensa, hay dos aspectos que se distinguen: en algunos casos la relación era más cercana y más significativa con una de las dos familias, especialmente la materna; y, tener parientes que vivían en un lugar diferente representó la posibilidad de viajar para visitarla, incluso de pasar las vacaciones con ellos, lo que reforzó la sensación de felicidad asociada a ese momento de la vida.

En los recuerdos asociados a los papás, aparece en algunas entrevistas la necesidad que éstos tenían de trabajar: cuando uno de los dos trabajaba todo el día (generalmente el padre) y el otro los cuidaba y atendía (la madre), lo que trajo como consecuencia una relación más bien distante con el primero y más cercana con el segundo; o cuando ambos trabajaban, lo que trajo como resultado tener que pasar por guarderías y estancias infantiles.

Finalmente, la infancia fue un bonito recuerdo por la posibilidad que se tenía durante esta etapa de jugar, de andar en bicicleta y practicar fútbol en la calle después de ir a la escuela, de empezar a vivir experiencias con el otro sexo (“jugaba con las niñas a las escondidillas y a los besitos”, Joaquín), e incluso de hacer travesuras y maldades, lo que en ocasiones trajo regaños y castigos. Contrapusieron esta experiencia con su situación actual de jóvenes, en la que consideraron que ya tienen que asumir responsabilidades y obligaciones, lo que a algunos les hizo ver el mundo como más difícil y complicado.

Asimismo, las actividades de juego se enmarcaron en relaciones de amistad, ya sea con compañeros de la escuela, vecinos y conocidos del lugar donde vivían o con los mismos hermanos.

La secundaria: tiempo de transiciones personales

Para algunos jóvenes, la secundaria fue una de las mejores experiencias de su vida (“bueno, es que la secundaria para mí fue lo máximo”, Alma), aunque para la mayoría fue una etapa de contradicciones. Por un lado, empezaban a conocer otras cosas (visto como algo positivo), tales como una mayor libertad, el interés más marcado de parte del otro sexo; algunos empezaron a definir qué es lo que querían ser “cuando fueran grandes”, otros tomaron las primeras decisiones importantes en su vida (en dónde estudiar, por ejemplo, aunque todavía muy dirigidos por los padres).

Por otro lado, era una etapa de dependencia, especialmente económica (aunque no se mencionan ni descartan otras, como la emocional, por ejemplo); una fase conflictiva, de profundos cambios y problemas, donde pareciera que empezaron a darse cuenta de una realidad “más dura y cruda” que la vivida en la niñez.

Es así que la secundaria fue significada por la apertura a las relaciones sociales, a manera de exploración, aunque todavía un tanto inmadura, y la ubicación de sí mismos como personas que deciden.

Para Ana conocer a otras personas y tener un novio en este periodo fueron experiencias positivas:

Ana: Bueno, en la secundaria también fue una etapa que me gustó mucho, porque pienso que, como que ahí ya conocí a más personas, como que ya me permití conocer al, a muchas personas, a mi salón, o sea, los compañeros que estaban en mi salón y así, todo eso. (...) empecé a conocer a más personas y, y también a definir lo que quería, o sea, como que ya también ahí empecé a definir lo que quería ser...

Y continúa:

Ana: Bueno, por ejemplo, yo en la secundaria tuve un novio, y fue mi primer novio, entonces... nos hicimos novios en segundo de secundaria... entonces, yo pienso que fue una relación muy padre, porque nos platicábamos, o sea... duramos mucho tiempo y... como que había ese cariño y, como que descubrir la otra parte así del interés y de... por una persona y empezar una relación y todo eso. A lo mejor ya no empecé así con la madurez con la que ahorita tengo, pero en ese momento es así de “ay, es que me gusta”. (...) Y también las amistades, o sea, amistades que hice en la secundaria aún las tengo, entonces, sí, pienso que me ha dejado muchas cosas.

Para Joaquín, la experiencia fue otra, con tintes más bien desagradables, en la que no lograba integrarse y sufría el acoso de sus compañeros, aunque reconoce que aún eso le ayudó a crecer:

Joaquín: Después tuve una adolescencia bastante... así como... "frustrativa"... cuando entré yo a la secundaria, haga de cuenta que yo era el patito feo, o sea, yo entro al salón y la mayoría... todo mundo me agarraba de carreta y era así, el barquito, el barquito, el barquito del salón y pues no, llegó el momento en que yo decía "no, es que yo no quiero ir a la secundaria", le tenía miedo a la escuela y... pero eso me ayudó mucho a, a... pues a hacerme más fuerte.

Para varios jóvenes la secundaria fue un tiempo de gratos recuerdos, debido particularmente al inicio de amistades que hasta el momento de la entrevista seguían como significativas, a las cuales valoraban mucho, lo que marcó de manera profunda su narración.

Alma: Desde secundaria, tengo amigas que aún las frecuento, me frecuentan muy seguido, salimos, así... de secundaria, somos cinco las que todavía nos juntamos, amigas.

M: O sea, que mínimo tienes seis o siete años de conocerlas.

A: De conocernos, sí... desde niñas casi... bueno, secundaria... y pues sí, son muy importantes para mí, mis amigas son muy importantes para mí, porque son las personas con las que cuento, con las que he contado todos estos años, desde secundaria.

El término de la secundaria, además, marcó un cambio fundamental en la vida, pues el paso al bachillerato indicó nuevas posibilidades, especialmente en el campo de las relaciones (de amistad más íntima y de noviazgo) y de la independencia (con respecto a los padres), y en muchos casos se empezó a perfilar la elección vocacional con más claridad.

La preparatoria: época de amigos y elecciones

En términos generales, la preparatoria representó una mejor y más grata experiencia que la secundaria, pues no fue referida por los jóvenes de forma tan problemática (en la mayoría de los casos), sino como una etapa más bien de relajación y esparcimiento. Expresaron logros y adelantos en el desarrollo de la personalidad, de la independencia y la autonomía. También hablaron de una etapa de amigos y desmadre, de viajes, de practicar deportes, de fiestas y diversión:

Joaquín: Mis mejores amigos, los que he considerado mis mejores amigos son los de la prepa, y los sigo viendo, hasta la fecha seguimos saliendo a fiestas o nos seguimos viendo o hablando por teléfono “qué onda, ¿cómo estás?”... mis mejores amigos han sido de la prepa, con ellos me fui varias veces de vacaciones, fuimos a varios lugares, conocimos por primera vez lo que era emborracharte, conocí por primera vez lo que es andar con chavas, no sé, cosas así... esos para mí fueron los mejores amigos y los mejores tiempos yo creo, no sé por qué.

Así, el sentido de diversión se filtró a través de las relaciones sociales que mantienen, y es “en la compañía de alguien” que encuentran diversión. La consideraron una etapa para hacer ejercicio y practicar la vanidad, de ligar y conocer más al otro sexo, de darle forma a la autoestima, de trabajar, en fin, de hacer muchas cosas para su persona y en relación con otros.

También hablaron de aprendizajes en la escuela (asunto que debería ser obvio, pero no lo fue). Estos se dieron principalmente cuando la institución o algún maestro eran exigentes, pero no fueron centrales en las experiencias narradas por los jóvenes (sólo para unos pocos); y de los aprendizajes “para la vida”, los construyeron a partir tanto de experiencias buenas como de situaciones desagradables y complicadas, de los problemas. En esta línea, no refirieron contenidos escolares, sino más bien competencias y habilidades sociales o para la solución de conflictos, asociadas con las formas de relacionarse y sostenerse en el grupo.

Matías: ¿Cómo fue tu experiencia en el Cristóbal Colón?, ¿qué te pareció el Cristóbal Colón?

Martha: Pues al principio muy padre, ahí me gustó mucho todo lo que fue mi primaria y mi secundaria, pero mi preparatoria se me hizo mucho más difícil pues mis compañeros y yo no congeniábamos muy bien y hubo muchos problemas acerca de... a lo mejor, mi forma de ser o mi forma de pensar contra la de ellos, entonces... pensaban muy diferente a mí, aunque los aceptaba si tuvimos algo de diferencias y es por eso que mi prepa no me gustó mucho.

(...)

M: ...y en general, ¿pudiste tener amistades en la prepa o definitivamente fue puro compañerismo?

Martha: No, sí, sí tengo una amiga... de hecho es mi mejor amiga actualmente, del Cristóbal, eso pues fue muy bueno... aparte, como que aprendí muchísimo de todos esos golpes o caídas que pude llegar a tener en mi prepa porque pues soy una persona muy sensible, entonces me afectaba mucho todo eso, pero

aprendí muchísimo y creo que por algo pasan las cosas y aprendí a sacarle lo positivo a todo... no fue mi mejor etapa pero pues ahí está en mi vida.

El paso a la prepa no fue “de un salto” para todos (aunque en sus narraciones parece que así lo presentan), pues también hubo procesos de adaptación; hay quien expresó el paso gradual de una situación desagradable, con una vivencia casi dolorosa de “lo escolar”, a una más grata, o incluso de continuas adaptaciones.

Ana: Pero como yo al principio estaba así como que “ay, no la prepa”, y no me gustaba, yo me quería salir, no quería estar ahí, y estaba así como que “ay no”... incluso, primero yo entré en la tarde y dos semanas después me cambiaron a la mañana.

(...)

El primer semestre fue horrible porque no, no me gustaba; me ayudó mucho que a mí me gusta el básquet, entonces el primer semestre casi no teníamos clases y siempre jugábamos básquet... me acuerdo que yo siempre jugaba, siempre, todos los días jugaba por lo menos, diario al menos una hora... una media hora a lo mucho, luego a veces sí nos tardábamos... era muy padre, por eso sí yo pienso que empecé a unir, por el deporte y como que también empecé a ver a las personas que tenían los mismos gustos por el básquet, o también ahí conocí así, a más de mi salón, así de... otra perspectiva...

Matías: Platicar con ellos... para establecer relaciones, prácticamente...

Ana: Ajá, sí... yo creo que eso sí me ayudó bastante.

Toda la experiencia, en conjunto, de secundaria y prepa, dieron paso y prepararon para la consecución del siguiente “salto”: la llegada a los estudios profesionales, la cual en muchas de las narraciones parece algo natural y casi dado como por añadidura. Las experiencias vividas y significadas por los jóvenes durante la secundaria y la prepa parecen ofrecer la plataforma que sostiene y ofrece las herramientas necesarias para hacer frente a los cambios que ofrecerá la llegada a la universidad.

Por ejemplo, cuando le pregunté a José “¿por qué escogiste Administración de Empresas?”, refirió que ya desde la secundaria sabía qué era lo que quería estudiar:

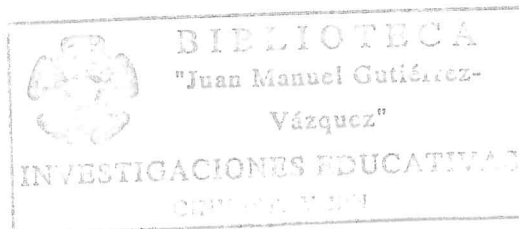
José: En la secundaria, pues los maestros platicaban con nosotros y ya nos decían que más o menos teníamos que ir escogiendo una carrera, que para ver a qué nos íbamos a ir en la vida... y en eso, escuché una plática de un maestro, bueno, con nosotros mismos, con el grupo, acerca de lo que era un administrador y fue cuando a mí me interesó realmente.

Además, su paso por la prepa le ofreció más experiencias para decidir: se dio cuenta de su habilidad con los números, y entró a estudiar Técnico en Agronegocios en un CBTA (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario) porque era una preparación afín a la carrera que quería en la licenciatura. Y mientras cursa su educación superior ha podido comprobar que en el CBTA llevó muchas materias similares, lo que le ha facilitado el tránsito hasta ese momento (va en segundo semestre).

Dichas herramientas pueden ser, además de una formación académica, amistades en quien se puede confiar y de quien se cuenta con apoyo y sostén; el reconocimiento, de parte de la familia, de la independencia lograda hasta ese momento (o en proceso de lograrse), además del respaldo que ésta puede brindar; y el descubrimiento de las capacidades y habilidades personales con que se cuenta.

Algo muy importante en las narraciones de los estudiantes es que pareciera que a la escuela, a la secundaria y la preparatoria en particular, se le tomó el gusto debido a las relaciones sociales que en ella se dieron (producidas en el juego, el deporte, el ligue) y no por el conocimiento o por las actividades pedagógicas o didácticas para las que está diseñada. Esto coincide con los resultados de otras investigaciones respecto a que la escuela representa para los jóvenes un espacio de vida juvenil que brinda el escenario para procesos de subjetivación y socialización más amplios, no sólo académicos o escolares (Cfr. Hernández, 2007; Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Weiss et al, 2008).

Es primordial señalar que la amistad jugó un papel muy importante en los significados que los jóvenes dieron a la secundaria y la preparatoria; incluso muchos afirman que en estos tipos educativos se hicieron de sus mejores amigos, los más entrañables, los de más confianza y a quienes, mientras estudian en la universidad, no han podido sustituir y aún los mantienen como las personas más cercanas y estimadas.



CAPÍTULO 5. DE LO PLANEADO A LO IMPREVISTO CAMINOS DIVERSOS PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA

*Ni, ni, ni, ri, ni ¿qué vas a hacer cuando seas grande?
Estrella de rock 'n roll, presidente de la nación
¿Qué vas a hacer cuando alguien apriete el botón?
Cuando seas grande, Miguel Mateos*

*Dichoso el que tiene una profesión que coincide con su afición
B. Shaw*

A cada momento de nuestras vidas tomamos decisiones, toda persona hace elecciones: acerca de qué hacer, cómo ser, qué tener; así, seleccionamos de entre varias opciones que van surgiendo en el camino: la ropa a usar, lo que comemos o no, el programa de televisión que vemos, el libro que leemos, la investigación que queremos realizar, el posgrado en el que queremos estudiar, con quien casarnos, etc. Es un rasgo de la modernidad en la que actualmente vivimos.

Pero sólo acerca de algunas cosas elegimos, pues hay una gran parte de nuestra vida que está definida por los hábitos y rutinas, las cuales tienen como fin hacer menos compleja la existencia, pero que en su momento también supusieron un proceso selectivo. Sólo imaginemos que todo lo que nos acontece tuviera que ser

sometido al escrutinio de la razón y debiera ser evaluado y seleccionado y nos daremos cuenta de la inmensa tarea que representaría, y por ende, del valor que tiene la familiaridad con ciertas actividades y experiencias.

Asimismo, las elecciones que vamos realizando, sean cotidianas y aparentemente sin repercusiones o trascendentes para nuestra existencia y desarrollo personales, tienen límites, por lo que sólo decidimos entre un número finito, generalmente pequeño, de alternativas. Así, elegimos entre ir al trabajo en nuestro auto o en transporte público, o quizá, en bicicleta; si comemos verduras o carne, y si comemos o no postre; si leemos algo de ciencia o de ficción o relacionado con nuestro trabajo.

Hacer una elección implica escoger una o más cosas, acciones o personas entre otras, y está dirigido a un fin⁵²; encontramos tres elementos: un proceso: preferir (poner delante) o valorar (dar ventaja), contar con opciones disponibles (no siempre es cualquiera que se nos ocurra) y tener una finalidad u objetivo.

Todo ello debe ser visto siempre en un cierto marco experiencial de independencia (debe existir un margen de libertad), pues de lo contrario no podríamos hablar precisamente de elección; continuamente preferimos unas cosas sobre otras y, a pesar de las posibles condicionantes estructurales que puedan pesar sobre nuestra existencia, nos sentimos en libertad para hacerlo.

Para elegir, la persona valora o prefiere de entre algunos imaginarios compartidos socialmente, ideales, aspiraciones, valores, todos ellos creaciones sociales que han sido apropiadas por personas con trayectorias vitales particulares. Dichas elecciones, además de mostrar “algo” de los individuos, muestran a su vez “algo” de las sociedades. Así, la elección de una carrera es una temática en la que se manifiesta la integración del yo y la sociedad, la apropiación de imaginarios y expectativas sociales que realiza un sujeto en la que priva su carácter de agente.

La mayoría de nosotros vamos decidiendo nuestras vidas en función de una ocupación; para el mundo adulto, ésta se enmarca en el ámbito laboral, y en el mundo juvenil, puede ser además del ámbito laboral, los estudios (o ambos), encontrarse con amigos, novios, ver televisión. Decidimos acerca de la cotidianidad en función del tiempo que nos deja la ocupación, planeamos nuestras semanas, meses o años en función de los días laborales y los de descanso que tenemos, el horario de nuestras

⁵² Diccionario de la Real Academia Española, consultado el día 29 de julio de 2008 en <http://www.rae.es/rae.html>.

vidas en función de las horas “libres” que nos deja.

En el caso de los estudiantes universitarios, una de las elecciones que más peso tiene en su vida actual es la que realizaron por una carrera, debido a que ha marcado mucho de su existencia, quizá de su vida completa.

Es interesante cómo es que se da este proceso, cómo lo significan en su experiencia y cómo dan cuenta de él algunos jóvenes que han ingresado a los estudios de educación superior, pues a diferencia de otros que se quedaron en el camino y no tuvieron la suerte de poder seguir en la escuela, pareciera que ellos tienen un mayor control sobre el futuro, pues tendrán una carrera universitaria, lo cual aumenta las posibilidades de conseguir un empleo y un estilo de vida más deseable.

Este capítulo representa una parte importante en el análisis de la influencia de la escolaridad en la identidad, pues las elecciones y las maneras en que se realizan definen en buena parte el proceso identitario de los jóvenes, son la expresión más importante del mismo. Lo que se presenta aquí, referente a la elección de una carrera, está en relación con el capítulo 3 (Itinerario y experiencia escolar), pues en conjunto hablan de buena parte de las vivencias en la escuela.

La diferencia estriba en que, el capítulo 3 se ocupa de las representaciones y expectativas; en cambio, en este capítulo se exhiben las valoraciones que los sujetos hacen para decidir, dando cuenta con ello del papel constituyente de esta elección para la identidad.

Como parte de las entrevistas, se les cuestionó a los jóvenes acerca de su paso por la escuela y de cómo llegaron a la carrera que estudiaban, tratando de dar cuenta del proceso de elección llevado a cabo; además, si hubo un momento en su vida que ellos pudieran definir como clave para la selección de una carrera⁵³.

Tener opciones

Jesús decidió entre varias carreras que le interesaban, en un periodo en el que vivió una especie de crisis, una continua indecisión, pues había salido de la carrera de Informática después de estudiar un año y estaba trabajando en una agencia de viajes mientras decidía qué era realmente lo que quería estudiar; lo expresa así:

⁵³ Entendida como la licenciatura específica y no en términos de Super y Bohn (1973), como carrera a lo largo de la vida.

Jesús: Vine aquí a la Universidad, me hicieron tests psicométricos, ahora sí que pedí una hoja de cada carrera que me interesaba. En este sentido, me interesó Administración de Empresas, porque yo vengo del CBTIS y estudié Técnico en Administración; [también me interesó] Ciencias Políticas, Psicología y Asesoría Psicopedagógica... creo que también estaba Turismo, no recuerdo muy bien. Y había ratos, meses, durante todo mi trabajo en la agencia que casi fue de un año, en que pensaba “no, voy a entrar en Turismo... no, mejor a Administración... no, mejor a Psicología”, pensaba una cosa y luego otra y luego otra.

Cuando se contemplan varias opciones de carreras, pueden darse dos situaciones: que éstas no pertenezcan a una misma área de formación, lo que pareciera indicar un mayor grado de incertidumbre y que se está en medio del “ojo del huracán” en el proceso selectivo (como Jesús, el caso anterior), o que las diferentes candidaturas sean de un mismo campo, o al menos siguen una especie de “derrotero temático definido”.

José sabía desde la preparatoria que quería estar en el área de las Ciencias Económicas (“en la prepa, yo ya sabía qué es lo que iba a estudiar”), porque reconocía en sí mismo una fortaleza muy importante: “si una habilidad que tengo es de que soy hábil con los números”, aunque eso no quería decir que ya tuviera definida la carrera (“estaba entre Mercadotecnia, Contabilidad y Administración de Empresas”), pues ésta era una elección específica y le requería más recursos para tomar la decisión; como veremos más adelante, su paso por el bachillerato fue decisivo y le brindó lo necesario para su toma de decisión.

Considerar varias carreras y elegir una entre ellas puede darse en cualquier momento de la vida: mientras se estudia cualquier tipo o nivel educativo, o bien, en interrupciones del itinerario o periodos de “pausa”, mientras se deja de estudiar (generalmente posterior a la prepa) y se trabaja, se estudia inglés o computación o se realiza alguna otra actividad.

Dolores es un ejemplo de elección entre varias opciones; era una estudiante de Mercadotecnia que vivía en Teocaltiche, una comunidad del estado de Jalisco que se encuentra a 30 minutos aproximadamente de la ciudad de Aguascalientes. Su primera opción de estudios fue la carrera de Medicina, guiada en gran medida por el prestigio de la misma y en un afán de demostrar a las personas de su comunidad que “ella podía entrar”. En el primer cuadro presento el contexto en el que se dio el proceso reflexivo, como ella lo narró, mientras que en el segundo doy cuenta de la elección y

las opciones consideradas.

El caso de Dolores

Dolores decidió entre varias opciones de licenciatura mientras esperaba para hacer una segunda solicitud de ingreso a la Universidad, después del desencanto que tuvo con la carrera de Medicina.

Dolores: ... cuando salí de la prepa hice examen aquí, en la Autónoma, pero para medicina, hice solicitud a medicina y sí entré, pero no me gustó el ritmo de vida que llevan porque es muy...

M: Muy estresante...

D: ... muy estresante, muy...

M: O sea, ¿entraste a medicina un tiempo, entonces?

D: Dos semanas, de hecho... [risa]... sí, es que era como un reto más que ganas de estudiar medicina, porque allá en Teocaltiche la preparatoria donde yo estudié como que la ven menos, así de que... "no sirve"... y entonces, era más bien como demostrarles de que... los que salimos de la prepa sí podemos entrar a una universidad que es muy demandada y a una carrera que es muy demandada y muy difícil...

(...)

D: Y pues no me agradó el hecho de que uno tiene que estar todo el día, casi no dormía...

M: ¿En esas dos semanas?

D: En esas dos semanas...

M: O sea, con esas dos semanas tuviste...

D: Con esas dos semanas tuve y dije: "no, no quiero esto".

Y mientras esperaba los tiempos para realizar los trámites, estudió inglés y le ayudó a su mamá con los deberes en la casa

Dolores: Y lo que hice es que me puse a estudiar inglés y a ayudarle a mi mamá y todo eso...

En ese periodo reconoció su habilidad con los números y la tomó como una fortaleza personal en la que debería apoyar su decisión; asimismo, consideró la opinión de su hermano, revisó planes de estudio –con ayuda del Internet y de una amiga¹, trató de conjuntar diversos aspectos de diferentes carreras que le resultaban atractivos, y buscó evitar los problemas causados por la anterior elección.

El caso de Dolores (continuación)

Hizo el siguiente ejercicio reflexivo y valorativo para descartar posibilidades:

Dolores: Volví a hacer el examen y me puse a pensar: "¿qué es lo que realmente quiero ser?, ya nada de que para demostrar o para que vean que sí puedo, o no sé". Me puse a pensar: "bueno, contador...", pero realmente de contabilidad yo no sabía absolutamente nada, nomás que eran muchos numeritos y que si te equivocabas con diez centavos ya te pueden demandar por fraude, entonces decía: "no, eso no"... porque siempre, como que mi margen de error es de diez, dije no, no voy a ser buena en eso. Entonces, pensé en Matemáticas Básicas, pero mi hermano me decía: "es que no vas a conseguir trabajo porque los matemáticos no les dan trabajo fácilmente"; y yo: "bueno, matemáticas no, está bien". Entonces ya pensé: "bueno, ¿qué lo conjunta todo y que pueda ir a diferente área?". Y ya me puse a ver los planes de estudio...

M: Viniste aquí a la Universidad... a revisar los planes o...

D: No, por Internet los vi... como el año pasado, todo lo busqué por Internet y como una amiga también vive aquí, ella nos llevaba información y todo... entonces ya, busqué por Internet, vi los planes de estudio, las materias que llevaban y pues ya, me decidí por Mercadotecnia, que pues está más fácil que Medicina, pero sí hay que dedicarle su tiempo... así llegué aquí.

Después de ver este relato de Dolores, da la impresión que la vivencia de la elección de carrera se realiza en lo individual, y quizá en el entramado de las relaciones familiares, pero parece que no se retoma ningún proceso escolar en el que se les informe o se les ofrezca tiempos y espacios para la reflexión; más adelante se presentan relatos en los que algunos jóvenes reconocen la importancia de algunos elementos de la escuela.

Asimismo, Dolores exhibió un conjunto de ideas que dan cuenta del imaginario social que se ha construido para algunas carreras: Contabilidad trata de numeritos y fraudes, en Matemáticas no hay trabajo posterior al egreso, Mercadotecnia es una carrera fácil. Y, considerando su experiencia previa con Medicina, termina por elegir "la más fácil".

En esta situación de considerar varias opciones, la indecisión y el proceso reflexivo que lleva inherente puede ser vista por los padres, algunos amigos o los

maestros como descontrol, inmadurez, o falta de seriedad, y que terminen por juzgarlos de desequilibrados e infantiles, y por lo tanto, no tomen en serio las opciones expresadas.

Ana: No, es que en la preparatoria fue un descontrol total, porque decía “no, sí, psicóloga”, y luego entré a la preparatoria y creo que quería ser, estudiar Administración de Empresas o algo así como Contabilidad, y luego me empezó a llamar la atención Informática, y luego decía “no, mejor no, mejor doctora”, o sea, fue así como que... mi mamá hasta me decía “no, ya no te creo nada”, porque llegaba y “ay, es que quiero estudiar esto” y mi mamá, al principio pues sí, bien así, “ay, sí, que no sé qué, que no sé cuánto”... pero ya después ya no me decía nada, y yo nomás decía “ay, no”...y me decía “no, Ana, cambias tanto”

Pareciera que esta “necesidad” de expresar verbalmente a otras personas las opciones que la persona está ponderando es una especie de ejercicio de “habla privada” (cfr. Vigotski, 1979, 2003), que además de cumplir su función socializadora (comunicar a otros la vivencia del individuo, expresar que se está trabajando en ello, que no se toma a la ligera la decisión), conlleva una función organizadora en la estructura mental del joven, pues ¿de qué otra manera puede el estudiante organizar sus ideas y darles sentido, si no reflejándolas en aquellos que lo rodean, especialmente en los “otros significativos”, fuentes la parte central en su proceso socializador?; además, ¿cómo lograr aceptación y legitimación, si no es por medio del lenguaje, especialmente en un periodo en que la dimensión social, más que cualquier otra, define su personalidad, su identidad?

Vigotski (2003) analiza el desarrollo ontogenético del lenguaje y considera que es la herramienta psicológica más importante, y como mediador de cultura, el principal signo, el que tiene mayor valor funcional; asimismo, se lo representa como la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y como la forma primaria de interacción, pues proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, que brinda las categorías y los conceptos para el pensamiento y por cuyo medio es posible establecer los vínculos entre el pasado y el futuro.

Define tres etapas, en las cuales se pasa de un lenguaje social, de carácter interpersonal y con una función básicamente comunicativa, a un habla privada, intrapersonal, cuya finalidad es orientar los procesos cognoscitivos y regular el pensamiento, a manera de auto-instrucción; es un esfuerzo del individuo para guiarse;

permite la interiorización de operaciones lógicas y abstractas, tales como los imaginarios y las representaciones sociales. Como en el caso de los niños, quienes hablan consigo mismos continuamente para resolver un problema⁵⁴, los jóvenes generan nuevas conexiones durante la entrevista, nuevas relaciones entre los elementos y temas de la plática, las cuales, seguramente, no figuraban en las “conexiones” iniciales.

Siguiendo en la misma línea, en este proceso de descartar opciones, algunos “encontraron” una carrera que integraba las consideraciones hechas respecto a varias posibilidades:

Matías: ¿Por qué Administración de Empresas y no otra cosa?

Alberto: Pues... a mí lo que me gustaba mucho cuando estuvimos investigando todo eso de las carreras era Mercadotecnia... o sea el área que enfocaba lo que es la investigación de mercados, la publicidad, el diseño de envolturas, o sea, todo ese rollo... me gustaba... me gusta mucho... nada más que yo veía que Mercadotecnia tenía un campo reducido de trabajo, entonces vi que la carrera de Administración de Empresas se enfocaba a muchas áreas... que era Derecho, Contabilidad, Mercadotecnia...

M: O sea, lo incluía ¿verdad?

A: Lo incluía... mjuú... entonces, como plan que todavía tengo, porque todavía igual me puede gustar otra cosa, es estudiar la carrera de Administración de Empresas y después hacer una maestría en Mercadotecnia; igual y, pues así yo veo que tengo un campo más amplio de trabajo... igual si ves que no la haces en Mercadotecnia, pues ya tienes otro lugar por donde entrarle.

Por la situación que se genera durante las entrevistas, me queda la duda de si esto lo reflexionaron en el momento en que tomaron la decisión o más bien durante el proceso de la entrevista misma, en retrospectiva. Por ejemplo, en el caso que se presenta de Alberto, afirmó, utilizando el verbo en pasado, que cierta área “le gustaba...”, luego hace una pausa y continúa: “me gusta mucho...”, pero ahora con el verbo en tiempo presente. Pareciera que durante la entrevista van haciendo ese vaivén entre el pasado y el presente (e incluso el futuro), y lo van combinando, lo que hace difícil definir realmente cuándo fue que hicieron realmente dicha reflexión.

Otra variante de opciones para la elección de una carrera incluye a las escuelas, en la que se involucra no sólo áreas de conocimiento diferentes, sino también oportunidades de nuevos ambientes o vivir en otro sitio, independizarse de la

⁵⁴ Vigotski definió que el habla privada se desarrolla entre los tres y los siete años y permanece a lo largo de la vida.

familia y quizá tomar las riendas de la propia vida. Por ejemplo, para aquellos que viven en comunidades rurales, tanto del propio estado de Aguascalientes, como de Jalisco y Zacatecas, el poder asistir a la universidad en la ciudad, que es lo más próximo que tienen a una urbe moderna con todos sus encantos y peligros, resulta de lo más atractivo, pues representa vivir cosas nuevas, una etapa prometedora en el futuro inmediato.

Cuando José se encuentra en el proceso de decidir entre ir a un Tecnológico Agropecuario en una cabecera municipal o bien, a una ciudad pequeña como Zacatecas capital, y lo compara con ir a la universidad en la ciudad más importante de los alrededores⁵⁵, opta por esta última. Además, pareciera que la expectativa de estar en este tipo de escuela, por estar situada en una ciudad mediana, no se configura como un fin en sí mismo, es un medio para desarrollar actuaciones en otras esferas de sus vidas (Hernández, 2005: 280), por ejemplo laboral, pues en las otras opciones no hay mucho empleo.

Criterios de elección

Para elegir es necesario emitir un juicio, tomar una decisión; un criterio de elección es el factor de peso que inclina la balanza hacia una de las opciones manejadas, y en términos argumentativos fundamenta y respalda, apoya el fallo dado, es la explicación del proceso realizado.

Dicho criterio refleja valoraciones que las personas hacen, asignaciones de prioridad de unas cosas sobre otras, preferencias que en muchos casos han sido construidas a lo largo de la vida en procesos de interacción con otros significativos. Esas preferencias reflejan construcciones sociales de la realidad, son resultado de procesos sociales (Cfr. Berger y Luckmann, 1978); en ellas se ve reflejada la socialización primaria que vivieron (principalmente con la familia de origen) y quizá se consideran algunos aspectos derivados de una socialización secundaria (influencias de amigos, la escuela, especialmente los maestros, la religión).

En los ejemplos previos, podemos observar que la elección entre las opciones barajadas no fue resultado de considerar una sola razón o motivo (por ejemplo, la escuela), sino que se consideraron varios al mismo tiempo (escuela, carrera, ambiente

⁵⁵ Otras ciudades importantes en la región, aunque más lejanas, serían León (Guanajuato), San Luis Potosí (SLP) y Guadalajara (Jalisco).

social, ciudad, posibilidades de empleo); en las narraciones es difícil distinguir si hay una razón que tenga más peso que otras, o si la decisión es resultado de la interacción de todas o de algunas de ellas; esto último pareciera lo más evidente.

En general, identifiqué que los estudiantes utilizan tres grandes criterios: rasgos relacionados directamente con la institución o la carrera, elementos económicos y laborales, y aspectos de apreciación más subjetivos y personales.

En cuanto a la institución, algo que afecta las elecciones realizadas es el proceso de selección de aspirantes para ingresar a la escuela. En el caso de la UAA, se consideran tres elementos que en conjunto pueden llegar a sumar cien puntos: el promedio obtenido en el bachillerato⁵⁶, ponderado con un valor de treinta puntos, y el resultado de dos exámenes, el EXANI-II⁵⁷, que aporta veinte puntos, y el EXHCOBA⁵⁸, que brinda cincuenta puntos.

Debido a la enorme demanda que tiene la UAA, solo quien tiene un excelente promedio y además un buen resultado en el examen puede aspirar a quedar en la carrera que elige como la primera opción (de tres que puede poner en la solicitud); esto hace que el acceso a ciertas carreras sea muy difícil para muchos jóvenes, lo que los lleva a considerar otras posibilidades (de carreras y escuelas), en caso de no ser seleccionado. Así, este proceso de selección de aspirantes se torna un criterio para realizar la elección, pues aunque se quiera entrar a una carrera de alta demanda, si de antemano no se cumple con los requisitos, no podrá hacerlo, y esto es algo que de antemano se conoce.

En otros casos se escoge la institución por el prestigio con el que cuenta; poder acceder a una escuela que tiene una alta demanda, se significa en los jóvenes como sentimientos de orgullo, especialmente si se queda en la primera opción de las tres que el formato de inscripción permite. Este orgullo lo expresan de diferentes maneras:

Jesús: ... sentirte de cierta manera orgulloso por quedar... y luego cuando ingresas a la Universidad ¡guau!, otro paso más para ingresar, porque es mucho más complicado, no sólo a nivel estatal, sino a nivel de toda la República Mexicana vienen a esta Universidad, es otro paso importante poder decir "yo

⁵⁶ El cual se pondera de acuerdo a la institución de egreso, pues se reconoce que no en todas se tienen los mismos criterios de evaluación, por lo que no es lo mismo un promedio de 10 en dos instituciones de "diferente" calidad.

⁵⁷ Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior. Esta evaluación a cargo del CENEVAL se aplica al egreso del bachillerato de manera censal en Aguascalientes.

⁵⁸ El Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos, diseñado por el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Baja California.

pude ingresar aquí"... sin palancas, sin malos tratos, sin cosas turbias, simplemente hacer las cosas bien.

Alma: ... yo siempre tenía la idea de la universidad, no sé por qué... la universidad, la autónoma, siempre... entonces, cuando se llegó lo de la etapa de escoger a la universidad, pues sí había muchas opciones... en sí, en todas las universidades hay esa carrera, creo... entonces me decían "no, pues es que ve otras opciones", pero yo no, nunca vi otra opción, más que la Universidad Autónoma.

Para muchos jóvenes, dicho prestigio se traduce no sólo en una posibilidad con ventajas (debidas al mismo prestigio) sino en "dificultad de acceso" por la alta demanda, lo que hace el proceso de selección sumamente competido. Este escenario brinda la oportunidad de poder "demostrar" a otras personas la capacidad personal, y con ello "apropiarse" de dicho prestigio (Cfr. *supra*: El caso de Dolores).

El prestigio y el orgullo también se vivencia por la carrera:

Martha: ... para mí era un sueño [con énfasis] en la preparatoria poder entrar a esta carrera y poder entrar a esta universidad, ya que pues es una carrera que sí tiene demanda y, no sé, como que muchas personas entran aquí, entonces sí le dudaba, aunque no de mi capacidad, de que hubiera mucha demanda; entonces, era un sueño.... Entonces, por eso me gustó mucho, y la carrera me llenó al 100 [%] cuando leí los programas y cuando leí el perfil.

Dicha fama de la institución o de la carrera además de sentimientos de orgullo por poder ingresar y un impacto positivo en la subjetividad de quienes pueden estudiar en ella, también puede significar problemas para algunos, pues representa una especie de reto que deben superar si desean ingresar al "selecto grupo".

Alberto: ... entonces... ya, pues ahí empezamos a investigar lo que eran carreras, universidades, todo... y ya, pues vi que la Universidad de aquí, de Aguascalientes, la Autónoma, tenía... sí tiene... tenía buen reconocimiento a nivel de universidades en México... y ya, pues dije "vamos a hacer la prueba"... Al principio, pues sí, todos los maestros me decían "ah, pues vas a ir, pues que te vaya bien"... así como que "es que allá en Aguascalientes son bien elitistas, les dan prioridad a los de Aguascalientes, y luego ya, los que quedan ya"... y dije "no, pues ni modo".

En otros casos el prestigio no solo es de la institución o de la carrera, aunque lo incluye, sino que abarca un panorama más amplio; por ejemplo, a toda la ciudad. Para Gerardo, quien proviene de Cd. Juárez, Aguascalientes es "el lugar perfecto" en

muchos sentidos, pues tiene una buena reputación al respecto: hay difusión de cultura, es una ciudad tranquila, y queda cerca de otras ciudades por lo que se puede hacer turismo.

Relacionado con la escuela y con la carrera, hay un elemento de carácter práctico, que podemos denominar de “exclusión simple”, y se refiere al hecho de elegir por el solo hecho de que es la única opción que cumple con las preferencias y expectativas de la persona:

José: ... en Zacatecas, en la capital, en la Autónoma, para empezar no tienen la carrera de Administración de Empresas y por eso decidí intentar aquí.

El segundo gran criterio que utilizan los jóvenes para elegir la carrera es el relacionado con elementos de tipo económico y de probable futuro laboral. En cuanto a lo económico, es una cuestión práctica que puede motivar o limitar el acceso. El caso de la UAA es particular, pues cobra mensualidades que no son accesibles para las personas de bajos ingresos⁵⁹, a pesar de ser una institución pública; además, maneja pocas opciones de beca o crédito y muchas de sus carreras son tipificadas por quienes las cursan como “muy caras” (Arquitectura, Medicina, Estomatología).

A pesar de ello, para algunos significa una buena oportunidad, debido a que es más económica que otras escuelas privadas en las cuales hay la carrera de su elección.

Margarita: ... y luego, en las otras carreras, pues sí eran demasiado caras y a la vez como que yo veía que se me iba a dificultar mucho por eso...

Nallely: Sí, bastante. De hecho, estaba muy a gusto allá, pero para mí es mejor estar en una escuela pública, para no implementar tantos gastos en la casa...

En este aspecto, hay quienes hacen un análisis cuidadoso y realizan cuentas precisas del costo que tendrá su carrera, viendo ventajas y desventajas económicas del ingreso a las diferentes opciones. Alberto compara lo que tendría que pagar en el ITESM a pesar de contar con beca-crédito, que se le hace demasiado, y sumado a otros factores, opta por la UAA.

Referente a las oportunidades de empleo, se decide por una carrera (o institución) por las oportunidades laborales que brinda o por la vinculación con el sector

⁵⁹ Para el ciclo escolar 2008-2009, la mensualidad era de 700 pesos aproximadamente, aunado a una cuota de inscripción al inicio del semestre y los gastos inherentes a los estudios.

laboral (cfr. Guerra, 2008), ya sea por la formación que ofrece o por las relaciones que se pueden establecer en el medio en que se lleva a cabo.

El tercer gran criterio es el personal, en el que se incluyen elementos como los gustos, las habilidades y las preferencias, las posibles "aventuras", posibilidades de experiencias nuevas, otro ritmo de vida. También aparece en las entrevistas la búsqueda del bienestar asociado a la comodidad; es decir, se elige una carrera debido a que ésta puede ofrecer tiempos para la recreación y la convivencia familiar. Así, cobran importancia las comodidades que ofrece tanto en el presente (en cuanto a condiciones como el tiempo de estudio), como en el futuro (el ejercicio profesional proyectado).

Dolores: Entonces dije: "bueno, pues algo que me acomode más, que me permita tener tiempo libre, que me permita salir... si es de que consigo trabajo fuera de la región, que me dé tiempo de visitar a mis papás, a mis hermanos, de convivir todavía con ellos" (...), y pues ya, me decidí por Mercadotecnia.

Otro elemento personal de peso para la elección fue la pertinencia de la carrera en la situación laboral-familiar, como en el caso de Joaquín, quien decide entrar a Mercadotecnia porque ya tiene tiempo trabajando en el negocio familiar (mientras estudió la prepa) y quiere darle continuidad a esa actividad, pues ve la ventaja que una carrera como esta les ofrece a él y al negocio de su papá: la oportunidad de hacerlos crecer. En este sentido, Guzmán (2004a) menciona que algunos jóvenes buscan reproducir un proyecto familiar.

Cabe mencionar que en esta decisión Joaquín no deja fuera el gusto personal ni el considerar aspectos como las habilidades y capacidades, sino que trata de hacer un juicio integrado que reúna diferentes aspectos de la vida y de sus capacidades y gustos, y todos ellos le son importantes (le gusta vender, la competencia, ya tiene trabajo seguro, quiere consolidar el establecimiento).

Joaquín: No, yo cuando estaba en la secundaria pues sí tenía mis dudas de qué iba a estudiar, pero entrando a la prepa, empecé a trabajar con mi papá y de ahí yo me empecé a meter mucho en el negocio y empecé a informarme qué carreras me podrían servir y ya, pues, vi Mercadotecnia y esa fue la que más me gustó.

Otro caso similar es el de Alma, quien ve práctico retomar la experiencia adquirida en el negocio familiar (durante la prepa trabaja con una tía, debido a que la

tienda de dulces de su mamá es muy pequeña y no puede darle trabajo; toda su familia extensa se dedica a este ramo), que aunado a la formación profesional, puede abrir su propio negocio; a diferencia de Joaquín, quien buscaría hacer crecer el establecimiento paterno, Alma buscaría abrir el suyo propio.

Alma: Ya cuando entré aquí a la Universidad... bueno, decidí que iba a estudiar Administración de empresas por lo mismo de que mi familia depende prácticamente...

M: Del negocio.

A: ... de la dulcería... porque mis tíos tienen sus propias dulcerías también... y mi mamá, de hecho, tiene una tiendita... bueno no es una dulcería, es una tiendita, muy chiquita... entonces, yo decidí estudiar eso porque más o menos se relaciona con lo que es de mi familia, y aparte yo creo que si salgo de aquí, igual y más preparada, yo pueda iniciar mi propio negocio también, en cuanto a los dulces.

Ante las preguntas “¿por qué estás en esa carrera?, ¿cómo la elegiste?”, la primera y casi única respuesta para estos otros jóvenes es considerando determinados gustos, intereses o capacidades personales.

Matías: ¿Qué te hizo decidirte así?

Karina: Ahí sí, yo creo que fue que... yo nunca, o sea, no me gusta quedarme en un solo lugar, no me gusta estancarme... yo decía “si estudia Derecho, ya no voy a salir de Derecho... yo tengo que buscar algo donde me lleve a diferentes ramas, porque yo me canso en un lado y tengo que buscar otro”... yo empiezo un proyecto y si ya no le veo futuro o veo que ya no me va a dejar nada, lo dejo y empiezo otro mejor y así con los trabajos y con todo lo que hago en mi vida. O sea, por lo regular, si no me complace y no le veo futuro, no lo termino.

La mayoría de los jóvenes consideran sus habilidades, gustos e intereses; pero la diferencia estriba en que para algunos esto sólo es complementario, en cambio para otros es el principal criterio.

Y en este considerar gustos personales, hay carreras que cumplen mejor que otras con las expectativas, se adecuan mejor a ellas, ofrecen más, por lo que la decisión es en un segundo nivel o en proceso doble (primero: gusto o interés, segundo: cuál carrera o escuela me ofrece más), como en el caso de Nallely.

Nallely: Porque ahorita la Normal está muy fea... bueno, yo siento que los programas son como muy... bofos... o sea, te están enseñando... unas compañeras me dicen que están sus amigas en la Normal y les enseñan mucho

sumas y fracciones... y a mí esta carrera me gustó porque tiene que es muy adentro de lo... de lo psicológico, de los niños... porque o sea, está bien que sea maestra yo, pero si no se desempeña es porque tiene un problema, entonces a mí me gustaría saber eso, por qué no se desarrolla bien, o por qué es muy inquieto, por qué...o sea, los problemas que traen los niños arrastrando, entonces... es lo que a mí me gusta, y también, si se puede, yo voy a ser maestra... yo sí voy a ser maestra, incluso maestra de niños especiales.

Otro tipo de valoraciones realizadas a nivel personal-subjetivo van dirigidas a la trascendencia, el “dejar huella”, el poder ser un factor de cambio (personal, familiar y o social). En ocasiones, dicha trascendencia se asocia a la marcada influencia del ambiente en que se vive, y en el caso de los jóvenes seleccionados como “religiosos” por este contexto particular. Por ejemplo, Gerardo, después de vivir un año de servicio en una especie de “*Big Brother*” espiritual (como él lo denomina), dice que el criterio para elegir la carrera (Asesoría Psicopedagógica) es considerar “... en qué área queremos servir a la Humanidad”.

En otros, esta influencia religiosa se deja ver de una forma más velada al momento de la respuesta concreta, pero en el contexto de la entrevista toma sentido; Martha pertenece a los Legionarios de Cristo y define a la religión como “...el pilar más importante que sostiene mi [su] vida”, después de terminar la licenciatura quiere ir de misiones a África con este grupo. Enmarcada en este escenario vemos su respuesta:

Matías: OK. Ya estando en la prepa, ¿cómo fue el brinco a la universidad?, o sea, ¿cómo te decidiste por Asesoría Psicopedagógica?

Martha: Me encanta escuchar a las personas, me encanta ayudar, me encanta poder dar lo poco que yo sé a las otras personas que a lo mejor no lo sepan... entonces, eso me impulsó mucho a querer apoyar a las diferentes personas, más que nada no enfocado a niños, porque muchas personas lo ven así, sino en todos los ámbitos, poder desenvolverme y poder dejarles algo.

Es claro el sentido de trascendencia y servicio religioso que deja ver en su respuesta. La influencia institucional es marcada y expresada de manera contundente. Para otros, la trascendencia es muy concreta, realizando acciones que otros puedan ver a través del paso del tiempo:

Karina: Y ya, después yo quería estudiar Ingeniería Civil, porque se me... todavía se me antoja... (risas), porque así, no sé... construir puentes y... no sé, se me antoja como que dejar huella aquí...

Pech y Campos (1998; citado por Guzmán, 2005b) encontraron que en la elección profesional los alumnos dan prioridad al gusto por determinado trabajo, a la facilidad que representa para ellos el trabajo y en tercer lugar a los ingresos económicos que imaginan que obtendrán con determinada carrera. Asimismo, Guzmán (2005b) encuentra, al revisar el estado del arte, que la elección de la carrera tiende a dar paso a la toma de decisiones basadas en el gusto por una en especial, en el conocimiento del mercado de trabajo y en el tipo de habilidades que el alumno siente poseer. Los hallazgos de esta investigación apuntan en el mismo sentido, es decir, que las habilidades y gustos de las personas son primordiales para la elección de una carrera.

Influencia de otros significativos

En muchas de las narraciones de los jóvenes, se expresa la influencia (a favor o en contra) de algunas personas, especialmente de “otros significativos” como la familia, los amigos y los maestros; en algunos casos, la influencia es única, y en otros casos aparece claramente la interacción de más de alguna persona.

Coincidimos con Moscovici (1991) quien pondera el énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social, y señala que en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor les llama *Alter (A)*, que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social. Así, pasa a un esquema triádico donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto.

Este esquema, da supremacía a la relación del sujeto con el grupo (otros sujetos), porque los otros son mediadores del proceso de construcción del conocimiento acerca del objeto social (en este caso, la carrera a elegir), y la relación de los otros con el objeto —físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados (Araya, 2002: 18).

A pesar de que los resultados de múltiples investigaciones reportan que hay cambios en los patrones de elección de la carrera, donde la influencia de los padres tiende a perder fuerza, a cambio de la que ejercen los amigos y los profesionistas del campo (Guzmán, 2005b: 760), para el caso de los estudiantes de este trabajo encontramos que los padres son de las personas que más influyen, ya sea

presionando de alguna manera para que continúen estudiando, u ofreciendo alternativas, aunque esto no es determinante ni definitivo, pues los jóvenes matizan sus aportes.

A Jesús, quien ya se había salido de la carrera Informática, y mientras volvía a entrar a la universidad se encontraba trabajando en una agencia de viajes, su mamá le presiona para que tome una decisión definitiva (“mi mamá también me decía ‘sí ya la riegas, pues ya es tu bronca, o sea, te quedas hasta que la acabes, así es que piénsale muy bien, infórmate muy, muy bien qué es lo que quieres””, Jesús), y en un proceso en que tenía varias alternativas que le gustaban, su jefa le dijo algo que inclinó la balanza.

Jesús: ... mi patrona en la agencia me dijo algo que no se me olvida, que un trabajo no es pesado cuando te gusta y cuando te agrada estar ahí... lo que sí me ayudó mucho fue eso, al tomar la decisión de la carrera.

Los padres pueden sugerir alguna opción, expresar sus puntos de vista, pero por lo general respetan la decisión que cada joven tome. A José le sugerían que estudiara en Zacatecas capital o en el Tecnológico de Río Grande, porque quedaban más cerca de su comunidad, e incluso le decían que optara por Medicina, pero él decide por la UAA y por Administración; a pesar de ello, cuenta con el apoyo de ellos.

José: ... nada más me dijeron... como un punto de vista que ellos tenían “nosotros queremos que estudies Medicina, pero en realidad tú sabes qué es lo que quieres estudiar y está bien, nosotros te apoyamos”, y sí.

La influencia puede ser muy sutil, casi como a manera de sugerencia, aunque va cargada de una apremiante carga.

Ana: Y poquito antes de, como una semana antes de hacer el EXANI, mi papá me comentó, me dijo “mira hija, que no sé qué, que en la Universidad está esta carrera”, dice “a lo mejor te interesa”

Matías: Cuando... cuando tú decidiste entrar a esto de la Educación, ¿qué opinión tenía tu familia acerca de estos temas?

Nallely: Que estaba loca... sí, porque dicen que no tengo paciencia, pero es que con ellos no tengo paciencia... [risas], o sea, es más que nada con ellos, porque luego mi papá me dice “me explicas de la computadora”, y le explico una vez, y otra y otra y así como 20,000 veces y no me entiende y dice que no tengo paciencia o que no me sé explicar. Mi mamá me dijo que si era lo que...

bueno, mi mamá tiene la obsesión de que yo sea doctora, no sé por qué... ah, ya sé por qué, porque una vez me tocaron prácticas en Lasalle de ir a hacer reír a los niños que tenían cáncer, leucemia y todas esas cosas, y me tenía que vestir de doctor... como esos payasitos que hacen... no me acuerdo cómo se llama... bueno, eso... hacer reír, que se les olvidara que iban a morir, entonces mi mamá me dijo "ah, qué bonita se ve mi hija", y entonces de ahí se le metió la idea de que yo fuera doctora.

M: ¿A ti no te gusta?

N: Sí me gusta, incluso traté de entrar pero no se pudo, o sea, yo dije "mira, si no entro, ya, estuvo de Dios que no entrara"... y le eché muchas ganas y no me quedé, allá en Pachuca, entonces dije "bueno, está bien"... y ya cuando dije "no, es que voy a estudiar ciencias de la educación"... "ay, hija, pero es que es 'tijeritas 1' y 'recortes 2' y cosas así", dije "bueno..."; incluso me decían "la del kinder", que otra vez me iban a pagar el kinder. O sea, dijeron que sí, pero así como que no llenaba sus expectativas de ellos, o sea, querían que yo fuera, no sé, arquitecta, ingeniera igual que él, y mi mamá, doctora... nunca me dijeron 'no', pero no les gustó... bueno, no les parecía, más bien, no me veían como educadora.

Puede verse cómo el área de formación profesional de Educación no tiene prestigio en el seno de algunas familias, y no la consideran como una opción valiosa para sus hijos, aunque al final, respetan la decisión que ellos tomen; la influencia, en este caso, consiste en expresar de manera (por demás clara) dicha opinión. En otros casos, dicha "inconformidad" se da de una forma más velada:

Matías: Alguien te... no sé, te inculcó, te influyó de alguna manera para que escogieras Asesoría, además de que tu papá te dijo...

Ana: Mi papá...

M: ... que estaba bien la carrera, ¿nada más? Pero él te invitó, te estuvo empujando para que la conocieras...

A: Sí, es que él fue el que me dijo "sabes qué", me dijo "hay una...", es que en el momento en que mi papá me dice "sabes qué, hay esto" y me da otras opciones es porque no está muy de acuerdo con la opción que yo le estoy dando, entonces, este... me dijo... bueno, yo lo sentí así, como que no estaba muy de acuerdo en que fuera maestra.

También ocurre lo contrario, es decir, que la familia, especialmente los padres, muestran una total complacencia y beneplácito hacia la elección realizada.

Matías: Y tu familia, ¿qué decía de que eligieras esta carrera?

Martha: Ay, no, pues encantados... mi mamá, bueno, fascinada porque iba más o menos a lo que ella le encanta, y mi papá me veía feliz y pues él también me apoyaba muchísimo, al igual que mis hermanas.

A veces, la influencia de padres y hermanos es decisiva y terminante, ya sea ofreciendo seguridad laboral en un futuro próximo, incluso desde antes de egresar de la carrera, y con un buen puesto, u ofreciendo algún beneficio si se atiende la propuesta paterna.

Karina: Y ya, entonces, pero... después no sé... este... ah, como mi papá este... mi hermano tiene una fábrica que exporta dulces... "no que"... me decía mi hermano "métete, ya vas a tener el empleo seguro conmigo, que seas mi... que sabe qué".

(...)

Karina: Ah, porque se me antojaba Comercio Internacional, pero como aquí no había y nada más había creo que en la UVM y en la...

M: En el Tec de Mon....

K: En la Bonaterra y en el Tec...

M: En el Tec de Monterrey...

K: Ajá, entonces este... ya estaba muy caro; y me dijo mi papá "si te metes en la Autónoma, te compro carro, que sabe qué"... Y ya... y claro que mi papá todavía no me compra el carro.

El beneficio ofrecido no necesariamente es material; puede ser apoyo moral y respeto ante las decisiones:

Julio: ... que si me gustaría irme a Querétaro, a tercera división allá, lo platico con mis papás, mi papá me dice que no porque acababa de salir de la secundaria, entonces me dice: "pues si te vas a dedicar... o sea, sí puedes jugar fútbol y puedes hacer todo lo que tú quieras, pero acaba la prepa primero, o sea, ya por lo menos tienes un papel que es de preparatoria... por estudios"... me dijo: "ya después de la prepa, ya sí quieres... es más, yo te consigo lo que quieras, si quieres una prueba en tal lado, si me dices 'papá, sabes qué, ya acabé la prepa y quiero un año dedicarme al fútbol completamente', yo te apoyo, pero sí necesito la prepa a fuerzas".

Esta influencia decisiva de los padres se da de diferentes maneras; en el caso de Gerardo, le hacen detener una decisión personal que había tomado de viajar a Yucatán, y al tomar la decisión familiar de cambiar de residencia de Ciudad Juárez a Aguascalientes (Cfr. *supra*, el caso de Gerardo).

Luego, influyen en la elección de escuela y de carrera. La influencia de la

familia no sólo se da de los padres y hermanos, también de tíos (Karina) y primos (Romualdo).

Matías: Entonces, la idea de Derecho venía qué, ¿desde la secundaria, la prepa?

Claudia: Desde la secundaria yo creo... bueno, es que también la familia de mi mamá se dedica... pues a hacer negocios, tienen gasolineras... entonces yo veía... crecí en ese ambiente.

M: Negocios, administración, leyes.

C: Sí, todo eso... y como que ya me veía muy influenciada por eso.

Otros ejemplos son el de Karina, en quien la influencia de su tío se da en el legado que este deja en cuanto a construcciones (fue el encargado de hacer un puente muy importante en Aguascalientes); para Romualdo, la influencia la recibió con la aclimatación que le ofreció su primo en el área de Derecho, el papel que jugó como facilitador o andamio hacia un área de formación, aunado al beneficio obtenido por la convivencia.

Los amigos y compañeros de estudios (especialmente de la prepa) también suelen influir en las decisiones, ya sea porque ofrecen opciones (Karina, Julio), les facilitan o hacen llegar información (Dolores), o porque los ponen "a pensar" con sus continuos interrogatorios: ¿qué vas a estudiar?, ¿qué vas a hacer al terminar la prepa? (Ana).

Karina: [quería Comercio Internacional]... y dije "no, pues una carrera parecida", entonces mi amiga "no, Mercadotecnia se parece un chorro y que está bien padre, que sabe que..." y dije "ay, pues me meto a esa".

Los maestros, en especial los que imparten materias de Orientación Vocacional, aunque no exclusivamente ellos, suelen influir de una manera particular: ofreciendo información y conocimiento, su influencia es más cognitiva, a diferencia de la familia o de los amigos de quienes la influencia es más afectiva y emocional.

José: Entonces, en la secundaria, pues los maestros platicaban con nosotros y ya nos decían que más o menos teníamos que ir escogiendo una carrera, que para ver a qué nos íbamos a ir en la vida... y en eso, no sé... escuché una plática de un maestro, bueno, con nosotros mismos, con el grupo, acerca de lo que era un administrador y fue cuando a mí me interesó realmente.

En ocasiones las influencias que se reciben de las personas cercanas solo confunden (o quizá favorecen o motivan un ejercicio reflexivo que de otra manera no se

daría), en vez de ayudar a clarificar por una opción, como en el caso de Rosa:

Rosa: Porque interfirieron muchos factores: personas que me decían, la supuesta materia de... ¿cómo se llama?... ¿vocacional?...

Matías: Orientación Vocacional.

R: ... Orientación Vocacional, amigas, y todas esas opiniones fueron las que me confundieron... entonces dije "no, pues no". (...) Y los amigos... y "¿qué vas a estudiar?", y "¿por qué mejor no estudias esto?", y "¿por qué...?", entonces sí me confundieron, o sea, sí me movieron el tapete.

A pesar de todo, quienes toman la decisión son los estudiantes (los interesados), pues a pesar de que todo el mundo opine algo, si ellos no lo consideran, no se deciden por ello. Por ejemplo, a Claudia todos le decían que estudiara Derecho: papá y mamá, familia que trabaja en este campo, maestros, amigos... pero ella decide, de último minuto, estudiar Administración de Empresas.

Claudia: Yo iba para Derecho, y ya estaba así, decidido... mis papás así... mi papá es abogado, entonces... es secretario de acuerdos en un juzgado, entonces ya, casi tenía ahí las bases para salir adelante... mi mamá así de "ay, sí, estudia Derecho, sí, sí"...

(...) y todo mundo me decía "es que el Derecho se te da"... me decían los maestros desde la prepa "es que tú vas a estudiar Derecho"...

Momentos y experiencias claves

Identificar elementos y momentos clave en el proceso de elección, representa encontrar marcas en el itinerario, personal y escolar, de los jóvenes, elementos que hacen significativa su narrativa y gracias a los cuales es posible darle un sentido, y parece que para ellos, al dar este vistazo retrospectivo, es relativamente fácil identificarlos.

Cuando se les pide que identifiquen cómo fue que hicieron su elección, la pregunta "problematiza" a los jóvenes, quienes recurren a ciertos puntos de partida que tienen (pre-)establecidos acerca de su elección: algunos comienzan su narración en la secundaria, o en la preparatoria, en alguna clase en particular (por ejemplo Orientación vocacional) o en algún proceso reflexivo acerca de sus capacidades, gustos y preferencias, o en una situación familiar o personal particular.

En términos generales, el paso por la secundaria, y en especial por la preparatoria, resultó decisivo en diferentes sentidos; asimismo, algunos mencionan su

infancia como un momento en que tenían pensado alguna opción (Martha y Margarita maestras, Romualdo médico), aunque fue descartada con el paso del tiempo y no hubo quien tuviera hecha su elección definitiva sino a partir de secundaria, al menos.

Hay casos en que pareciera, en el recuento biográfico, que se previó con anticipación todo el camino a recorrer, desde el último año de secundaria, cuando se debe elegir la prepa, hasta profesional, haciéndolo de una forma estratégica:

Matías: Oye, y ¿por qué escogiste Administración de Empresas?, o sea, tú me decías que tuviste una materia ¿no?... Orientación Vocacional... ¿es en ese momento cuando la eliges o ya desde antes la tenías pensada?

José: No, desde que estaba en secundaria yo elegí qué es lo que iba a estudiar, porque de hecho para entrar a la prepa... bueno, estudié en un CBTA... y para entrar a un CBTA pues supuestamente ya debes de saber qué es lo que vas a estudiar para meterte a una carrera, afín a lo que vas a estudiar... y me metí a una carrera que se llama "Técnico en Agronegocios".

A la secundaria, la ubican en su relato como un momento en que se empiezan a dar cuenta de las propias capacidades, gustos e intereses:

Ana: Yo pienso que es la etapa de, así, a lo mejor muchos cambios y todo eso pero es una etapa... no sé, se me hace muy padre, empecé a conocer a más personas y, y también a definir lo que quería, o sea, como que ya también ahí empecé a definir lo que quería ser... por ejemplo, yo me acuerdo mucho que en la secundaria yo decía que quería ser psicóloga, decía "es que yo quiero ser psicóloga porque me gusta escuchar a las personas y así yo las puedo ayudar", me acuerdo mucho de eso, y este... incluso a veces, digo "ay, por qué no pienso igual que en la secundaria", porque yo me acuerdo que en la secundaria una persona llegaba conmigo y me decía "es que esto, y esto, y esto, y esto" y yo le decía "no, es que no sé qué", o sea, la trataba así como que "no te apures, no sé qué, no sé cuánto".

En otros casos, durante la secundaria o bien no se ha pensado en el asunto, o se tienen dudas más que decisiones, las cuales se posponen mientras se pasa al siguiente nivel. En el bachillerato hay tres aspectos importantes que influyen positivamente en el proceso de elección: llevan una materia de Orientación vocacional (lo cual crea un espacio reflexivo en diferentes sentidos), estudian y trabajan (lo que hace que asocien su carrera con el posible, y futuro, campo laboral), o avanzan en el autoconocimiento (especialmente de habilidades y gustos).

En el primer caso, los profesores son un elemento clave, ya sea por las

actividades que organizan (como juegos e indagatorias de las posibles carreras a estudiar, invitación de profesionistas para que compartan su experiencia, lectura de libros) y que llevan a los jóvenes a considerar un abanico de opciones; o porque aplican baterías de pruebas psicológicas para identificar factores de personalidad o rasgos individuales que pudieran empatar con requisitos típicos de las profesiones y campos laborales; o porque simplemente les ofrecen información.

Alberto: Pues en quinto semestre llevamos una materia que se llamaba Orientación Vocacional... y ya, pues empezamos a investigar lo de las carreras, la maestra nos empezó a aplicar pruebas de habilidades y de actitudes...

Para aquellos que además de estudiar, trabajan durante la prepa, la experiencia puede ser una especie de catalizador de la decisión, pues se ve la conveniencia de cierto tipo de estudios y la elección pareciera más fácil:

Joaquín: No, yo cuando estaba en la secundaria pues sí tenía mis dudas de qué iba a estudiar, pero entrando a la prepa, empecé a trabajar con mi papá y de ahí yo me empecé a meter mucho en el negocio y empecé a informarme qué carreras me podrían servir y ya, pues, vi Mercadotecnia y esa fue la que más me gustó.

Y al igual que en la secundaria, se dan cuenta de gustos y aptitudes personales, y además los asocian con lo que visualizan con el estilo de vida de una carrera particular o con algo que valoran mucho (por ejemplo: ayudar a los demás).

Martha: Desde primer semestre, que yo estaba en la prepa... ahí me enfocaba mucho más a Pedagogía, ya que me gustaba mucho el cómo educar, pero me llamó mucho más la atención Asesoría Psicopedagógica porque mezclaba algo de Psicología y Pedagogía, entonces, como que me gusta muchísimo dar ese apoyo y no sólo el educar.

No siempre las experiencias escolares sirven como punto de referencia para marcar el momento de la elección, y es más bien durante un periodo posterior al bachillerato, mientras dejaron de estudiar y trabajaban (Jesús) o estaban en un año de servicio religioso (Gerardo), que se toma la decisión.

Después de ver los casos anteriores pareciera que todos los jóvenes son previsores respecto a su elección vocacional y le dedican tiempo a este proceso, pero no sucede así en todos los casos. Karina, hace una reflexión, aunque de manera rápida (algunas pocas horas), pues tenía contemplado, desde secundaria, entrar a

Derecho, en gran medida influenciada por sus padres y los negocios de la familia (nuclear y extensa); pero cuando llegó a la universidad a llenar la ficha de inscripción, y después de platicar con un conocido de la familia y profesor de la institución, se decide a cambiar de carrera, pues se da cuenta que “eso no es lo que quiere”. Pide los planes de estudio, los revisa y “en tres horas” (así lo dice ella) toma “la decisión más loca de su vida” y de la cual “no se arrepiente”. Y del cambio de decisión, a sus padres no les informa hasta ver las listas de aceptación.

Matías: ¿Qué te dijeron tus papás?... digo, porque si ellos te apoyaban y todo, y llegaste y cambiaste.

Karina: No, mi mamá se caía de susto... no les dije hasta que ya vi que entré... llegué y “mamá...”

M: [Risa] ¿Ellos se quedaron con la idea de que tú habías hecho solicitud a Derecho?

K: Sí... le dije “mamá, ya entré a la uni”... “ay, qué padre, ya no vamos a tener que pagar una de paga”... “sí, mamá, pero entré a Administración de Empresas”... y se queda así como que “¿cómo?... no, pero... mañana vamos a que hagas otro examen, no te preocupes, en otra...”, “no, mamá, es que es lo que quiero”... y mi papá, así como que al principio me dijo “¿estás segura?”, “no, pues que sí, yo le veo más futuro y creo que es lo mío, no el Derecho”, “bueno, pues allá tú”... y mi mamá como que sí lo resintió más.

M: Pero de todos modos te siguen apoyando.

K: Sí, me siguen apoyando los dos.

La elección de una carrera conlleva, en la mayoría de los casos, *procesos reflexivos*, intra e intersubjetivos, que involucran aspectos cognitivos, afectivos, y sociales y en los que interviene de manera fundamental el lenguaje: siempre es necesario *platicar*, consigo mismo y con otros, para clarificar, precisar, ajustar, dar nombre. Es necesario echar mano de “una ‘herramienta de conversación’ que permite la verbalización y la elaboración de un nuevo lenguaje y, ante todo, el encuentro con *otro significativo*” (Dubar, 2002: 197).

En este diálogo “existe una interdependencia entre las variables de la personalidad, las dimensiones de la elección y las condiciones ambientales” (Osipow, 1991: 265-266), o en otras palabras, procesos multideterminados.

¿Qué hubiera pasado si no quedas?

Como parte del ejercicio reflexivo que implica la elección de una carrera, un aspecto

importante, desde el punto de vista estratégico, es contar con otra(s) alternativa(s), un “plan B”, además del plan principal o primera opción, a la cual se dedica la mayor parte de los recursos (tiempo, materiales, capital social); sólo se considera esta segunda opción en caso de que lo previsto no funcione como tal. No olvidemos que vivimos en una sociedad del riesgo, en donde priva la incertidumbre.

Algunos barajaron dos instituciones, aunque con diferencias en su prioridad; por ejemplo, José podía solicitar ficha para ingreso posteriormente a la fecha en que daban los resultados en la UAA, lo que da cierta “comodidad”, un margen que brinda cierto desahogo al peso que tiene la elección misma.

José: Bueno, cuando vine a hacer el examen aquí, allá en Río Grande todavía ni se sacaban fichas, no se hacía todavía ningún trámite, entonces vine, saqué la ficha aquí, hice el examen, me dieron resultados y ya vi que sí quedé... y en caso de que no hubiera quedado, hubiera entrado allá en Río Grande, allá me hubiera quedado.

De hecho, en Aguascalientes se da una muy fuerte difusión de la oferta educativa en diferentes medios (radio, volantes, televisión, en los bachilleratos con conferencias y pláticas vocacionales) para ingresar a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, pero dicha oferta es posterior a la fecha en que dan los resultados de ingreso en la UAA. Esto se debe a la enorme demanda que hay para entrar en la institución, lo que trae como consecuencia que haya un número muy importante de “rechazados” que buscan acomodarse en otras escuelas.

Hay una oferta grande de escuelas privadas, pero a ellas se les han agregado en años recientes algunas públicas, debido a la apertura de instituciones de carácter técnico como las Universidades Tecnológicas y las Universidades Politécnicas, tanto en la ciudad como con campus en algunos municipios.

Por el sistema de selección que maneja la UAA, en la boleta de solicitud se pueden anotar hasta tres opciones en el orden en que interesan al estudiante, de tal manera que la primera opción será su prioridad, aunque cabe la posibilidad de no quedar en ella y entonces poder ubicarse en la segunda opción (o incluso en la tercera). Este mecanismo motiva a los estudiantes a expresar otras posibilidades; sin embargo, en ocasiones se da un efecto (en algunos casos “perverso”), pues los solicitantes se sienten obligados a rellenar dichas opciones con carreras que nada tienen que ver con sus gustos y preferencias, sólo por cumplir el requisito.

Rosa dice que su “primera opción” fue Administración de Empresas y la segunda fue Diseño de Modas, que aunque no están en el mismo campo de formación o área de conocimientos, se acerca a un gusto personal de ella. Cabe mencionar que puso esta segunda opción, además de que expresaba un gusto, por cumplir con el requisito, porque “tenía que poner una segunda opción”.

Matías: Y qué ¿pusiste Administración de Empresas como primera opción?

Rosa: Aja.

M: ¿Y luego pusiste?

R: Eh... diseño de modas.

M: O sea, de todos modos, no te desprendías de eso creativo.

R: Pues no, dije “capaz que no entro”... que sí sabía que... o sea, conforme a mis resultados y todo eso, dije “pues sí entro, ni modo que no”... pero pues tenía que poner una segunda opción.

Hay algunos que a pesar de tener la posibilidad de marcar tres opciones de ingreso, sólo anotan la de su preferencia, expresando con ello su decisión firme por tal carrera; en estos casos, los planes de emergencia incluyen, como ya se mencionó, otra institución, aunque esta sólo es por no dejar de hacer algo y ocupar el tiempo, o incluso dejar de estudiar por un año y volver a intentarlo más adelante, el siguiente año.

Alma: Siempre tenía la idea de esta universidad, y hasta pensé “si no quedo, me espero otro año o el tiempo que sea necesario”.

Pareciera que como ya pasaron por el trance de la elección, y ésta tiene carácter de “definitiva”, no es necesario seguir considerando otras opciones, ni siquiera durante el proceso de solicitud de ingreso a la universidad; es preferible esperar y volver a hacer el trámite, pues ser joven supone tener tiempo para esperar.

Para otros, su segunda opción o plan emergente es tan importante como el primero; de hecho, todas las opciones expresan su gusto por un área general de formación, no tienen definido explícitamente una carrera o una institución, y en cualquiera que queden es una buena oportunidad; lo más importante es estudiar una carrera.

Julio: ... puse como primera opción Mercadotecnia... después, Economía... por lo mismo, dije: “es económico-administrativo, pero es más hacia el análisis de números”... y al último, creo Administración de Empresas.

Y hay quien sólo tiene una opción, tanto de institución como de carrera, y no

expresan ninguna otra, quizá confiados en sus capacidades y buen desempeño académico previo.

Satisfacción con la carrera y logro vocacional

Cuando se les preguntó a los jóvenes si hasta el momento les había gustado su carrera, todos respondieron de forma afirmativa, aunque con algunos matices. Hay quienes son muy expresivos y muestran una total satisfacción, dicen estar a gusto y tranquilos, felices en sus estudios (Claudia), sin arrepentirse de haberla escogido (Rosa) y con deseos de terminar bien, más aún cuando la eligieron desde la secundaria (José).

Le han encontrado el gusto en el día a día, de forma especial en el transcurso de algunas materias específicas que de alguna manera confirman su elección, debido a que fomenta alguna de sus habilidades o representa un espacio de práctica anunciada.

Matías: ¿Y sí ha cumplido tus expectativas, Asesoría?

Ana: Sí...

M: Hasta ahorita... digo, vas en segundo semestre, va como quien dice un semestre pero con eso sí se da una luz ¿no?

A: Sí... de hecho, ahorita como llevamos una materia que se llama Diagnóstico Psicopedagógico, entonces estamos empezando a ir a la escuela, y a observar al niño, y que nos dejan tarea con el niño, y que hacer una entrevista... entonces ahorita, no, pues yo bien fascinada... desde que llegué así a segundo semestre y que llevamos Diagnóstico Psicopedagógico y que vamos a hacer esto... y como es algo a lo que yo me quiero dedicar, o sea, es eso realmente lo que yo quiero...

M: Estás a gusto, estás muy a gusto...

A: Sí, me encanta... sí, me gusta bastante y es una carrera que sí me está ayudando...

También hay quienes han ido precisando su concepción acerca de la carrera, se van dando cuenta que no es lo que tenían pensado (Dolores), pero a pesar de ello le han encontrado gusto y quieren continuar en ella.

En el gusto también va el reconocimiento por algunas dificultades, expresadas en términos de que se les ha hecho pesada la carga de trabajo o que tienen problemas con alguna materia en cuanto al poco aprendizaje que han logrado en ella y su respectiva falla en exámenes y evaluaciones.

Matías: ¿Y qué tal se te ha hecho?, digo, tienes poco tiempo, un mes aproximadamente de haber entrado a la carrera... ¿cómo se te ha hecho hasta ahorita la carrera?

Martha: Ay, no, pues bien padre... no, yo estoy fascinada, aparte de que estoy trabajando, estoy encantada con mis materias... sí se me ha hecho pesado, ya que tenemos que entregar mínimo dos trabajos por semana, pero le echo todas las ganas y me está encantando, no hay arrepentimiento.

Otros son más parcos y sólo dicen estar bien, a secas. Algunos más dicen que su carrera está bien en general, y ninguno dijo estar a disgusto, aunque le encuentran cosas que podrían mejorar; como en el caso de Romualdo, quien dice que son pocos los maestros que sirven, o como Julio que reconoce que la carrera es floja porque de repente tienen clases y de repente no.

En este capítulo se presentó el tema de elección de carrera, el cual se ubica en el ámbito de vida privado y está "cargado", de manera importante, de un componente cognitivo, pues implica evaluaciones y decisiones, contar con opciones y criterios o motivos, conocerse y conocer la carrera o institución; aunque también implica cuestiones apreciativas y desde una perspectiva más afectiva. En los siguientes apartados, se abordarán temáticas más relacionadas con los ámbitos de vida de la familia, los amigos y la pareja.

CAPÍTULO 6. RELACIONES DE AMISTAD Y DE PAREJA

*When everything's made to be broken
I just want you to know who I am
Iris, Goo Goo Dolls*

*"Tal vez –pensó– no existen los buenos y los malos amigos; tal vez sólo hay amigos, gente que nos apoya cuando sufrimos y que nos ayuda a no sentirnos tan solos. Tal vez siempre vale la pena sentir miedo por ellos, y esperanzas, y vivir por ellos. Tal vez también valga la pena morir por ellos, si así debe ser. No hay buenos amigos ni malos amigos, sólo personas con las que uno quiere estar, necesita estar; gente que ha construido su casa en nuestro corazón."
Eddie Kaspbrak en Eso*

*La "relación con el otro" está en el corazón del proceso de la identidad personal
Claude Dubar*

Para los jóvenes, hablar de *otros significativos*, remite de manera esencial a la familia – tema que ya abordamos en el capítulo 3–, los amigos y a las personas con quien conviven en una relación sentimental o de pareja; todos ellos son muy importantes en sus vivencias y en los significados que son construidos socialmente acerca de la vida, la escuela, el trabajo, el descanso y, en general, del mundo que les rodea. En suma, estos "otros" son una influencia decisiva en sus elecciones y en la elaboración de sus planes (Araya, 2002).

El motivo de este apartado es dejar constancia de la importancia que los jóvenes les atribuyen a las personas que forman parte de su mundo afectivo y relacional. Es decir, las personas que son significativas para los jóvenes, siempre están presentes en su vida, en la mayoría de sus experiencias, memorias y significados atribuidos, aparecen en todo aquello con lo que le van dando un sentido y configuración personal a su existencia, y no sólo en influencias concretas y particulares, como podría ser la elección de una carrera, aunque también se da en este nivel.

El amor es una actitud que se puede tomar hacia personas que nos corresponden o no, y con quien se ha establecido o no una relación. La amistad por el contrario es esencialmente un tipo de relación basada en una preocupación especial por el otro, que es recíproca. A la amistad la mueven deseos como la identificación, compartir con el otro, la simpatía y la afinidad (Grijalva, 2009: 2).

A continuación se presenta información proveniente de las entrevistas, en la que se da cuenta de la importancia que tienen algunas de las personas consideradas como “más cercanas” por los jóvenes universitarios: los amigos y las parejas, éstas últimas representadas típicamente por los(as) novios(as), pero que dadas las nuevas formas de relación, no fueron las únicas.

Cabe hacer mención, que del total de entrevistas, ninguno manifestó explícitamente tendencias que no fueran heterosexuales; ninguno estaba casado ni vivía con su pareja. Más bien la mayoría vivía aún con sus padres, o en un departamento (esto último los que venían “de fuera” a estudiar en Aguascalientes, y en la UAA); el promedio de edad fue de veinte años, en un rango de dieciocho a veintiséis años y con una moda de diecinueve años.

Relaciones de amistad

Las relaciones que establecen los jóvenes con sus amigos son de las más importantes en la vida, y si consideramos que “el establecimiento de las relaciones de amistad intensas es una característica de la juventud” (Hernández, 2007: 55), es fácil comprender por qué les asignan un significado especial, cargado de emotividad y motivación, y las representan como fundamentales para su propio desarrollo y adaptación a las diferentes situaciones de la vida (logros, problemas, tristezas, retos, amores, etc.). Y si la familia no es una cuestión de elección, los amigos sí: “la amistad

propriadamente dicha aparece como el compartir experiencias, más allá de la mera compañía, aparece como una afinidad elegida” (Hernández, 2007: 66).

Además se van haciendo y se van modificando (aunque a veces pareciera que no) con el paso del tiempo, en las diferentes etapas de la vida (niñez, adolescencia, juventud). Esto hace que cobren valor, pues forman parte de la biografía, han ido acompañando el caminar, han aportado y han recibido, están integrados en el ser de las personas. Así, además de la familia, la convivencia con los amigos ofrece el escenario y la trama en la que se da sentido a la vida, especialmente por la capacidad de compartir, de platicar, de sentir empatía, de coexistir, de monitorearse a sí mismo a partir de los amigos, de sentirse identificados.

Jesús: Si quieres quedarte solo... o sea, nacemos solos, nos vamos solos, no hay ningún problema, no le hables a nadie... pero si vas a estar tanto tiempo en este mundo, pues ¿por qué no socializarte?, ¿por qué no disfrutar de la vida, enriquecerte con los pensamientos de otras personas?, Cosas que tú les puedes aportar a ellos, que puede que te digan gracias o puede que te digan gracias indirectamente... eso es muy importante para mí. Esa es la importancia que tienen mis amigos, el hecho de medirme [con énfasis], porque a veces sí tiendo a ser muy enojón, tiendo a ser como muy rudo de carácter, y cuando me dicen “oye, cálmate, o sea, la estás regando”, me pongo a pensar y digo “sí es cierto”... o sea, como que es una retroalimentación que te hacen ver, y te hacen ver la realidad, o sea, es como un espejo, la realidad que tú estás enfrentando, porque ninguna persona que no le importe, o sea, que nada más va pasando por ahí, no te va a decir “oye, estás cometiendo estos errores”.

Y todos aquellos que están fuera del grupo de amigos y familiares pasan a ser “los otros”, aquellos de los cuales hay que diferenciarse, como parte del proceso de construcción continuo de identidad (identificaciones y diferenciaciones).

Para muchos de los estudiantes no siempre fue fácil hacer amigos, pues se toparon con personas que les traicionaron y defraudaron, y hubo ocasiones en que dieron la espalda, que fueron convenencieros y sólo buscaron sacar ventaja. Por ello, se debe estar atento a las verdaderas intenciones de las personas.

Todos los entrevistados dijeron que tenían amigos. Algunos mencionaron que tenían pocos (sólo uno o dos) y otros que tenían muchos (hasta ocho o diez), pero todos sin excepción, hicieron la distinción entre compañero/conocido y amigo, ya que no era lo mismo conocer a alguien a simple vista, por ser vecinos o por el hecho de estar juntos en el mismo grupo a considerarlo como parte de la familia (Julio), una

especie de ángeles de la guarda (Claudia), por quienes meterían las manos al fuego (Joaquín). Incluso, habría cosas que sólo a ellos se les podría platicar, y ni con la familia habría esa apertura. Por lo tanto, los amigos fueron muy importantes (Martha, Margarita, Alma), “porque te valoran y los valoras” (Rosa, Claudia)⁶⁰.

Hubo amistades que se dieron en la escuela; esta es una de las principales razones por las que los jóvenes valoraron su estancia en las instituciones de educación, pues ofrecían la oportunidad de conocer y hacerse de amigos; además, el lugar de estudio (y el de trabajo), después de la familia, es un ámbito social predominante para ellos (Bénard, 2004: 154; cfr. también Guerra y Guerrero, 2004; Weiss et al., 2008). Algunos de ellos contaban con sus amigos desde la primaria, otros desde la secundaria y, los más, desde su paso por la preparatoria. En todos los casos, a pesar de iniciar su relación con relativa anterioridad (hasta alrededor de quince años) seguían frecuentándose.

Otros espacios donde era posible generar amistades fueron los grupos religiosos, debido a la homogeneidad de sus integrantes en cuanto a ideales y compromisos con la fe y el servicio a la comunidad, y en grupos deportivos, los cuales a su vez, pueden ser escolares o extraescolares (en especial del barrio).

De los que hablaron de los amigos-confidentes, de los amigos íntimos, afirmaban que ellos son como una especie de alma gemela, alguien en quien podían confiar totalmente, quien los entendía y comprendía, por quien sentían una especie de cariño o amor incondicional, y de quien también sentían algún tipo de afecto (Claudia). Cabe mencionar que estos amigos íntimos pueden ubicarse tanto en la escuela como fuera de ella (Cfr. Hernández, 2007), aunque para el caso de esta investigación, los que predominaron fueron los primeros.

De las principales características de un amigo⁶¹, la que mencionaron con mayor frecuencia fue su capacidad/habilidad para dar apoyo y ayudar siempre que se requiriera, pues en todo momento se puede contar con ellos, y se tiene la esperanza de que en cualquier situación den una mano; pueden apoyar dando consejos o

⁶⁰ Acerca de la importancia de la amistad y de los amigos para los jóvenes, cfr. Kepowicz, 2005; Ávalos, 2007; Hernández, 2007; Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2008. Acerca de la importancia de contar con amigos como una dimensión importante en el desarrollo psicológico de los jóvenes, cfr. Craig, 1992; Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996; Rice, 1997; Eisenberg, 1998; Furlong y Cartmel, 2001; Ehrenfeld, 2003.

⁶¹ Debido al tipo de acercamiento (entrevistas narrativas cercanas a un modelo autobiográfico), en sus respuestas recurrieron a las representaciones sociales e ideales personales con las que contaban acerca de lo que significa ser o tener un amigo.

simplemente escuchando, dando ejemplos, sea de palabra o con experiencias personales; fueron personas con quienes puedes platicar de tus sentimientos, lo cual es muy privado y personal.

Matías: ¿Qué cosas les compartes a tus amigos?, ¿de qué cosas platicas con ellos?

Alberto: De todo: de los problemas, “ah, ya salí con una chava” o si estoy feliz porque ganó el América... de todo. (...) con ellos ya puedes platicar más cosas: de los sentimientos que tienes... igual y a lo mejor a los otros [amigos no tan íntimos] les dices y ya nomás lo toman como broma y se empiezan a reír... pero tú sabes que si te vas con él o ella, te puede escuchar.

Al apoyo, le siguió la confianza, entendida como la posibilidad de hablar de cualquier tema sin temor a ser traicionado o defraudado, sin temor a la crítica infundada y aunado a la discreción; incluso, muchas de las experiencias con los amigos les fueron muy significativas por esta característica, la cual fue un rasgo que compartieron en su relación de pareja o con la familia. Así, la confianza fue la base de las relaciones, pues se tenía la certeza que un amigo quiere sólo lo mejor para la persona y busca que esté bien. Pero, a final de cuentas, un amigo era también alguien que te hablará con franqueza y claridad, y te dirán algo porque te aprecian, sin perder la motivación: sólo quieren lo mejor para ti.

Debido quizá a esa confianza, o porque sirven como confidentes, al apoyo que ofrecen o porque saben escuchar (o una combinación de todos ellos), los amigos fueron quienes conocían mejor a la persona, sabían cuando se está triste, cuando se tienen problemas, cuando todo es felicidad; en fin, saben cómo es la otra persona, y dicho conocimiento es recíproco. Hernández (2007) menciona como resultado de su trabajo con estudiantes de bachillerato que “la amistad es una elección que conlleva una relación de intimidad y confianza” (p. 56); además agrupa en cuatro núcleos de significado diversos aspectos de la amistad y los buenos amigos, los cuales son: atención y cuidado; confianza y apoyo; consejos; apertura a otras ideas (p. 61).

Pero para los jóvenes, un amigo no sólo fue un referente en situaciones y para reflexiones existenciales; también era alguien concreto con quien “llevarse” y “aguantarse”, con quien ir de fiesta, echar relajo, tomar alcohol, dar paseos, con quien divertirse y llevar una sana convivencia, “una fuga para la rutina” (Nallely). Esta característica no es privativa de los amigos, sino extensiva a compañeros y conocidos, e incluso a desconocidos (por ejemplo en una noche de antro); la diferencia la marca la intensidad en

los sentimientos y la historia que se tiene recorrida en conjunto, al conocimiento recíproco y la confianza.

Relaciones de pareja

Un tema importante para los jóvenes, en el que las entrevistas parecieron detenerse un poco por el interés mostrado, fueron las relaciones sentimentales, típicamente con personas del otro sexo; esta elección de una “pareja” no necesariamente significaba una decisión a largo plazo o una relación formalizada por el concepto de “novios”, sino que se presentaba de múltiples formas: además de los típicos noviazgos –si es que había algo que pudiera denominarse así–, estaban los amigos con derecho, las “parejas” y los noviecillos informales⁶².

También hubo jóvenes que buscaban o deseaban una forma de pareja más definitiva; además, en muchos casos representó parte del proceso de elegir una pareja para vivir la vida futura, no necesariamente por elegir a la persona indicada, “la madre o el padre de sus hijos” o aquella con la cual pensaban vivir el resto de sus días, sino en el sentido de aprendizajes y conocimientos, propio y de otros.

En conjunto, pareciera que las opciones se les han diversificado, debido a los cambios en los estilos de vida y a procesos reflexivos modernos y posmodernos acerca de la pertinencia de entablar relaciones de larga duración y la satisfacción que eso pudiera traer consigo. Y es que

Las relaciones de noviazgo generan un espacio social propio de la pareja y una redefinición de sus relaciones con los compañeros, pero sobre todo una exploración de los sentimientos y pensamientos sobre el sí mismo al entrar en una relación de confianza, intimidad y apasionamiento con el otro. Los misterios de la sexualidad se comienzan a explorar de manera práctica y son prefigurados los sentidos de las relaciones de pareja (Hernández, 2007: 70).

Para organizar los resultados de este apartado, organicé algunos “grupos de contraste” de acuerdo a ciertos criterios de análisis de las relaciones que emergieron de la lectura de las transcripciones: cantidad, calidad y finalidad. Se puede ver cada uno de estos criterios como una especie de *continuum* entre dos polos, un abanico de posibilidades con dos extremos; por ejemplo, el primer criterio va de los que no han

⁶² Hernández (2007) habla de las relaciones afectivas de pareja en cuatro categorías: relaciones de chocolate, amigos, frees y novios.

tenido ninguna pareja a los que han tenido muchas; suelen ser interesantes esos polos, pero también las vivencias y reflexiones de los entrevistados que se ubican en posiciones intermedias; y es que, como lo menciona Hernández (2007), “la amplitud del espectro nos indica grados distintos de cercanía y un aprendizaje de formas distintas de relacionarse afectivamente” (p. 82).

De ninguna a muchas

Encontré tres situaciones: los que nunca habían tenido una relación de pareja, los que habían tenido sólo algunas (un par de ellas), y los que hablaron de muchas relaciones, sin especificar cuántas o hablar de más de diez.

Para los que nunca habían tenido pareja o novio(a)⁶³, esta situación les generaba ansiedad y una presión que a veces era difícil de sobrellevar, que los urgía a cumplir con la exigencia de la sociedad, muchas veces personificada en los amigos e incluso la familia, aunque asimilada de forma personal.

Jesús: Antes sí, perdón la palabra, pero como que sí me sentía urgido, no tener una novia así como que “ah...” [suspira ruidosamente], y más porque la sociedad, en ese tiempo así como que sentía que estaba sobre mí: “que si no tienes novia eres gay”, “que tienes que tener un montón de viejas”.

Las razones de por qué no se había tenido pareja fueron muchas y variadas: iban desde la prohibición de parte de los padres (“al principio no me dejaban”, Rosa), aunque la posibilidad de andar a escondidas estuviera presente (“si tengo la confianza de mi casa, por qué la voy a perder con tonterías”, Rosa), pasando por la falta de pretendientes (“como siempre estoy que en los libros, en el estudio, en la escuela, como que no me ven de prospecto, digamos”, Dolores), la ausencia de interés (“los que pudieran haber sido no me interesaban”, Rosa), la falta de correspondencia (“y luego, pues me gustó uno, y duré así mucho tiempo y pues él... pues no”, Rosa), y hasta una situación generada por sí mismos, especialmente por altos niveles de exigencia (“empiezas a tratar a la gente y dices ‘no, es que de él no me gusta esto y esto’, y pues no, no puedes estar con alguien así”, Rosa; “realmente cuando yo platico con alguien, yo siento que son muy elevadas mis conversaciones, que la otra persona no las entiende”, Dolores).

Asimismo, aquellos que no habían tenido novio(a) no se menospreciaban por

⁶³ Es de llamar la atención que los tres casos que se sitúan en este grupo son de la categoría de casos “estudiosos”.

no haber tenido pareja, y lo aceptaban de buena manera, sin aires de resignación o conmiseración, aunque quizá como una forma de negación inconsciente (“y digo, no quiero ser la víctima aquí, como que ‘oh, no, nadie me quiere’, porque sería estúpido, sería estúpido ponerme en ese plan, simplemente digo: todo llegará a su tiempo, y hasta ahorita lo estoy comprendiendo”, Jesús). E incluso seguían en espera o en búsqueda (“no he tenido novia, estoy en busca, en búsqueda de, pero también en espera de”, Jesús).

La mayoría de los estudiantes había tenido al menos una experiencia de noviazgo o pareja (en diez casos habían tenido de una a cuatro relaciones). El momento en que comenzaron a tener novio(a) iba desde la primaria hasta la prepa, y en su mayoría se asociaba a relaciones duraderas (de diez meses a cuatro o cinco años); generalmente fueron personas con las que convivieron prácticamente durante toda la preparatoria o buena parte de ella y de quienes guardaban bellos recuerdos (“fue una relación muy padre, porque nos platicábamos... duramos mucho tiempo y había ese cariño y... como que descubrir la otra parte, del interés por una persona y empezar una relación y todo eso”, Ana). En algunos casos hablaron de relaciones muy profundas e intensas, cargadas de afecto, donde se dejó entrever una sexualidad activa.

Gerardo: Me llegó hasta quinto de preparatoria, y más porque conocí una muchacha con la que me metí en una relación muy fuerte, en donde se involucran... bueno, las cosas del amor y todo eso, el descubrimiento de la sexualidad.

En los casos en que las relaciones habían sido más bien pocas y no habían sido duraderas ni profundas, los motivos que se mencionaron para no haber tenido más parejas fueron el aburrimiento (“por lo mismo que soy un poco inquieta, y a lo mejor que me gusta andar acá y allá y en otros rollos, tengo a veces conflictos, pero pues hasta eso, lo he sabido creo que equilibrar... pero me aburro, a veces, muy rápido en las relaciones”, Claudia), porque les consideraban inmaduros, y en especial las mujeres veían así a los hombres (“hace como cinco meses terminé mi última relación, ya que este chavo tenía veintitrés años pero no sabía todavía lo que quería”, Martha), o porque habían sido relaciones malas o desagradables, cargadas hacia los celos (“a mí me han tocado, desgraciadamente, hombres muy posesivos, muy celosos, muy inseguros”, Nallely; “ya no me quedaron más ganas de volver a tener una relación

formal hasta ahorita, porque sí era muy celosa y como que a mí no me gusta que me estén cuidando”, Alberto).

Finalmente, de los que dijeron haber tenido muchas novias, todos ellos hombres⁶⁴; afirmaban que eran novieros desde niños (“durante mi infancia, jugaba con las niñas a las escondidillas y a los besitos”, Joaquín; “mi primer novia la tuve en sexto de primaria”, Alberto), y fue una situación que se mantuvo hasta antes de la universidad, durante la secundaria y la prepa (“toda la secundaria y la mitad de prepa fue un relajo mi vida, porque sí tenía novias pero me duraban quince días”, Julio).

De muy buenas a pésimas

En algunos casos hablaban de las relaciones que habían tenido en buenos términos, con añoranza y ensueño, con una muestra de amor romántico y ternura, y consideraron que en general habían sido buenas experiencias.

Así, los noviazgos podían ser buenos porque se había logrado una adaptación.

Romualdo: Las relaciones han sido bien, han sido muchachas abiertas, algunas serias pero que han sabido aceptar a uno como es, se llegan a acostumbrar un poco a la manera de ser de uno, y uno también a la de ellas, o sea, va delimitando cada quien su forma de ser y hasta dónde tiene que llegar uno; pero de ahí en más, las relaciones han sido buenas.

O bien, podían ser buenas relaciones por el trato que recibían de la pareja (“llevo con mi novio cuatro años y medio y lo quiero mucho, y es así, muy lindo conmigo y... no puedo pedir más ¿verdad?”, Karina), porque les hizo ser mejores (“yo creo que todos me retroalimentaron y me hicieron mejor persona”, Claudia), o porque sentían que la pareja los conocía más que ninguna otra y podían platicar⁶⁵ con ella libremente, sin temor a ser enjuiciado, con plena apertura (“ella pasaba por mí a entrenar y para platicarme de sus cosas, cosas personales, que hasta uno se queda de ‘ah, hijo’... porque te tienen demasiada confianza”, Julio).

Julio: [Cuando] estoy muy triste o me pasa algo y luego-luego como que ella ya sabe, me habla y me dice: “ah, estás triste ¿verdad?”, “pues, por qué”, “no, pues luego-luego se te nota en la voz”, y dices “achis, ni mi mamá me conoce tanto como ahorita Susana”.

⁶⁴ Dos de ellos son de la categoría de casos “relajientos” y el tercero es “deportista”.

⁶⁵ La importancia de platicar, del lenguaje y de los otros, de las relaciones; siempre “platican”, primero consigo mismos, y luego con la pareja, con la familia, con los amigos (Cfr. Hernández, 2007).

Otra expresión de buenas relaciones se dio por el simple hecho de sentirse a gusto (“y sí, me siento a gusto con él, me la llevo bien”, Karina). Asimismo, en muchos casos guardaban no sólo buenos recuerdos de relaciones anteriores, sino sentimientos de amor y simpatía, y en los que de alguna manera se comparaban las relaciones actuales con las anteriores (“con el que ando ahorita es más chico que yo, pero como que me la llevo mejor con él que con el otro”, Margarita), en un continuo redefinir qué es lo que buscaban en una pareja y qué le podía aportar esa persona a su identidad en un momento de su biografía.

Ana: A mi primer novio lo quise muchísimo, y al que tengo ahorita también, pero o sea, es diferente, y no podría decir “es que fue mejor con este” o “es mejor con el que tengo”, no [con énfasis], porque fueron cosas muy diferentes, fueron etapas muy diferentes; o sea, yo estaba muy diferente, tenía otros pensamientos, otros problemas, otro todo, otro interés... y es muy diferente, pero las dos relaciones fueron muy, muy significativas.

En el otro extremo, hay casos en que los jóvenes entrevistados evaluaron sus experiencias previas como desastrosas, tempestuosas, cargadas de celos, sentimientos posesivos y de las cuales seguían adoloridos (poco o mucho), y, debido a las cuales, guardaban ciertas reservas para iniciar nuevas relaciones⁶⁶. A pesar de ello, también en estas relaciones habían aprendido, no necesariamente a ser mejores personas o a convivir y adaptarse a una pareja, sino más bien a tener cuidado y a definir qué era lo que querían de un novio(a) y de una relación.

Mientras algunos se limitaron sólo a mencionar que no les había ido bien (Alma), otros en cambio hablaron de una relación que les afectó tan negativamente que cambió su forma de ser y hacer las cosas, afectó a su relación familiar y la totalidad de su vida, pasando a ser prácticamente el centro y el fin último en su existencia.

Gerardo: Me alejé más bien de la casa, de mi religión, de... incluso de mi propia forma de ser ¿no?, la tuve que modificar, porque fue tanto el cariño que le tuve a esta persona que tuve que modificar muchas cosas que a mí me gustaba hacer: dejé el deporte, dejé los amigos... o sea, así, me aislé por completo.

El caso de los celos y los sentimientos posesivos merecía especial atención, pues era este tipo de relaciones las que hicieron que un noviazgo fuera considerado

⁶⁶ Hernandez (2007) presenta más bien los aspectos positivos de la experiencia del amor y de la sexualidad entre los jóvenes del bachillerato.

como tempestuoso y dejara marcas negativas en la persona, las cuales los ponían en guardia, a la defensiva ante cualquier nueva posibilidad.

Pero todo era parte del aprendizaje de la vida, incluso cuando los noviazgos y las relaciones eran una especie de juego, en el que la sola coquetería y el pasarla bien eran las máximas, sin importar el daño que causarían.

Joaquín: Entonces fue donde yo dije “ay, güey”, o sea, me aplicaron la que yo solía aplicar, porque tú vas y las choreas, en ese momento, les echas el verbo para que caigan y ya al día siguiente no te acuerdas ya de ellas nunca más... y entonces así como que reflexiono y digo “ah, caray, pues sí se siente gacho, ¿verdad?”... (risas).

Así, no sólo fueron víctimas, sino también reconocieron en algunos casos que fueron la parte de la pareja que causó dolor e hizo de la relación algo desagradable.

Aunado a esto, y debido a la calidad de la interacción, las relaciones podían tener una estabilidad más breve o más prolongada, de apenas un par de meses (o mucho menos), hasta los cuatro o cinco años; también hubo casos en que combinaron relaciones breves con extensas, ya sea de manera consecutiva (al principio muchas novias y después una o dos más duraderas, como Julio), o de forma paralela, al mismo tiempo: una novia formal duradera y al mismo tiempo varias “amigas” en pequeños periodos.

La mayor parte de los jóvenes, hombres y mujeres, habían tenido una relación perdurable, de prácticamente un año de duración; en varios casos continuaban con esa pareja, con la cual iniciaron la relación desde la preparatoria, y en otros no, pues al momento de la entrevista tenían una nueva pareja o estaban solteros. Al igual que en el trabajo de Hernández (2007), “la continuidad de la pareja tiende a verse como la resultante de las atenciones y cuidados que se intercambian, así como de la anticipación del tipo de relaciones y proyectos de pareja que puedan construir en un futuro” (p. 88).

Dichas relaciones podían comenzar muy bien (“fue una relación muy chida porque pasamos como casi un año para tener un pleito”, Joaquín), para luego con el paso del tiempo llegar a ser más bien conflictivas (“después de las primeras bronquillas, empecé a conocer chavas, entonces yo nunca corté a ella, pero tampoco nunca la negaba”, Joaquín); o bien, parecían estar bien siempre, casi a pesar del tiempo (“llevo muchísimo con mi novio, que es lo más chistoso, fijate... llevo con mi

novio cuatro años y medio... y lo quiero mucho”, Karina).

De novios formales a sólo “pasarla bien”

Los jóvenes se expresaban de algunas de sus relaciones de una forma muy seria, pues prácticamente les asignaban un sentido de preparación explícita para el matrimonio, como un medio para conocerse y ensayar en la construcción de lo que preveían para ellos en un futuro, en ocasiones no tan lejano; incluso expresaban de forma explícita su deseo de encontrar una pareja con la cual pasarían el resto de sus días (“pues en realidad sí espero tener una relación duradera para casarme”, Alma; “ahora lo que busco es una relación estable en la que el noviazgo es para conocer a la persona con la que vas a pasar el resto de la vida”, Martha).

Estas relaciones más serias son valoradas y buscadas activamente por una parte importante de los entrevistados; manejaban como un indicador importante de la formalidad la duración y estabilidad, y en esos términos las distinguieron (“Sí, formal sí, es mi segundo novio, porque ya ve, uno tiene noviecillos pero como que no; bueno, me dice mi mamá “has sido novia”, pero más bien porque he durado muchos años con los novios”, Margarita); o incluso, como un criterio de diferenciación-oposición, es decir, a menor grado de formalidad, menor duración y estabilidad (“toda la secundaria y la mitad de prepa fue un relajo mi vida, porque sí tenía novias pero me duraban quince días”, Julio).

Otro aspecto importante para la formalidad de una relación era su carácter público, en oposición a tenerla “a escondidas”, en especial de los padres, pero también de otros como los amigos, o incluso de la pareja “oficial”. Así, el “tener aventurillas”, como dice Joaquín, representaba, para algunos jóvenes, relaciones que no eran serias y por lo tanto era necesario manejarlas de forma disimulada, no-pública. En este sentido, la formalidad también era una cuestión de legitimización, especialmente por medio del consentimiento de los padres.

Matías: ¿Cuándo empezaste a tener novio?

Alma: A los catorce, y desde entonces fue formal ¡eh!, mi mamá siempre se enteró y siempre iban a la casa, o sea, siempre he tratado de tener una buena relación.

La formalidad implicaba “darle su lugar” a la otra persona, dedicarle tiempo y atenciones, como lo expresa Julio, quien acompañaba a su novia en el regreso a su

casa, le dedicaba más tiempo que a las anteriores, por ejemplo, en las noches para ir a visitarla, para dar la vuelta, lo que antes no hacía, pues las otras eran relaciones no-formales. Y, finalmente, se asociaba con el respeto:

Me gusta así tener una novia en serio y respetarla (...) cuando yo le digo a alguien que si quiere andar conmigo yo lo tomo en serio, no es de una amiga de que igual puedes andar besándote con ella, pero pues es tu amiga y no estableces nada (Joaquín).

A pesar de la fuerza con la que se expresaron muchos de los entrevistados a favor de las relaciones formales, otros buscan una pareja sólo para pasarla bien, por el bienestar y satisfacción que ella les brindaría, incluso por evitar el aburrimiento y tedio; en algunos casos pareciera ser más atractivo en ese momento de su vida tener sólo amigas.

Alberto: Bueno, mi primer novia la tuve en sexto de primaria; ya después fue en tercero de secundaria, novias así que eran formales... porque siempre así como que... bueno, es que igual y no me gusta ahorita mucho lo que son las relaciones formales, como que igual y si puedo andar con una y con otra... bueno, me agrada más.

O bien, no descartaban la posibilidad de tener algo "informal", especialmente en el plano de lo sexual y el contacto físico, como los besos y los fajes ("respecto a las relaciones sexuales: claro que no hay que descartar la de los antros ¿verdad?... pero sí, es mejor en pareja", Romualdo).

En el caso de Karina, que fue la única que afirmó no tener intenciones de casarse, hubo un reconocimiento de que la relación que tenía se mantenía por lo que le ofrecía y no porque hubiera planes de boda de su parte ("ando con él, lo quiero mucho y digo 'bueno, pues ahorita ando con él porque me la paso muy bien, porque lo quiero y todo', pero en sí mis planes, o sea, no son casarme", Karina), a pesar de que su novio en varias ocasiones había tocado el tema:

A veces mi novio [me dice] 'me quiero casar contigo', y yo nomás le digo 'ah, no, pues sí'... pero yo por acá 'no, yo no me quiero casar'. Una vez sí le dije que yo no me quería casar ni quería tener hijos, y me dijo que entonces para qué estaba con él, que sí él sí se quería casar y tener hijos... y yo le dije 'bueno, pues nos casamos y los hijos tú los cuidas, porque yo no' (...). Pues si se quiere casar que se consiga a alguien, o no sé... es que a lo mejor sí se me antojaría

casarme con él, pero no tener hijos... así ser como un matrimonio pero diferente... no con los hijos (Karina).

La frase “me la llevo bien” o “me la paso bien” pareciera tener una fuerte carga o significado, pues es el argumento más utilizado por aquellos que no buscan pareja para casarse sino en la expectativa de sólo tener pareja mientras se estudia o mientras llega el momento de tomar otras decisiones (como las laborales), casi como si tuvieran la certeza de que al casarse eso de “llevarse bien” terminará y por lo tanto es mejor seguir así. Al cuestionar a Margarita acerca de si le gustaría casarse con su actual novio, responde “como que no pensamos tanto en eso, me siento a gusto con él, me la llevo bien”.

En estos dos polos o conjuntos, hay un punto intermedio, una intersección, en la cual pude observar dos elementos de coincidencia entre la formalidad y sólo pasarla bien. Primero, tener muchas novias no refleja sólo la posición de aquellos que quieren “pasarla bien”, sino la posibilidad de tener diferentes experiencias y quizá poder hacer una mejor elección, como lo expresa Joaquín:

Mis expectativas son buscar a alguien con quien formar una vida, pero para eso primero quiero conocer, no sé, a bastante gente para que el día de mañana, cuando en realidad me tope con la chava con la que quiero compartir mi vida, no llegue alguien y me cuentee.

Y segundo, en las relaciones serias también se busca estar bien, disfrutar de la vida y del trato con alguien más, no son tan “serias”; la diferencia con las no-formales estriba en que esa no es la finalidad de la relación, sino un medio para identificar rasgos deseables, una forma de darle forma a las expectativas concretas.

Coincido con Collins, Welsh y Furman (2009), quienes afirman que los significados que los individuos les asignan a las relaciones afectivas y de pareja dependen del tiempo y la duración, las características de la pareja, el contenido o motivo de la interacción, y la calidad de la relación (p. 646); agregaría que en ocasiones alguno de estos elementos, de manera independiente, cobra mayor fuerza en sus narraciones, y que, en otras ocasiones, se da una interacción entre varios de ellos. Esto es lo que hace diversas las relaciones.

Sexualidad antes del matrimonio

El tema del ejercicio de la sexualidad formó parte del asunto amplio de las relaciones

de pareja, en la forma de un complemento, pues “existe una vinculación fuerte entre las relaciones de noviazgo, el amor y el ejercicio de la sexualidad” (Hernández, 2007: 70).

Consideré pertinente retomarlo, por dos razones: primero, por la importancia que tiene para los jóvenes, como una posibilidad en sus relaciones de pareja y debido al momento en su desarrollo, que aunque no implica una etapa de descubrimiento, sí representa una época de oportunidad y despliegue (de conocimientos y habilidades, de experiencias); y segundo, por su connotación moral, pues en su exploración pude dar cuenta de rasgos e ideas tradicionales y modernos presentes en las opiniones y creencias de los jóvenes.

Acercas de este tema existieron muchas y variadas opiniones: desde aquellos que lo veían muy bien, ya fuera como un aprendizaje o como algo natural que siempre se podía (y debería) dar en una relación de pareja; quienes lo veían bien con reservas, es decir, enfatizando los cuidados contra un embarazo o una enfermedad, o bien, siempre y cuando hubiera amor de por medio; hasta aquellas personas que dieron un enfático “no” como respuesta, pues estaban en franco desacuerdo y creían que sólo en el matrimonio debería darse.

De la primera opinión, a favor, encontré sólo a hombres. Manejaron muchas posibilidades: como parte del noviazgo (“dentro de un noviazgo siempre es importante el sexo”, Joaquín), situación que apareció como la más valorada:

Es mejor en un noviazgo (...) pues estás conviviendo con ella y te puedes encariñar con ella y en una relación así, ya sexual, pues la disfrutas más.
(Romualdo).

Como algo que se podía dar en el antro (“claro que no hay que descartar la de los antros ¿verdad?”, Romualdo); con amigas (“con mis amigas de todos modos pasaban cosas, entonces pasaban aventurillas”, Joaquín); e incluso con prostitutas (“si quiero tener sexo y mejor una prostituta”, Jesús).

También argumentaban que era una experiencia ilustrativa⁶⁷ (“porque todo es parte de un aprendizaje; la relación sexual para mí es muy importante porque también es muy enriquecedora, lo que tú le puedas dar a tu pareja, caricias, besos, masajes”, Jesús); en la que se podían involucrar emociones y sentimientos, pero que al mismo tiempo, debería costar algo de trabajo, de lo contrario no se valoraba (“o sea, un ratito,

⁶⁷ En su trabajo con estudiantes de bachillerato, Hernández (2007) menciona este significado de la sexualidad: como un aprendizaje.

dos o tres acostones y dices 'no, pues sabes qué, mejor voy a buscar por otro lado'", Joaquín). E incluso, fue valorado por ser algo que le aportaba a la identidad, en el sentido de autoconocimiento ("inclusive yo creo que sirve para irse conociendo un poco más", José).

En quienes estaban de acuerdo pero con reservas, encontramos hombres y mujeres que en sus respuestas expresaron algún tipo de condición, del tipo "siempre y cuando...", haciendo referencia al cuidado que se debería tener ("si no hay globos, no hay fiesta", Alberto) para evitar una enfermedad o un embarazo ("entonces, así como que llegue ahorita un niño, un bebé, pues ahorita me destruye todo mi plan de vida", Alberto); o bien, siempre y cuando hubiera amor de por medio ("si realmente se quieren y hay amor, no hay problema", José), y existiera respeto y libre aceptación ("pero en razón de que se respeten los dos, o sea, que si están con alguien nada más estén con esa persona y no anden con una y con otra", Dolores), al fin y al cabo "uno siempre tiene oportunidad" (Alberto).

De las personas que no estaban de acuerdo en tener sexo antes del matrimonio, que fueron en su mayoría mujeres, objetaron varias cosas: que no era momento de preocuparse por un anticonceptivo o un embarazo ("hay jóvenes que ahorita ya se están preocupando que, ah, comprar el condón, la pastillita, ah, saliste embarazada, ah qué bueno, ay no... estarte preocupando por cosas que ahorita no te van", Nallely); que si las querían, las iban a esperar, idea que relacionaron con su vivencia religiosa ("es mejor esperarse porque es un regalo que Dios te da, entonces no puedes entregar tu cuerpo a cualquier persona", Martha).

Otras razones fueron: que era una forma de mostrar que te respetaban ("una persona, cuando te quiere, te va a esperar el tiempo que sea y no te va a estar proponiendo cosas indecorosas... bueno, no son indecorosas, eso es libre, (...) pero si una persona te quiere te va a respetar, Nallely); o que si era por puro impulso, debería ser algo a evitar ("así nomás porque se me antojó ese viejo o esa vieja, así como que ay no, ¡qué cochinos!", Karina).

En el caso de Gerardo, que fue el único hombre que se expresó con reservas al respecto, mencionó que "la juventud no estaba madura y que había cosas que sólo en el matrimonio se podían madurar".

Uno de los argumentos más duros en contra de las prácticas sexuales durante el noviazgo (y más impactante, desde mi perspectiva) es el que utilizó Nallely,

refiriéndose a las consecuencias de un embarazo no deseado, otro de los motivos por el cual ella no tendría sexo antes del matrimonio: “para mí, son cánceres de la sociedad porque no son hijos deseados, son hijos de una calentura”.

En muchas de las ideas expresadas por los estudiantes fue posible percibir, con mayor o menor claridad, el conflicto o la convivencia, entre valores de orden tradicional y algunos de los que caracterizan a la modernidad, e incluso la postmodernidad. Si consideramos una especie de abanico en el que hay dos polos opuestos, encontramos lo siguiente.

Por un lado, en expresiones de valores más cercanos al polo tradicional; podemos ver cómo hay quienes hablan del noviazgo en términos de una preparación, y esperan tener experiencias formales y duraderas, sin ejercicio de la sexualidad, pues consideran que éste debe darse sólo cuando se formaliza una relación, e incluso se ve como algo muy malo, indecoroso e irrespetuoso si se da fuera de la institución del matrimonio.

En el otro extremo, de bienes y valores modernos (y posmodernos, relacionados con el hedonismo y la experiencia del momento presente), podemos observar a jóvenes que ven en el noviazgo la oportunidad de conocer a otras personas para luego poder hacer una mejor elección, que valoran más el disfrute que la relación les ofrece que la experiencia vista como un antecedente directo del matrimonio, y que además no sólo están de acuerdo en el ejercicio de la sexualidad, sino que además consideran que es algo bueno y necesario, pues consideran que es una expresión de amor y de intimidad, propio de toda pareja.

De igual manera, y dejando de lado esta oposición de valores, podemos encontrar posturas más bien intermedias, en las que hay una verdadera mezcla y convivencia de diversos valores. Así, tenemos jóvenes que piensan en el noviazgo como preparación y, además, consideran necesario el ejercicio de la sexualidad. Es decir, no sólo encontramos opuestos, sino también intentos de integración.

En el capítulo 8, referente a los proyectos de vida de los universitarios en los dos ejes principales de la investigación (carrera y pareja), se da cuenta de los significados que los jóvenes le atribuyen al matrimonio y a la pareja ideal como representaciones del futuro en este tema.

CAPÍTULO 7. LA EXPERIENCIA RELIGIOSA

*Los conservadores más vulgares son los jóvenes.
Los jóvenes que quieren vivir, pero que no piensan ni tienen tiempo
para pensar en cómo hay que vivir y, que por eso
toman como modelo lo que han encontrado.*
El diablo, León Tolstoi

Uno de mis intereses al diseñar esta investigación fue analizar la transición moderna hidrocálida, y para ello decidí explorar la influencia de la religión en los procesos identitarios de los jóvenes, específicamente de la moral religiosa; partí del supuesto que Aguascalientes era una ciudad conservadora, rasgo basado en una fuerte tradición católica; y que ésta permeaba en la vida cotidiana de todos sus habitantes, no sólo de los originarios, sino de los que ahí radicaban desde hace algún tiempo y de los que habían llegado recientemente, como era el caso de varios de los jóvenes.

Otra premisa de la que partí, fue que los jóvenes eran los herederos directos de esta posición conservadora-tradicional, que se apropiaban de ella, la interiorizaban, la asimilaban, pero además, la criticaban. Esto último, como parte del proceso modernizador, globalizado y reflexivo en que se encuentra una buena parte de los estudiantes, y determinado en buena medida por sus actividades de consumo cultural y

tecnológico.

Entonces, la influencia de la religión (moral y práctica) representaba la concreción de varios dilemas de la dinámica tradición-modernidad de la sociedad en la que vivían los jóvenes, así como de las decisiones que tomaban, y por ende, de las orientaciones que daban a su proceso identitario.

Históricamente la religión, y más específicamente, las vivencias religiosas, con sus significados personales y atribuciones institucionalizadas, ha sido un referente de la cuestión moral; es decir, por medio de su análisis se puede identificar algunos de los modos de relación que se prefieren en las sociedades particulares, incluso para determinadas situaciones y en contextos concretos. La reflexión filosófica acerca de todo ello, trae el desarrollo de una buena parte de la ética y la axiología.

Entonces, una manera de abordar la cuestión moral en los jóvenes, vista como creencia o como parte de las elecciones y decisiones de la vida concreta y cotidiana, es preguntándoles acerca de sus vivencias religiosas. En un medio social como el de Aguascalientes, el peso de estas experiencias e ideas puede llegar a ser determinante para los individuos (y por consecuencia, para las sociedades), tanto en su definición personal como en su actuar, en la idea que tienen acerca de otras personas, las formas de relación deseables, la visión acerca de la naturaleza y, en conjunto, en su cosmovisión; puede influir de manera decisiva en su configuración identitaria:

Martha: [Mi experiencia religiosa] fortalece mucho mi vida cotidiana, ya que tengo un equilibrio entre lo que es la religión y mi vida cotidiana, y eso para mí es muchísima fuerza y me hace seguir adelante.

Matías: ¿Cómo me explicarías este equilibrio del que hablas?, entre estas cuestiones religiosas, tu acercamiento con este grupo [legionarios de Cristo], y tu vida cotidiana.

M: Es más que nada no meterme a fanatismo... como soy adolescente, a mí me encanta salir, me encanta irme a antros, me encanta divertirme y no lo tengo que dejar de hacer por estar metida en la religión. Ese es un equilibrio que yo veo que es adecuado para lo que yo pienso, pero pues también que soy joven y que me divierto.

En algunos casos, este tipo de experiencias representaron hitos en la biografía, giros importantes en la vida de las personas, que les hizo optar de manera voluntaria, deliberada e intencional por una forma de hacer bien las cosas.

Matías: ¿Cómo influye en tu vida?

Rosa: Pues sí, sí influye, porque tuve... se puede decir que un encuentro con Jesús ¿no?, entonces en el momento que lo conoces cambian muchas cosas de ver ¿no?, si tú lo conoces y si tú sabes, por ejemplo, cómo te ama o que te creó o cosas así, entonces por qué estás aquí sufriendo por cosas [insignificantes] que a lo mejor no tienen sentido. (...) Ya le das un sentido, ya sabes por qué; no dices “me voy a portar bien porque así dicen todos”, pues no, [ahora] lo voy a hacer porque me nace hacerlo.

Todos los jóvenes entrevistados dicen pertenecer a una religión: uno al credo Bahá'í y el resto son católicos, aunque como veremos a continuación, no todos participan de la misma manera en el ejercicio de su profesión de fe, e incluso varios son muy críticos de ella. Asimismo, hubo algunas personas para quienes su vivencia religiosa fue muy importante y no necesariamente fueron seleccionados en la muestra como casos “religiosos”.

En lo referente a su práctica religiosa, sólo aquellos que pertenecían a algún grupo organizado, y con carácter voluntario, realizaban actividades relacionadas con la religión, como asistir a misa, algún tipo de formación o charlas, o apoyando de forma material, económica, o simplemente dando ánimo, a personas que lo necesitaban (“soy catequista de niños, es muy bonito estar en contacto con los niños y enseñar lo poco o mucho que uno pueda saber. Y en cuanto a practicarla, pues ir a misa, confesarme, comulgar” Alma). Otro caso fue el de Rosa, a quien le gustaba mucho ser parte de un grupo religioso de canto (ministerio de música) al que asistía toda su familia, y donde no era como mucha gente pensaría, “con muchos golpes de pecho”, haciendo referencia a una visión de la religión cargada de sacrificio y arrepentimiento. El resto refirió que sólo asistía a misa los domingos.

La práctica más frecuente en el resto de los jóvenes fue la asistencia a misa o en ocasiones a algún templo, en donde platicaban con Dios, le comentaban sus problemas y le pedían ayuda. Cabe decir que ninguno negó realizar algún tipo de actividad religiosa, aunque las diferencias se expresaron en la frecuencia y la intensidad con la que las efectuaban, y de manera recíproca, el grado de influencia en su vida: a mayor actividad, mayor influencia y viceversa.

Acerca de sus creencias, todos afirmaron creer en Dios; de hecho, esta era la base de su pertenencia a alguna religión, más que la realización de ciertas actividades o la asistencia a eventos y lugares. Más aún cuando muchos de ellos consideran no estar de acuerdo en las formas en que algunas de los grupos e instituciones religiosas

se conducían; así, hacían referencia a errores y los criticaban ácidamente, lo que trajo como consecuencia una distinción clara entre las creencias y la pertenencia a un culto o iglesia.

Joaquín: Yo creo en Dios... pero no creo mucho en la religión, porque yo siento que las gentes a las que les guardamos respeto, como son los padres y todo eso, de todos modos, algún tiempo fueron personas como nosotros y no por estudiar mucha filosofía y muchas cosas así ya les tengas que... ellos te van a ayudar a enmendar todos los males que has hecho. Más bien yo creo mucho en Dios... en Dios sí creo, creo en los santos, la virgen, todo eso.

Otra parte de esta creencia en Dios, era su presencia en todos lados; para los que no asistían con regularidad o no se sentían tan cercanos a la religión, este era el argumento más fuerte al que recurrían para justificarse por su falta de actividad, pues explicaban que si Dios está en todas partes, no era necesario ir a misa o hacer cosas fuera de lo común. Julio y Alberto coincidieron con Dolores en esta idea, e incluso la expresaron prácticamente con las mismas palabras:

Matías: ¿Practicabas alguna religión?

Dolores: Yo soy católica, pero últimamente, con esto de que dicen que la Iglesia Católica ya está decayendo... y como nos gusta leer mucho, entonces sí empezamos a ver como que contradicciones de lo que dicen, entonces... yo soy católica pero no me gusta ir a la iglesia... por qué tengo que ir a un lugar especial para comunicarme con ese Dios, o sea, en cualquier lugar está, y si nos han dicho que está en todas partes, por qué tengo que ir exactamente a un edificio y nada más ahí va a estar.

De igual manera, la mayoría creía en la Virgen María, en los santos, y en los ángeles ("sí creo mucho en Dios y en los ángeles, en los santos" Jesús, Joaquín), y muchas veces expresaron estas creencias con más fuerza incluso que su fe en Dios, pues los sentían como más cercanos y les significaban como "personas más cercanas". A ellos les pedían milagros y favores, se les tenía en imágenes, les veían con respeto y cariño; en fin, eran la manifestación más tangible de lo que ofrece la religión.

Matías: ¿Por qué dices que ha influido en ti?

Karina: Porque creo mucho en Dios y en Jesús... más que todo en Jesús... o sea, es que no entiendo muy bien eso de Dios, Jesús. Entonces, así como que creo mucho en Jesús y la Virgen, como que les tengo mucho cariño aunque no los conozca... por lo que dicen que si tú haces algo malo o así, que si rompes

algún mandamiento a Diosito le duele, y por eso voy a misa y todo lo que dicen, todo me lo creo... sí influye mucho.

En cuanto a la importancia que le atribuían en sus vidas, hubo quienes le atribuyeron el centro de su existencia ("para mí, es el pilar más importante que sostiene mi vida", Martha), pasando por aquellos para quienes sí era de importancia, aunque no de una forma definitiva ni para todos los aspectos de la vida; hasta algunos pocos que afirmaron que no les influía, pues lo único en lo que detectaban esta vivencia religiosa en su vida era su creencia en Dios, en algún santo o ángel, así como en los mandamientos. Hablaban de esto en términos de que no estaban pensando continuamente en el tema o que no recurrían a la iglesia (o con la gente que ahí asistía) para resolver sus problemas, aunque sí había una apropiación de la doctrina, en términos muy individuales ("[la religión] no me pone límites, pero como que me pone reglas, no sé, los diez mandamientos... como que trato de apegarme a ellos, no por estar bien con el padre o con la comunidad católica, sino por estar bien yo", Jesús).

Para aquellos que la religión sí influía en su vida, lo refirieron de varias maneras. Para algunos, los enunciados que utilizaron fueron más bien "positivos", del tipo "la religión me ayuda en...", "cuando voy al templo reflexiono acerca de...", "me gusta ir a la iglesia porque me siento bien (en paz, tranquilo con mi conciencia, etc.)". Por ejemplo, Alma sintetizaba la influencia de la religión en su vida de acuerdo con las enseñanzas de Jesucristo:

Eso sería... en el bien al prójimo... eso sería en lo que sí me influye, porque eso es lo que predica Jesús. Sí, hacer el bien al prójimo... eso es.

Para quienes llevaban una relación más personal con Dios y no tan mediada por la iglesia, lo que buscaban era una paz espiritual; algo que el asistir a misa y cumplir con obligaciones consideraban que no les podía ofrecer, ya que llevaban una relación más individual, en la que cada quien sabría cómo debería llevarla.

Julio: Me ha tocado, por ejemplo, que voy y paso por San Marcos o por cualquier templo y llego y me meto... a lo mejor rezo, me pongo a platicar y ya me salgo... y me siento mucho mejor, espiritualmente, que ir todos los domingos a misa.

Otros jóvenes tenían muy presentes los mandamientos y la manera en que estaban escritos; entonces, refirieron que intentaban seguirlos, pues dictaban "cómo no

actuar” o “qué cosas no se debían hacer”. Estos últimos hablaban de que la religión les influía cuando evitaban hacer cosas malas, en un sentido de moral fuertemente heterónoma: porque otros se los enseñaron de esta manera (por ejemplo, en el catecismo), basada en las penas y castigos, o en las prohibiciones que refieren, más que en convicciones y razones, propias de una moral autónoma.

Matías: ¿En qué cosas sí te influye [la religión]?, ¿en qué aspectos de tu vida?

Alma: Por ejemplo en no mentir, en no tratar mal a las demás personas, en no criticar, o no andar con chismes, no influenciar de mala forma.

Finalmente, la religión en su conformación ideológica contiene una dimensión relacionada con la trascendencia de la vida, el sentido de la muerte, la existencia de una vida posterior a esta. Es en esta temática que la religión institucionalizada dejó sentir todo su peso en muchos de los jóvenes, quienes vislumbraban de forma muy velada y apenas perceptible, quizá debido a su edad, las implicaciones de la muerte.

Matías: ¿Cómo influye la religión en tu vida?

Alma: Mmm... pues sí influye, porque es como estar esperanzada a alcanzar cierto fin... en cuanto a la religión, pues sería pasar a una vida mejor, que no sabemos si exista o no exista, pero pues tiene uno fe en que habrá algo más allá de la muerte, que cuando uno llegue a ese momento, va a pasar a una vida mejor, porque eso es lo que uno quiere alcanzar en sí... la felicidad total, la paz infinita... eso es.

Para quienes consideraron que la religión no influía en su vida, expresaron que más bien contaban con un criterio personal de decisión, el cual quizá en algún momento recibió alguna especie de ascendiente de parte de la doctrina, pero que más adelante se transformó en una cuestión individual, debido a reflexiones hechas y a experiencias que se fueron acumulando.

Romualdo: No te puedo decir que estoy peleado con la religión, ni con la moral ni con nada... o sea, a mí sí me gusta hacer las cosas bien, éticamente... la moralidad, yo sí la veo bien, también, pero tampoco soy un persignado ¿verdad? [Pero] uno mismo se va creando esos límites... o sea, tú puedes estar educado de alguna forma pero realmente, de ahí, de tu educación, tú vas quitando lo que es la paja y agarrando lo que te sirve.

De las críticas hacia la religión, que podríamos ubicar en un sentido posmoderno, aquellos que las hicieron veían a la Iglesia como una especie de negocio o empresa, que lo único que buscaba era hacerse de bienes materiales, y que, por lo

tanto, perdió de vista su origen y misión.

Joaquín: La religión católica para mí es una empresa, es un negocio, eso es lo que yo veo, porque no puede ser que si fueran tan buenos como dicen, tanta gente muriéndose de hambre y ellos traen carrazos y cosas así, o sea, viven de muchos lujos... eso es lo que yo pienso de la religión.

Otro de los desacuerdos que mencionaron, algunos hasta con cierto grado de encono, fue la obligatoriedad de la misa o la necesidad de la confesión; esto a pesar de que sí creían en Dios, pero argumentando sus diferencias con la institución.

Claudia: Soy católica de dientes para fuera, porque no me gusta ir a misa, ni confesarme ni nada, pero sí creo en Dios.

Matías: Y en ese sentido, ¿cómo es tu relación con Dios?, o sea, ¿qué cosas haces para relacionarte con él?

C: ¿Qué cosas hago?... platicar mucho y reflexionar sobre todo lo que me pasa y tratar de sacar algo bueno de todo eso.

Y de los sacerdotes, mientras unos los atacaban, otros los defendían, pero más por una cuestión de relación familiar que por una afirmación de la organización y del rol que juegan en la estructura eclesial o las funciones que realizan:

Margarita: [Hay] personas que como comentan de cualquier cosa, se le salen comentarios de la Iglesia, de los padres; yo no me pongo a defenderlos a todos, porque digo "pues somos humanos". Pero yo pienso en mi hermano [es sacerdote] y como que digo "no, pues él"... yo lo veo cómo es él y por eso también como que no me animo a ser tan liberal y decir lo que sea de todo, porque así como veo que otras personas en sus comentarios pueden ofender sin saber.

Así, algunos que creían detectar muchas contradicciones, reconocían que esto les costaba a nivel personal, una especie de crisis, en la que se confrontaban a sí mismos entre lo que querían y lo que sabían que estaba mal, entre su impulso a acercarse y el rechazo que les generaba el conocimiento crítico de las formas de hacer de la institución; en ello podríamos ver que los procesos modernizadores, reflexivos, no sólo se filtran y acomodan en las personas, de manera natural y casi pasiva, sino que les implica atención, decisión, y realizar una especie de arbitraje personal entre las viejas formas y las nuevas.

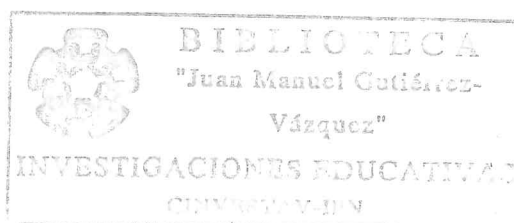
Sin embargo, aún subyacen rasgos tradicionales importantes; ante la pregunta "¿tú practicas alguna religión?", Nallely responde:

Nallely: Mmm... la católica, pero no, desde que murió el Papa ya no es igual... la verdad, era así como que mi guía, y entonces, así como que ahorita que llego este nuevo Papa no le veo... haz de cuenta como que fracturó la relación que había entre el Vaticano y la juventud, o sea, la fracturó muy feo, y así como que yo digo, no, no es lo mismo. O sea, yo creo en Dios, en Jesucristo, en la Virgen, pero ahorita como me la están dando, no le veo un caso... o sea, yo puedo tener mi creencia, pero ahorita como me la quieren impartir, no la acepto porque no es lo mismo... o sea, ya no es la misma secuencia que llevaba el Papa, el Papa Juan Pablo, a ahorita con la que tiene Benedicto, dices "es una distancia enorme", se esté metiendo con la política, con los problemas... y que, Juan Pablo se metía indirectamente, por medio de la juventud, movía a los jóvenes para que el mundo no estuviera tan convulsionado, pero qué pasa, que este señor ya se metió con lo de en medio y no con lo de alrededor [sic].

En esta respuesta podemos atisbar un ejemplo de formas comunitarias de la identidad, en una acción que implica un vínculo social, un sentimiento de pertenencia, que resulta de la identificación colectiva y emocional con un mismo líder carismático, a diferencia de las formas societarias de carácter moderno basadas en el compromiso o la coordinación de intereses motivados racionalmente (Dubar, 2002: 39).

Lo que parece claro es que, al vivir en una ciudad en la que la mayoría de la población se dice católica, la influencia que las prácticas y creencias religiosas ejercen sobre los individuos en su vida cotidiana es muy fuerte, y la autoridad de la moral religiosa se deja sentir de manera importante en la creación de las conciencias personales, y se deja sentir de muchas maneras, aún en aquellos que están en desacuerdo o tienen una postura crítica.

Otro aspecto que quiero destacar es que no se hace mención de un entrecruce entre la religión y las temáticas articuladoras de la narración biográfica, por ejemplo, en la elección de una carrera y la vivencia escolar, o en las cuestiones referidas a una pareja; prácticamente ninguno de los estudiantes entrevistados da cuenta de una influencia decisiva de la religión en estos temas; más bien se da en un nivel trascendente-espiritual o en la vida "más general" ("a mí me cambió la vida", Rosa), o bien, a un nivel más "micro" de la experiencia, al ras de la vida cotidiana (en las decisiones del día a día).



CAPÍTULO 8. DE LOS PROYECTOS DE VIDA

*Hoy busco la raíz para amarrar mis sueños
a un nuevo dios que me permita ser feliz
porque para seguir se necesitan horizontes amplios
para encontrar la puerta
Tu luz, Azul Violeta*

En lo que se refiere a los proyectos de vida o planes de futuro que expresan los jóvenes, los cuales representan el entrecruce de zonas vitales de la experiencia juvenil, pareciera que tienen un panorama bien definido, pues muestran claridad y seguridad en la mayoría de sus respuestas; en algunos casos responden casi inmediatamente y en otros lo piensan un poco (pero sólo un poco), casi como si estuvieran reconstruyendo (actualizando) en ese momento sus prospectivas, como si sopesaran las posibilidades y los escenarios potenciales, aunque nunca como si fuera la primera vez que lo pensarán, sino más bien como haciendo un pequeño alto, viendo nuevas perspectivas y aprovechando la oportunidad que la entrevista les da.

Debido a la lógica de la entrevista y las temáticas abordadas, podemos agrupar las representaciones de futuro que realizan los jóvenes en dos grandes ejes: Educación superior/Posgrado/Ocupación y Pareja/Familia/Hijos; éstos conforman los

primeros dos apartados del capítulo.

Algunos ejemplos de las preguntas que durante las entrevistas con los jóvenes me sirvieron como detonantes del tema de futuro fueron:

- ✓ ¿Qué le espera a Romualdo al terminar la carrera?
- ✓ ¿Qué vas a hacer al acabar la carrera?, o bien, ¿qué piensas hacer al terminar?
- ✓ ¿Dónde has pensado en trabajar?, o bien, ¿qué más te esperaría al terminar la carrera, aparte de buscar trabajo?
- ✓ ¿Has pensado en cuestiones de matrimonio?, o bien, a futuro, ¿tendrías planes de casarte?, ¿en qué momento te gustaría?

Hubo casos en que los jóvenes, por sí mismos, abordaron las dos dimensiones (carrera y pareja), sin necesidad de hacer las preguntas explícitas; o al estar tratando de sus experiencias de pareja o en la universidad, hablaban de sus proyecciones de futuro en general. En otros, al ser más limitadas sus respuestas, hubo necesidad de preguntarles de forma concreta y directa.

Asimismo, hay quien habló muy claro de lo que quería del futuro, y lo enuncia sin expresar dudas; en otros casos, se presentó una especie de indecisión, debido a una "incertidumbre", esto es, hablaban de lo que les gustaba no como algo que sin duda se realizará, sino como algo que puede ser, pero siempre abiertos a nuevas posibilidades, e incluso dejando el futuro en manos del destino.

Ana: No puedo decir que cuando salga voy a hacer esto, porque a lo mejor puede que no, puede ser que muchas cosas me lleven a otras cosas más... más bonitas o más padres para mí, entonces, por eso no he hecho así planes a futuro, exactamente así no... pienso que sí estoy muy segura que me quiero dedicar a los niños.

En la mayoría de los casos, la referencia al futuro se sitúa en un punto inmediatamente posterior al término de la carrera, como si el estar estudiando les permitiera a los jóvenes esta especie de moratoria (cfr. Erikson, 1981; Hamacheck, 1988; Marcia, 1993), a manera de un espacio de práctica donde es posible hacer múltiples ejercicios basados en la lógica de ensayo-error; en esta idea del futuro posterior a la universidad, da la impresión de una certeza optimista acerca de que podrán terminar sin mayores problemas los estudios profesionales, pues ninguno menciona la posibilidad de desertar. Sólo en algunos pocos casos, la referencia al futuro está ubicada en su paso mismo por la universidad.

Por ejemplo, hubo quien mencionó que mientras estudiaba quería empezar a trabajar, no sólo para “ganar experiencia” (en lo cual ya se está considerando el futuro, pues se gana práctica para el campo laboral posterior), sino como parte de la construcción concreta del futuro proyectado (ir obteniendo un puesto en alguna institución y luego poder avanzar en el organigrama); o bien, también hubo quien habló de su deseo de tener novio o novia y conocer otras personas, *mientras* terminaba la carrera, para poder tomar una buena decisión en cuanto a una relación de pareja más formal. En ambos casos pareciera que tienen planeado que una vez estando fuera, y con la experiencia de este trayecto en la educación superior, podrán tomar las mejores decisiones, casi con carácter de irrenunciables.

Otra parte del análisis que presento en este capítulo es la referida a los proyectos entretelados. Cuando los jóvenes hablaban de su proyecto de vida, generalmente no mencionaban sólo una temática, sino que combinaban varias, y en dicha composición, podía darse no solo la suma o adición simple de proyectos “independientes” (estudiar un posgrado / casarse / trabajar), sino que los planes incluían a todas las dimensiones, y además éstas interaccionaban para formar un todo; así, era posible ver el todo y las partes que lo componían.

Esta situación fue compleja para algunos de ellos en la entrevista, y fue posible observarlo en sus expresiones de reflexión: con pequeñas pausas, gestos, afirmando una cosa, deteniéndose y añadiendo algo más.

Por último, profundicé en las concepciones que los universitarios tenían acerca de lo que, para ellos era vivir bien, una vida buena, lo que contenía argumentaciones morales y repercusiones en su concepción y sentimiento de ser en el presente (identidad); pero además, implicaba que los jóvenes se situarían en la disyuntiva acerca de lo que consideraban vivir bien en sus proyecciones de ser y hacer en el futuro (proyecto de vida), en la expresión que hacían de ciertos bienes y valores morales por medio de indicadores concretos relacionados con el bienestar que esperan más adelante. Y aunque la perspectiva de la pregunta era en tiempo presente (¿qué es vivir bien?), las respuestas se dirigían a una especie de horizonte próximo en el tiempo, como si hablaran en abstracto (“vivir bien es...” y mencionaban cuestiones no relacionadas directamente con su vida actual sino con metas ubicadas en su vida futura, como trabajar o tener una familia).

A manera de recordatorio, y para ubicar las respuestas de los estudiantes

considerando su momento de desarrollo personal, se debe tener claro que son jóvenes universitarios de la UAA de los primeros semestres de sus respectivas carreras, la mayoría tiene entre dieciocho y veintiún años, son solteros y aún son dependientes de sus padres, no sólo en términos económicos, sino también afectivos⁶⁸.

Educación superior/Posgrado/Ocupación

La elección vocacional consta de múltiples decisiones, no sólo acerca de una licenciatura o carrera de Educación Superior, sino también del análisis durante etapas más tempranas (particularmente la preparatoria) de las posibilidades de formación y adquisición de experiencia, y posterior a la universidad, la posibilidad de un posgrado, todo ello teniendo como meta (a veces clara, a veces difusa) el posible campo laboral. Todo ello en conjunto, define la elección vocacional.

Acerca de su proyecto de vida, considerando los estudios que estaban cursando y el posible escenario laboral que esperaban para sí mismos, los universitarios tenían dos vertientes principales de planes, y cada una de ellas con distintos ramales: estudiar un posgrado y trabajar, cada uno por separado o combinados⁶⁹. En lo que todos coincidieron fue que ambas situaciones deberán darse en algo directamente relacionado con lo que estaban estudiando, pues ninguno visualizaba dedicarse a otra cosa o cambiar radicalmente el giro de su preparación.

Guevara y otros (1999; citado por Guzmán, 2005a) encontraron, en un censo realizado en la Universidad de Guanajuato, que en el terreno de las expectativas, 93.3% de los estudiantes respondió que sí encontrarían trabajo al salir de la carrera y más de 90% pensaban continuar estudiando.

En este caso, la mayor parte de los entrevistados hablaron de estudiar un posgrado, generalmente una maestría, pues lo consideraron como una necesidad, e incluso hablaron de la posibilidad de hacerlo en el extranjero; el destino más mencionado fue Europa, seguido por Estados Unidos, aunque tampoco descartaron

⁶⁸ Lo que corresponde con lo encontrado por De Garay (2001; citado por Guzmán, 2005a): los universitarios son jóvenes, solteros, sin hijos, dependientes del hogar paterno y los de instituciones públicas están ubicados en estratos económicos medios. Además, estima que 85% cuenta con condiciones suficientes para estudiar, además de que la mayoría considera que cuenta con el apoyo valorativo de sus familias para que realicen sus estudios, en lo cual, considerando los comentarios de los jóvenes entrevistados, también parece coincidir.

⁶⁹ Según Guzmán (1991; citado por Guzmán y Saucedo, 2005a: 656-657), en las investigaciones sobre los estudiantes en México, existen múltiples trabajos de investigación que abordan las aspiraciones y expectativas académicas y laborales de los estudiantes, pero la mayoría de ellos es con un enfoque cuantitativo y análisis estadístico.

hacerlo en México.

También hubo diferentes grados de claridad en cuanto a los estudios de posgrado, y mientras algunos sólo querían estudiar algo relacionado con su carrera o “para estar mejor preparados”, otros, a pesar de estar iniciando su carrera, ya habían investigado opciones, considerando para ello sus gustos y posibilidades (económicas, académicas y personales), e incluso mencionaron aspectos que deberán cuidar desde el inicio, como mantener un buen promedio para poder ser aceptados en algún programa, e incluso dos hombres manejaron la posibilidad de obtener alguna beca deportiva.

En cuanto al tiempo, la mayoría de los que querían estudiar deseaban hacerlo al terminar la licenciatura, mientras que el resto creía necesario primero adquirir algún tipo de experiencia laboral⁷⁰, para posteriormente sacarle mayor provecho al posgrado, y así estudiar algo relacionado con el trabajo mismo, y no con la licenciatura.

Son pocos los que dijeron que querían combinar ambos aspectos, llevándolos a cabo al mismo tiempo; más bien, expresaban una lógica de primero una cosa y luego la otra. Por ejemplo, Alberto quería trabajar un año en Estados Unidos para adquirir experiencia y aprender bien el inglés, y luego regresar a México y hacer una maestría. Aunque esta decisión no era fácil, pues ambas opciones tenían sus ventajas:

José: Pues tal vez... primero trabajaría y luego ya empezaría con el posgrado, porque como que, tal vez, seguido como que no... o a la vez, también sería mejor, porque sales de la universidad y entras al posgrado y como que no pierdes el hábito... y, en cambio, si sales y entras a trabajar, pierdes el hábito de estudiar y los libros y como que va a ser más difícil acoplarte otra vez.

En cuanto al trabajo, los ramales fueron muchos y muy diversos. En lo que todos coinciden fue que querían trabajar en algo que les gustara, en que pudieran aplicar lo aprendido durante sus estudios, que fuera un “buen trabajo”:

Matías: ¿Qué le espera a José terminando la carrera?

José: Terminando la carrera, yo quisiera tener un buen trabajo... pero más que nada, no ser yo un empleado, sino yo ser una fuente generadora de empleos, no sé, poner cualquier empresa, empezar obviamente desde abajo... y si soy bueno, que ahí se va a ver, ir creciendo poco a poco.

M: Tú decías “un buen trabajo”... ¿para ti, qué es un “buen trabajo”?

⁷⁰ Esto coincide con uno de los sentidos del trabajo estudiantil que encontró Guzmán (2004a: 750) fue para adquirir experiencia o mejorar su formación, como parte de una estrategia para abrirse espacios en el mercado laboral.

J: Un trabajo que cubra todas las necesidades... básicas, por lo menos, que tal vez no te dé de más, pero que te dé lo básico, alimento, que no te falte nada.

Lograr un "buen trabajo", en términos del proyecto, sería la plataforma necesaria para ser independiente, lograr otras metas en la vida, la base de una estabilidad necesaria para poder desarrollarse como persona, para poder "hacer la vida propia" (Joaquín). En este punto, pareciera que la cuestión económica sólo se ve como un medio para vivir bien, pero no como la meta final:

Claudia: No tengo así 100[%] una meta de que "el día de mañana quiero estudiar para tener dinero", o sea, no, yo quiero que me llene personalmente, porque me gusta lo que hago, me gusta mi carrera.

Y más adelante mencionaba:

Si puedo crear mi propia empresa y puedo ser autónoma o trabajar en algo que me llene, mejor para mí.

Asimismo, los referentes familiares y del lugar de origen marcaron una tendencia importante, pues muchos buscarían "consolidar el negocio familiar", pues esa fue una de las razones por la que decidieron estudiar la carrera (Joaquín), o "crear una empresa con algún hermano" (Dolores, Karina). Para otros, el negocio familiar no era la primera opción para trabajar, pero de no funcionar las otras iniciativas, se consideró como una posibilidad, más aún cuando en él se podría aplicar lo aprendido durante la carrera (Julio, estudia Mercadotecnia y sus papás dan servicio de banquetes).

Y del lugar de origen, Margarita, que vivía en una comunidad cercana a Aguascalientes, refirió que le gustaría trabajar ahí mismo:

Margarita: Me gustaría más trabajar en una empresa que diera un servicio, o si yo hiciera una empresa, pues que fuera una empresa que diera un servicio a la gente que está en mi comunidad, pues yo nunca he pensado en salirme de La Chona, o sea, sí, yo digo "el día que haya trabajos mejores, pues sí, por qué no", pero haga de cuenta que allá la idea que tiene la gente es de que está uno estudiando lo que sea y "uy, no, aquí no vas a hallar trabajo"... o sea, ya de antemano te están aventando a otro lado... y yo digo es que también es eso, o sea, nunca hay nadie que se anime a hacer algo, a proponer algo y a darle trabajo a la gente, porque pues ahí se ve mucho de que se van Estados Unidos.

En algunos relatos pudo verse una especie de compromiso social, la búsqueda

de un bienestar no sólo personal sino para la comunidad, lo cual correspondería con la tercera esfera de valores o bienes deseables en el tema de lo que significa vivir bien. Este compromiso se vio más en las personas que estudiaban una carrera del área de Humanidades, como Asesoría Psicopedagógica; los cuatro estudiantes de este grupo coincidieron en que querían trabajar para dar un servicio a quienes lo necesitaran: Ana quería trabajar con niños en una ludoteca, pues sabía que ahí asistían pequeños que habían sufrido algún tipo de abuso o abandono; Martha, desearía trabajar con niños desahuciados o brindando orientación vocacional con adolescentes:

M: Sí... siento que hace mucha falta en ese aspecto, ya que los jóvenes, me incluyo, pues muchas veces no sabemos lo que queremos y no estamos bien orientados, a lo mejor por problemas familiares o escolares, entonces, sí hace falta un apoyo y una mano que se tienda en los problemas.

A Nallely le gustaría tener una escuela para niños especiales, ser la dueña, directora y maestra, aunque reconoció que primero debería trabajar en algún otro lado para juntar el dinero que necesitaría para este proyecto; y Gerardo, muy influenciado por su vivencia religiosa, pretendía atender una de las necesidades urgentes de la Humanidad, y vio que la Educación (espiritual, moral, académica) era la forma que tenía de cumplir o ser alguien dentro de este mundo, cumplir con la expectativa de servicio que la sociedad tiene de cada persona, más aún cuando eso lo va a hacer sentirse feliz.

Otra manera en que la influencia familiar se dejó sentir en los proyectos juveniles fue estableciendo las bases del futuro laboral, sin que eso implicara trabajar en el negocio de la familia directamente; por ejemplo, Alma, quien estudiaba Administración de Empresas y cuya familia cercana se dedicaba a la venta de dulces, y ella misma se había dedicado a ello, pensaba en su futuro de la siguiente manera, equiparando su proyecto ocupacional con su proyecto de vida:

Alma: Decidí estudiar eso porque más o menos se relaciona con lo que es de mi familia, y aparte yo creo que si salgo de aquí, igual y más preparada, yo pueda iniciar mi propio negocio también, en cuanto a los dulces. (...) abrir mi propia empresa. Primeramente trabajando en alguna otra empresa, para agarrar experiencia... bueno, empezar como empleada o no sé... y ya después de ahí, iniciar yo con mi propio negocio. Me gustaría lo mismo [venta de dulces], pero también me gustaría innovar, cosas nuevas y cambiar más el concepto no tanto de empresa familiar, porque ahí se maneja mucho lo que es empresa

familiar, entonces a mí me gustaría más hacerlo en grande, contratar o incluir a otras personas. Ese es mi proyecto, como quien dice, de vida.

Al igual que con los estudios, la posibilidad de viajar para trabajar en otro lado estuvo muy presente. Por ejemplo, Dolores mencionó que tenía un tío radicando en Estados Unidos, quien tenía un buen empleo en una empresa, en la cual le había ofrecido que fuera a trabajar, y ella lo consideraba como una opción real. A Claudia le gustaría, al término de su carrera, trabajar en Europa: buscar una empresa o crear ella misma un proyecto, y en el peor de los casos, trabajar en lo que sea mientras recorre algunos países, pero sin dejar de lado su formación universitaria.

Karina recibió la oferta de su hermano mayor para abrir una oficina en una ciudad de Estados Unidos y así poder exportar guayaba, que es el negocio familiar; ante esta posibilidad, mencionó que le llamó la atención estudiar Comercio Internacional, pero esta carrera sólo se encontraba en una universidad privada muy cara, por lo que decidió entrar a Mercadotecnia en la UAA (que desde su opinión era muy similar), que era más económica; más aún, cuando su papá le ofreció comprarle un automóvil.

Es de llamar la atención cómo los jóvenes hicieron poca mención de los lugares probables de trabajo en términos concretos, pues ninguno dijo “me gustaría trabajar en...”; a lo más que llegaron fue a afirmar que les llamaba la atención trabajar en una empresa, en el Gobierno o en una Institución Educativa. En ningún caso se menciona la situación de tener un trabajo asegurado, todas las opciones son a manera de tentativas y acerca de lo que les gustaría hacer.

Aquellos jóvenes que deseaban “trenzar” ambos aspectos, estudios y trabajo, veían en el Servicio Social y en las Prácticas Profesionales una oportunidad para establecer un contacto con alguna empresa o negocio durante la realización de sus estudios, y poder permanecer ahí, ya sea desde ese momento o al terminar de estudiar.

Guerra (2005: 439) señala que para formarse en el trabajo los jóvenes recurren a dos modalidades: la *no remunerada*, por la vía institucional de las prácticas profesionales, el servicio social o las estancias (como en el caso anterior); y la *remunerada*, por medio de una búsqueda personal e iniciativa propia. En este caso, es otro sentido, pues estas actividades se ven como una especie de propedéutico o de enganche con un posible trabajo formal.

Fue en esta dimensión del proyecto de vida personal (educación superior/posgrado/ocupación) que algunos visualizaron la posibilidad de viajar como una forma de desarrollo, no sólo académico o profesional, sino más personal.

Claudia: Me quiero ir un verano a Canadá ahorita que estoy estudiando y terminando la carrera me quiero ir a Europa, a conocer culturas principalmente, a ver cómo están las cosas y mezclarme un poquito en la sociedad, yo creo como un año, y después ya centrarme, ahora sí, en lo que es mi carrera.

Finalmente, también hubo quienes no tenían claramente definido su futuro en este eje, y más bien se ocupaban de su presente:

Matías: ¿Qué te espera al terminar la carrera?

Ana: De hecho, en primer semestre yo tenía pánico, yo decía "voy a terminar la universidad y qué voy a hacer, qué va a ser de mi vida, ¿voy a conseguir empleo?, ¿voy a seguir estudiando?, ¿a dónde me voy a ir?", yo decía "no, no, no, ¿qué voy a hacer?". Pero ahorita ya no, y no me había dado cuenta de eso: en primer semestre fue más de pensar en un futuro, y ahorita más que nada estoy pensando en disfrutar, en aprender lo que me enseñan los maestros y no enfocarme en "es que cuando salga esto". Como que dije "no, las cosas se van a ir dando, las cosas van a ir dándose solas y en el camino las voy a ir tomando poco a poco"... no puedo decir "cuando salga voy a hacer esto", porque a lo mejor puede que no, puede ser que muchas cosas me lleven a otras cosas más bonitas o más padres para mí, entonces, por eso no he hecho así planes a futuro.

En todos los casos, pareciera que los jóvenes contaban con recursos socioeconómicos suficientes y una calidad de vida que favorecía el desarrollo de sus actividades académicas y el consecuente logro de sus metas, por lo cual, tenían su futuro proyectado en el mejor de los escenarios. Vivían en un ambiente muy "protegido" y optimista, o al menos, desde ahí realizaban la planeación de su vida laboral, pues en sus relatos no aparecían la contracción laboral ni las crisis económicas, y menos consideraron que la formación en las escuelas podría responder a lógicas diferentes a las de las empresas, o que podrían existir desfases profundos entre lo que ofrecía una institución y lo que requiere el mercado de trabajo (De Ibarrola, 2005).

En algunos casos, consideraron formas y estrategias de vinculación con el sector productivo, básicamente de tipo familiar o por recomendación, pero difícilmente hablaban de las políticas públicas al respecto, de los intereses de los actores que interactuaban al respecto (los gobiernos, las instituciones escolares mismas, las

cámaras empresariales, los sindicatos, los organismos internacionales); y pareciera que tampoco se encontraban en sus preocupaciones la naturaleza de los conocimientos productivos que requerirán, de los saberes y competencias que se adjudicarán durante la formación profesional o de las transformaciones laborales en el largo plazo⁷¹. Quizá sean ingenuos, o quizá sólo esperen su momento.

Pareja/Familia/Hijos

Debido al significado que tiene para ellos su “estar en la universidad” (haber podido llegar, superando los obstáculos del Sistema Educativo; acceder a la educación superior a pesar de la demanda y la competencia que implica; y mantenerse en ella con sus exigencias diarias, periódicas y semestrales, que para muchos no son pocas), parece claro que su principal proyecto de vida es el relacionado con su carrera y su futuro laboral, pues además, esta es la expectativa social de la que son depositarios.

Entonces, en principio, parecería que las cuestiones relativas a la vida en pareja, el matrimonio y la posibilidad de tener hijos, podrían ser cuestiones secundarias en sus reflexiones, cosas que deberían dejarse para después; en algunos casos, esta dimensión de sus proyectos no era muy clara aún, pero por el resultado de las entrevistas, parecería que ya es algo por lo cual se estaban pre-ocupando, unos en mayor grado que otros, y de diferentes maneras.

Cuando los jóvenes pensaban en el futuro y en una vida en pareja (debido a la entrevista, por ejemplo), proyectaban diversas opciones, siempre con base en reflexiones y experiencia personales, influencias de su medio (especialmente el familiar), y consideraban, de manera consciente o no, los valores de la sociedad en la que vivían.

Para trabajar este apartado, se analizaron las posibilidades de vida en pareja y de conformar una familia (teniendo como principal indicador el deseo de hijos); para la primera se abordaron tres temáticas: si tenían pensado vivir en pareja o no (considerando cualquier concepto que tengan de vida en pareja y no sólo en el matrimonio); los significados que le atribuyeron al matrimonio, y sus concepciones de la pareja o la relación ideal.

Respecto a formar una familia, se les preguntó si habían pensado o no tener

⁷¹ De Ibarrola (2005) los aborda como temas de interés que ya se vislumbran y que deben ser objeto de investigación y análisis sistemático.

hijos (o no tenerlos), cuántos y las razones de todo ello; el último subtema de este apartado fue acerca de los tiempos y condiciones, por lo que se les cuestionó acerca del momento y las circunstancias de la vida en que les gustaría casarse o vivir en pareja

Vida en pareja y matrimonio

Los jóvenes veían a la vida en pareja como un referente importante para planear su futuro, tanto si hablaban del matrimonio acreditado oficialmente (legal o religioso), como del que sería amparado sólo por las decisiones personales de la pareja que se fundaría; admitieron (e incluso aseguraron) su intención de unirse con alguien en un futuro no muy lejano (la mayoría antes de los 30 años de edad).

Las respuestas de los jóvenes iban dirigidas a una aceptación tácita de una vida en pareja, la cual se vislumbraba casi de manera coincidente con el horizonte de sus estudios y el logro de una estabilidad material-económica (cfr. *infra*), además de la consecuencia lógica de conformar una familia, sin expresar muchas incertidumbres, con una especie de beneplácito, y como algo que sería común a todos y no se pondría en duda (“yo pienso que la mayoría de todos planeamos eso, tener una familia y todo”, Romualdo).

En el matrimonio tradicional el hombre debe aportar el sustento y la mujer debe atender el cuidado del hogar y los hijos, y los modelos masculino y femenino se presentan como complemento; en cambio, las parejas actuales, más modernas, se hallan en una transición que se aleja de los estereotipos, aunque todavía se debe ajustar el ritmo de las demandas, nostalgias e independencias, pues cuando los protagonistas rechazan o aceptan alguna de las características de la vida en pareja, no siempre es en forma coherente ni sincronizada (Rodríguez, 2004).

Acerca del matrimonio se les preguntaron dos aspectos que se relacionaban con ideas tradicionales, pero no sólo como una opinión en abstracto, sino referidas a sus propias expectativas. Las preguntas fueron dirigidas a la duración del matrimonio (¿qué opinas de la idea de que el matrimonio es “hasta que la muerte nos separe”?, ¿a ti te gustaría que fuera así para ti?), y a la división de responsabilidades y tareas en el hogar (¿qué opinas de que las mujeres deben cuidar a los hijos y atender la casa y el hombre debe trabajar y dar el sustento?, ¿a ti cómo te gustaría que fuera en tu familia?).

A todos les gustaría que su matrimonio fuera para toda la vida (“tener un matrimonio como si fuera la primera vez, que nunca se pierda el amor, nunca se pierda el interés, siempre exista retribuciones, no sé, bonitas, como si fuera la primera vez”, Jesús), aunque ninguno estaba francamente en contra de la separación o el divorcio, especialmente en los casos en que existiera infidelidad o maltrato (incluso hablan de golpes), o que no se lleven bien ni sean felices.

Pues me gustaría tener un matrimonio así, duradero; pero si no se llega a dar, tampoco estoy cerrada a la idea de estar siempre juntos, porque hay momentos... bueno, he visto casos de parejas, que si no se llevan bien ya después, pues para qué estar juntos; entonces, si es la mejor solución una separación, pues adelante (Alma).

Acerca de los golpes y el maltrato, lo asociaron a los “matrimonios de antes”, donde se tenían que aguantar, y dicen que ahora no es así, o al menos, no debería serlo.

Sí me voy más a la idea de que sí es para toda la vida... sí, pero si me tocara un hombre que me golpeará y todo eso, no, aguantarlos no; como antes, que la mayoría los aguantaba aunque no les diera ni para comer y las golpearan, y decían es para toda la vida y así... eso tampoco (Margarita).

Hacer la distinción entre separación y divorcio fue importante debido a que la primera no implicaba tener la posibilidad de nuevas nupcias, principalmente por razón religiosa (“sí estaría de acuerdo en la separación cuando hay maltrato psicológico o físico, entonces ahí sí estoy de acuerdo ya que no te está haciendo nada bien a ti y puede implicar hasta tus hijos”, Martha, quien se expresó como alguien muy religioso).

El divorcio implicaba una visión más “contractual” del matrimonio, al tipo de una sociedad que cuando no produce beneficios puede disolverse (“si me caso por la ley va a ser un contrato, de que bienes mancomunados o bienes separados, dependiendo de la persona o de mi futuro. Para mí prácticamente el matrimonio es un contrato”, Claudia, que estudia Administración de Empresas y es hija de padres divorciados). Asimismo, para algunos esta imagen de “hasta la muerte” era idealista y tenía un aire romántico que consideraron poco práctico, aunque de todos modos se casarían con esa perspectiva de futuro.

En lo que respecta a la división de las responsabilidades y tareas del hogar, aquellos que lo mencionaron estaban de acuerdo con una división equitativa y un

apoyo recíproco entre hombres y mujeres.

Existieron diferentes visiones del matrimonio: desde aquellos que darían prioridad a la atención de los hijos y dedicarles todo el tiempo, dejando de lado el trabajo y cualquier otra cosa mientras dure la crianza (rasgos tradicionales; Martha, Rosa, Margarita), hasta aquellos que vieron bien el combinar diferentes dimensiones de desarrollo a la manera del ideal moderno (de pareja, como padre/madre y como trabajador).

Especialmente las mujeres hablaron más de este punto (Dolores) y trataron de “tejer” o “trenzar” ambas dimensiones (trabajo y familia –pareja, hijos-) en un solo proyecto. El “tejido” se hace más denso, y pareciera más complicado, cuando existen más proyectos, como en el caso de Martha que planeaba ir a África de misiones por un tiempo, o en el caso de Nallely que deseaba afiliarse al PRI en el Estado de México.

Respecto a los planes de pareja, se pueden analizar dos facetas: la vida en pareja específicamente, y la formación de una familia (en la que se incluiría la discusión acerca de tener o no hijos). Para algunos, en su proyección a futuro sí iban aparejados la vida en pareja, la formación de una familia y el tener hijos (“Claro, y deseo casarme (una ligera risa)... deseo casarme, deseo tener hijos, ahora sí que para llenar eso que a mí no me dieron; ser un buen padre, un buen ejemplo”, Jesús).

Sin embargo, para otros, los proyectos de pareja no necesariamente iban acompañados de matrimonio o de la formación de una familia, pues en su discurso pareciera que por el momento valoraban más la vida que es “sólo en pareja” (Joaquín: “después de dos años de casado, primero quiero disfrutar un poquito así, estar casado, pero sin hijos, sin compromiso”), y el poder estar con alguien a quien decirle “mira, tengo este proyecto y me gusta hacer esto y quiero hacerlo contigo” (Claudia). Por lo que decidieron que los hijos llegarán después de haber vivido un tiempo así, y mientras tanto, se plantearon la posibilidad de vivir juntos, para ver si funciona la relación:

Alberto: Siempre he pensado de que sería bueno, ya con la persona que me quisiera casar, vivir un año con ella en unión libre, ya para ver si funciona bien, una relación ya como familia, y ya pues si no funciona para qué te casas si te vas a divorciar al rato.

Algunos de los jóvenes se planteaban la posibilidad de una vida en pareja sin que existiera matrimonio; más aún, esta vida en relación no necesariamente traería como consecuencia la formación de una familia bajo el concepto tradicional, la cual

incluiría a los hijos, sino que podría existir la pareja sin hijos, e incluso se le pudiera denominar también como familia.

Otra postura acerca del concepto de familia, es aquella en la que lo fundamental es tener hijos, se esté casado o no, se viva en relación o no. Claudia la refiere así: “si me caso me es indiferente, pero una familia yo creo que sí está dentro de mi proyecto de vida” (y antes había mencionado que sí quiere tener hijos).

Esto coincide con lo que menciona Girola (2003), en cuanto al surgimiento moderno de nuevos fenómenos sociales, y nuevas situaciones por re-estructuración de las cuestiones de género y redefinición de la función del matrimonio, la paternidad y la sexualidad. Todo ello habla de la mutación del concepto de familia y de la vida en pareja, y la adaptación que está buscando en el mundo actual, en este caso, explorado en jóvenes universitarios.

A pesar de que prácticamente todos deseaban casarse, hubo quien dijo que ve en otros –amigos y compañeros de la escuela– una “antipatía” hacia el matrimonio (“yo noto mucho de eso aquí, en mis compañeras, que no digan matrimonio, porque ay, no, nadie quiere de eso”, Margarita), aunque ninguno se reconoce en esta situación.

Pero hablar de la vida en pareja también tiene una dimensión afectiva y sentimental importante, y los planes a futuro no son tan racionales y “estratégicos”. Jesús mencionó sus expectativas de la siguiente manera: “si se da el tener un matrimonio, [que sea] como si fuera la primera vez, que nunca se pierda el amor, nunca se pierda el interés, siempre exista retribuciones, no sé, bonitas”.

La construcción de una relación de pareja, desde el discurso del amor romántico, y considerando el contacto afectivo, es una tarea que demanda atención y cuidados mutuos, en los que existe una parte de ternura y otra de erotismo; es encontrar a tu otra mitad o complemento, el alma gemela, la única persona que te corresponde en los sentimientos y la forma de ser (Hernández, 2007: 56-57).

En la situación que hasta el momento he descrito, con respecto a los temas tratados, puede observarse más que un dominio de formas de pensar entre tradicionales y modernas, una especie de combinación o punto intermedio; no sólo el concepto de familia se encuentra en transformación, sino que algunos atributos tradicionales de los roles de los padres y los hijos permanecen en las representaciones que se hacen los jóvenes; incluso en algunos casos, especialmente mujeres, casarse y ser ama de casa todavía es el eje principal del proyecto de vida (“si a mí me

preguntaran '¿qué escoges: tener a tu familia, tus hijos y todo eso?', pues yo me voy por eso", Rosa).

Con ello tenemos que, aunque algunos casos se mueven más hacia alguno de los polos en algunas dimensiones, otros casos lo hacen en otras; lo que podría decir, en conjunto, es que la sociedad está en transición, dado que algunos de sus miembros se encuentran en una posición y otros en otra.

En general, los planes de vida en pareja pueden considerarse como uno de los ejes más importantes del proyecto de vida de los jóvenes, y de la vida en su totalidad; Joaquín, enunció esta postura afirmando que le gustaría encontrar a "alguien con quien formar una vida". Asimismo, es parte fundamental de la realización personal; por ejemplo, Jesús esperaba encontrar una esposa con quien tuviera una relación de iguales, en la que se dieran uno a otro su espacio, que se retribuyeran cosas y enseñanzas, que tuvieran gustos en común y otros que fueran complementarios.

En otros casos, en la construcción personal se dejaba ver de manera evidente la influencia social, en especial la que provenía de las personas significativas (familia de origen y amigos), en las ideas acerca de la vida en pareja y el matrimonio, de la formación de una familia y los hijos. Y es que el medio social influye en todos, aunque cada uno escoge entre las representaciones sociales que circulan en el ambiente las que más le convencen.

Claudia no había pensado en casarse pronto, y afirmaba que había influido que sus papás estuvieran divorciados, aunque sí le gustaría tener una familia. Además, visualizaba el matrimonio sólo como un contrato (sus padres son abogados y su medio familiar se desenvuelve en el campo legal; incluso su primera elección fue la carrera de Derecho, pero a última hora la cambió), y creía que no era necesario hacer otro tipo de rituales:

Claudia: si me caso por ley va a ser un contrato, de bienes mancomunados o bienes separados, dependiendo de la persona o de mi futuro. Y por la Iglesia, la verdad yo no creo en eso, o sea, yo creo que si quieres a alguien no es necesario que vayas y te inclines ante Dios y a jurarle amor eterno porque eso no te garantiza la felicidad; para mí, prácticamente el matrimonio es un contrato, porque creo que la relación se compromete desde antes.

Incluso Karina y Nallely, quienes dijeron no querer saber mucho de bodas (de sí mismas) por el momento, reconocieron que en un futuro llegará el momento en que se ajustarán a esta expectativa social ("a lo mejor ya cuando esté más grande y que ya

tenga unos treinta... o a lo mejor, cuando esté más grande ya voy a pensar a lo mejor de que 'ay sí, pues una familia, un hijo, algo'; pero ahorita no", Karina).

Karina hablaba de la posibilidad de quedarse soltera y vivir sola, como un escenario probable en su vida: "en un futuro me veo yo así como que en un departamento yo sola, como llegando de trabajar y hablarle a mis amigos 'Quiubo, qué vamos a hacer, a dónde vamos a salir'". Cabe mencionar que Karina tenía cuatro años con su novio y a pesar de que decía quererlo mucho, y él sí había mencionado el tema del matrimonio, ella lo evitaba. Llama la atención cómo es que haya mujeres que tengan este plan de vida, pues pareciera que las presiones sociales todavía son fuertes hacia ellas, y que eso las obligaría a seguir sólo los patrones predeterminados, cuando en sus entrevistas vemos indicios de que buscan otras cosas; cabe aclarar que este tipo de mujeres son más comunes en ambientes citadinos y grandes urbes.

Y es que realmente pareciera que midieron las consecuencias de una decisión así (casarse), y decidieron que no es una prioridad para ellas:

Nallely: Es que depende de muchas cosas... como ves a los muchachos, cómo son y todo eso... "no mejor me quedo aquí", no, es que no... hay tantas cosas, tú ves la gente y dices: "ah, a eso me voy a meter"...

Finalmente, podemos ver cómo, en los jóvenes, la incertidumbre y la reflexión de múltiples aspectos referidos a una vida en pareja, estaba presente en sus planificaciones del futuro. Es un vuelco básico, del modelo tradicional a uno posmoderno, de uno en el que se aceptaba por anticipado que se iban a tener problemas durante el matrimonio pero que era la cruz que se tenía que cargar, y que éste era para tener hijos (la institución sobre el individuo), hacia uno en dónde ahora se sopesan las ventajas y desventajas, los problemas pueden preverse y evitarse, e incluso puede decidirse otra serie de aspectos: cuántos hijos tener y en qué momento de la vida, y hasta pueden decidir el momento en que comenzarán a vivir juntos, pues ya no es indispensable casarse, y con quién, o con quiénes pues se pueden contraer varias nupcias, si en la que se encuentran al principio no es del todo satisfactoria.

Girola (2003) menciona que desde una postura más moderna, la familia se ve más como instrumento de realización personal, por lo cual, la obligación de los padres no implica el auto-sacrificio ni la obligación de permanecer unidos toda la vida, ni siquiera de conformar una familia nuclear típica.

Parecería que todos, de alguna u otra manera, con menor o mayor intensidad y

frecuencia, pensaron en la pareja y en la relación ideal, y aunque algunos hicieron una búsqueda “activa”, otros simplemente la esperaban, en cada caso por diferentes razones. Algunos tomaron un rol más diligente, de verdadera indagación, pues deseaban tener control sobre este aspecto de su vida, y no dejarlo a la suerte (“quiero conocer muchas personalidades para ver con cual congenio más” Alberto, Joaquín).

Otros, literalmente aguardaban, sin “salir al encuentro” del príncipe azul (o princesa rosa), porque tenían la idea de que si se ponían a trabajar en esta causa lo que encontrarían serían estereotipos sociales, “personas ideales”, quizá perfectos desde un imaginario social, pero que no necesariamente serían lo que ellos querían o necesitaban (Jesús, Martha).

Acerca de su pareja ideal también tenían elaboraciones que iban de los gustos más “personales” a lo que podríamos considerar estereotipos, y combinaciones de ambas. A continuación se enlistan las características que tendría la pareja ideal.

Para Jesús, lo ideal sería que hubiera retribución de ambos, que existieran gustos iguales para compartirlos y diferentes para complementarlos, que pudieran darse “espacio” para no perderse uno en el otro, y que no se perdiera ni el amor ni el interés; cabe decir que Jesús nunca había tenido novia.

Otros hombres que hablaron de sus expectativas de pareja, aunque de forma un tanto contrastante, fueron Joaquín y Alberto: el primero hablaba de alguien con quien formar su vida; el segundo buscaría alguien con quien pasarla bien y poder platicar, sin importar tanto la imagen o el físico.

Rosa expresó tres ideas: su pareja ideal tendría metas claras en la vida, sabría lo que quiere, y la debería querer mucho. Claudia mencionó la flexibilidad de ideas y el apoyo incondicional como fundamentales en su ideal, así como contar con proyectos e ideas compartidas; Martha quería a alguien que le guste compartir, que tengan apoyo mutuo, que logren estabilidad y que cada uno dé lo mejor (además, ella se definió como una persona para quien la religión era el pilar más importante de su vida y quería ir de misiones a África antes de casarse, lo cual explicaría en parte las expectativas de pareja que expresó y que necesitaría para realizar su proyecto).

Y finalmente, Alma buscaría en la pareja sinceridad, confianza y amistad; ella lo que quería era un compañero para la vida. Todas ellas fueron expresiones de la modernidad, de búsqueda de realización de los individuos que conforman una pareja.

Hijos

Los jóvenes, además de tener planes para vivir en pareja, querían tener hijos; y es que, como decía Julio: “¿quién no quiere ser papá (...) y formalizar una familia?”. No hablaban sólo de uno o de muchos (vagamente), sino que tenían una idea muy clara del número y otras situaciones relacionadas, pues buscarían dar lo que ellos recibieron, siempre y cuando sea bueno, y “superar” lo que vivieron como hijos cuando esto fue malo (Jesús, quien es hijo de madre soltera, quiere darle a sus hijos eso que no le dieron a él, quiere ser un buen padre).

Respecto a la cantidad de hijos, para la mayoría el número deseado oscilaba entre dos y tres, y sólo hubo un caso que mencionó cuatro hijos; ninguno dijo que sólo uno ni tampoco cinco o más, y tampoco hubo quien quiera vivir en pareja y sin hijos (esta opción sólo la manejaron hipotéticamente). Fueron pocos los jóvenes que no querían hijos; Karina, que en ese momento no tenía contemplado casarse, definitivamente no quería tener hijos (“pero ahorita no, los niños es lo que menos... o sea, no, tener hijos no”).

Y acerca de no tener muchos, siempre se justificaron con el argumento de poder dedicar tiempo y atención (“bueno, mi plan es tener dos, para poderles dar lo mejor, porque ahorita pues sí veo muchas familias con muchos hijos y la situación sí está difícil”, Martha; también Margarita, Alma tuvieron esta opinión); y con ello, lo que buscarían sería educar a los hijos para que sean felices (Girola, 2003).

Así, respecto al número de hijos (y por ende, al tamaño de la familia y las vivencias que pudiera ofrecer a sus miembros), muestran una serie de argumentos que hablan de una reflexión seria acerca del asunto, basada muchas veces en su propia experiencia familiar⁷², como en el caso de Margarita:

Pues yo no quisiera tener muchísimos... en mi casa fuimos cinco y no batallamos mucho en lo económico pero siempre estuvimos limitados... o sea, no nos estábamos muriendo de hambre pero limitados, tanto que mis hermanos se tuvieron que ir para allá mejor (a E. U.), a hacer su vida allá y todo. Yo digo, pues uno ve las posibilidades que uno tiene, tanto económicas, de tiempo, de darles... pues sí, de todo... yo veo en amigas que tienen todo de económico y nunca han podido platicar con su papá porque no tiene tiempo y se la pasa

⁷² En reflexiones de este tipo es notable la influencia de la familia, pues recurren con mucha frecuencia a sus experiencias familiares, a aquellas que les hacen ver el mundo de cierta forma particular, valorar determinadas cosas, no tomar en cuenta otras. Es un ámbito de vida al cual recurren en prácticamente todos los temas, a la manera de un cordón umbilical que finalmente no puede ser cortado.

trabajando todo el día... digo, pues también ver eso uno, o sea, que tenga uno modo de mantenerlos, de atenderlos... pues de darles todo lo que pueda.

En muchas de las reflexiones de los muchachos pareciera que en ocasiones el proyecto de tener hijos podía ir tejido con otras facetas de la vida (como la relación con la pareja o el laboral), les gustaría que fuera así, y así lo tenían planeado.

La distancia entre los hijos también era importante al momento de planearlos; aquellos que la consideraban creían que era necesario que ésta no fuera mucha (máximo dos o tres años), debido a que favorecería una mejor relación entre los hijos.

Joaquín: Me gustaría tener cuatro, y después, ya de ahí me gustaría tener cuatro, me gustaría... no me gustaría que fueran tan distantes, que sean así, seguidos... bueno, no tan seguidos tampoco, para poderlos... no sé, disfrutar y también a futuro ver que voy a tener que hacer gastos mayores, cuando ellos estén ya grandes, pero... también quiero que sean así, en corto tiempo porque pienso que sería más divertido para ellos tener con quien jugar, o sea, crecer juntos...

M: Como a ti te pasó...

J: ... ajá, como a mí me pasó... eso es lo que quiero hacer.

Quienes reflexionaron en el asunto de la distancia entre los hijos, lo hicieron motivados por su propia experiencia familiar, pues en los casos en que la diferencia de años no era mucha parecían contar con una relación más cercana y un establecimiento de relaciones de amistad con los hermanos y hermanas (y no sólo filiales); mientras que en los casos en que la diferencia de edad fue mucha, la relación pareciera no que no era tan cercana e íntima, y es algo que no quisieran para sus hijos, pues "se merecen lo mejor". Esta última fue una de las ideas que permaneció en muchos de los imaginarios de familia que presentaban los jóvenes.

¿En qué momento de la vida te gustaría casarte?

Para todos aquellos que tenían planes de casarse era importante terminar sus estudios antes de formalizar una relación y, más aún, de llegar a formar una familia ("no, casarme no, no es mi objetivo ahorita, lo primero es acabar", Joaquín); además, ninguno dejaría sus estudios para casarse, aunque llegara la pareja ideal.

Matías: ¿Y si durante tu carrera llegara tu príncipe azul?

Rosa: Pues termino la carrera.

M: O sea, de todos modos la terminas...

R: Sí, sí, sí.

Hubo quien ni esperaba a la pareja (ideal), ni la buscaba, pues no tenía definido el momento en su vida para atender esta parte de su proyecto de vida, y mejor lo dejó en las manos de Dios:

Matías: Bueno, y para casarte, ¿cómo le harías para conocer a esta persona?

Martha: Creo que la persona va a llegar cuando menos me lo espero, porque si lo busco sé que a lo mejor voy a buscar a un estereotipo que no existe, o sea, que es lo que yo quiero pero a lo mejor no va a ser 100. Estoy abierta a cualquier posibilidad de conocer y sé que si en los planes de más allá, o sea de Dios, está que me case, lo acepto, me encantaría.

Además, la mayoría, tanto hombres como mujeres, mencionó que antes de casarse buscaría la estabilidad, entendida ésta en diversas esferas de la vida: principalmente económica, y para algunos era indispensable (“primero una estabilidad económica fuerte” Romualdo), aunque también podía ser material (tener casa, un auto, un patrimonio), laboral o de pareja.

Para muchos, especialmente en el caso de los hombres, el casarse estaba reservado para después de contar con una estabilidad material y económica, lo cual se planteaba como lo primero a resolver antes de pensar más seriamente en el matrimonio (“ahorita, a esta edad no tengo nada que ofrecerle, no tengo ni un trabajo, no tengo casa, no tengo absolutamente nada... yo me casaría el día que yo pueda darle todo eso a mi familia”, José). Esa perspectiva podía surgir como una idea casi a priori, parte de un modelo social de corte tradicional (para cumplir con la expectativa de padre proveedor), o bien, de la reflexión individual, como una construcción personal después de verlo en casos cercanos:

Julio: Me tocó la experiencia de un hermano que, por ejemplo, ahorita todavía le sigue rentando mi papá, y así como que uno dice “pues no”... bueno, tengo polos distintos, por ejemplo, mi otro hermano no se casó hasta que tuvo toda su casa amueblada, su esposa tenía... bueno, ahorita la que es su esposa, tenía carro y él carro, o sea, los dos tenían carro y que la casa amueblada y aparte ella ya tiene casa también...

Matías: ¿Y a ti te gustaría algo así?

J: Sí [muy seguro], sí...

También se pudieron observar mujeres que primero querían una estabilidad laboral, como en el caso de Dolores: “A mí me gustaría que fuera en el tiempo en que

yo ya tuviera bien mi trabajo”; además, este plan se insertaba y entretrejía con otros proyectos y roles: ser madre, esposa, profesionista, lo que implicaba un tiempo posterior a los estudios y a conseguir el trabajo:

Dolores: Bueno, es que yo me pongo a pensar: bueno, si mi fin era de casarme, entonces para qué hice todos los trámites del examen, de venir a solicitar y de entrar y de estar estudiando, si al final voy a dejar que me digan: “no, ya no trabajas”, y ya no trabajo, pues... entonces, todo el estudio, todos los años, pues no.

Así, la precisión del tiempo en que les gustaría casarse era algo más general, pues no se ponían metas concretas, pero se tenía claro que el proyecto familiar dependerá del logro en el proyecto laboral; como Claudia: “yo creo que el momento en que yo decida formar una familia va a ser cuando yo diga ‘esto es lo que yo quería lograr en la carrera, ya lo tengo, ahora sí vamos a formar una familia’”, o como Alma quien quiere casarse hasta que tenga veintiséis años para poder lograr un acomodo en el negocio personal que quiere abrir.

Y en otros casos, el factor de mayor peso para determinar el mejor momento para casarse es la edad, influido por el término de la carrera, pues, como dijo Margarita:

Casarse uno... bueno, más de los treinta, como que sí se me hace como que es mucho; no es pérdida de tiempo, sino que pasa mucho tiempo que puedes aprovechar teniendo una familia, cuando uno está más joven y que puedes ver a tus nietos y todo.

En esta expresión de Margarita fue evidente observar cómo coexistían rasgos tradicionales y modernos, pues mientras deseaba formar su propia familia, caracterizada por tener hijos cuando aún se veía joven, se visualizaba en un proyecto en el que podría llegar a ver y disfrutar a sus nietos, en una concepción muy tradicional de la familia, entendida ésta como familia extensa.

Proyectos entretrejidos

En el primer caso que presento, y siguiendo una secuencia lineal en el tiempo, casi a manera de listado, sin mayores interacciones entre los sub-proyectos pero sí como un plan de vida, se encontraba Alma:

Matías: Entonces sí te gustaría casarte...

Alma: Sí.

M: ... ¿cuándo sería eso en tu plan de vida?

A: Más o menos a los 26.

M: ¿Por qué esa edad, así... calculada?

A: [Risas]... Pues si todo sale bien aquí en la carrera saldría como a los 22 o 23 años, mientras trabajaría, y ya después me casaría y después, casada, quiero iniciar mi propio negocio.

Este caso coincide con una *trayectoria de vida normativa o preferida*. Este concepto hace referencia a un modelo de incorporación de los jóvenes a la sociedad, el cual tradicionalmente contemplaba tres fases que estaban asociadas en el pasaje a la vida adulta: educación–trabajo–jubilación; y suponía, al menos dos salidas y dos entradas, correspondientes al ámbito de la vida pública y de la vida privada: la *salida* de los estudios y la *entrada* a la vida laboral activa; y la *salida* de la familia de origen y la *entrada* a la vida independiente o a la familia de procreación (Tuirán y Zúñiga, 2000; Galland, 1997: 135. Citados ambos por Guerra, 2008: 22-23).

En otra situación, en que las dimensiones del proyecto parecían interactuar, encontramos a Dolores. En un primer momento de la entrevista, afirmó que deseaba terminar de estudiar la carrera e inmediatamente trabajar; tenía tres opciones: abrir un negocio con un hermano, trabajar en alguna empresa, o ir a Estados Unidos a trabajar con un tío. Pero al cuestionarle cuál de las tres opciones le atraía más, mencionó no sólo lo profesional, sino que conjuntó lo familiar y la combinación de roles que visualizaba para sí misma por ser mujer.

Dolores: Sí. Aunque sí sería un tanto difícil porque, pues uno como mujer también piensa de que: “no, pues es que también quiero formar una familia... el trabajo, si es de viajar, no me va a permitir ponerle atención a los hijos, al esposo”.

Y añadió más adelante:

Matías: Y ¿en qué momento te gustaría casarte? Ya platicamos un poco de los planes de profesional... ahora, estos planes de casarte, como que ¿cuándo te gustaría?

D: A mí me gustaría que fuera en el tiempo en que yo ya tuviera bien mi trabajo... de que ya estuviera... como base, o sea, no de que “ay, me dieron trabajo por tres meses”, sino ya tenerlo así bien, un contrato bien firmado, para así, ya tener... no sé, con qué... como le diré... o sea, ganar mi propio dinero

para, al unirme con alguien, pues entre los dos podemos sostener juntos, o sea, no de que: “nada más tú, tú trabaja...”.

Así, al cuestionarle acerca de sus planes de vida en pareja y el momento en que le gustaría casarse, le dio prioridad a la estabilidad laboral y lo justificó en el sentido en que ambos miembros de la pareja podían aportarle “sustento” a la familia.

Al interrogarle acerca de cómo pensaba hacerle para combinar ambos planes (laboral y pareja/familia), se detuvo un poco a pensarlo, como sopesando sus recursos (tiempo, dinero, personales –como capacidades para resolver asuntos y organizar su vida–), y emitió un dictamen contundente, muy segura de sí misma: “si se busca una persona que concuerde con los ideales, con los objetivos, pues se facilitaría”.

Al hacer el análisis de las diferentes proyectos integrados que generaron los jóvenes, considerando sus planes a futuro en las diferentes dimensiones y el énfasis que le pusieron a los ejes laboral y familiar, es decir, la prioridad que le asignaron a estudiar un posgrado o trabajar (o ambos), a encontrar una pareja y formar una familia, o dedicarse a otras cosas con un carácter de realización personal, pude identificar algunas situaciones.

A excepción de los casos de los jóvenes seleccionados por su rasgo de “estudiosos”, en el que no se muestra una tendencia clara en conjunto y relacionada con esta misma selección (es decir, que por ser estudiosos tuvieran una inclinación a proyectos de tipo académico, con posgrados o dedicados a cuestiones científicas, por ejemplo), en los estudiantes de las otras categorías sí hubo una relación importante en cuanto al tipo de proyecto.

Para los seleccionados por su característica de “relajientos”, apareció como algo importante un tipo de “proyectos inquietos”, donde viajar al extranjero y probar otras opciones (de pareja y preparación laboral) tuvieron el mayor énfasis. Karina quiere viajar a Suiza o España, en ese lugar seguir estudiando y trabajar en algo relacionado con su carrera, y salir con sus amigos; no piensa casarse ni tener hijos, o quizá sólo casarse pero sin hijos.

Para los “religiosos”, sus proyectos de vida iban dirigidos a realizar sus actividades familiares y laborales siempre en el marco de su desarrollo y vivencia espiritual, con un fuerte espíritu de servicio, en especial hacia aquellos que consideraban más necesitados. Por ejemplo, Martha tenía planeado ir de misiones a África con los Legionarios de Cristo, y Gerardo deseaba hacer un año de servicio en

Haifa, Israel, en un instituto muy importante de su religión Bahá'í.

Para los que se dedicaban a otro tipo de actividades (deportivas y políticas), sus planes posteriores a la licenciatura incluían dedicarse a actividades de este tipo, incluso a un nivel profesional; Julio no había perdido la esperanza de ser futbolista profesional, y Nallely deseaba integrarse a un partido político para participar activamente en todas sus acciones.

En cuanto al proyecto de viajar, muchos lo tenían contemplado ya desde los estudios de licenciatura (para intercambios académicos, estancias, movilidad, aprendizaje de idiomas), y aún más para estudios de posgrado y trabajar, incluyendo el ejercicio profesional de la carrera que están estudiando⁷³; asimismo, prevalecieron los planes relacionados con el extranjero, especialmente Europa y Estados Unidos, aunque también hubo quien mencionó algunas ciudades de México.

Para el caso de las mujeres, hubo algo que llamó la atención; haciendo la distinción por las categorías de selección, encontré lo siguiente. Las que pertenecían a la categoría de relajó, tuvieron como un vector central de sus planes la posibilidad de viajar al extranjero y conocer el mundo, vivir solas y ser autónomas; mientras que las mujeres "estudiosas" y las "religiosas" tenían una meta clara en la formación de una familia y el tener hijos. Sin embargo, y de diferentes maneras, todas fundamentaron sus planes en el futuro laboral.

En esto podemos ver otra expresión de la co-existencia de valores modernos y tradicionales, pues las muchachas no se situaron en posiciones excluyentes, y más bien buscaban ir tejiendo varios proyectos. Incluso llama la atención, cómo el principal proyecto ya no era ser madre, aunque permanece con un valor importante para la mayoría, sino trabajar, viajar y realizarse como persona y hasta después, y en la medida de lo posible (es decir, mientras el trabajo lo permita), dedicarse a ser esposa y luego madre.

Se evidenció, entonces, un cambio en la jerarquía asignada a los proyectos de las diferentes dimensiones, pasando a ocupar una posición muy importante los modelos de proyecto femenino con un corte más moderno. En el análisis fino de cada uno de los casos predomina una orientación sobre otra, pero visto en conjunto, no hay

⁷³ Ninguno hace mención, ni para cuestiones laborales ni para estudios de posgrado, de las limitaciones y problemas que podrían tener en otros países debidos a la revalidación y acreditación necesaria. Esto es otro rasgo del optimismo que impera en sus planes de futuro.

una posición clara y definida acerca de los valores que privan; así, pareciera que actualmente los jóvenes, y particularmente las jóvenes, se muestran como buenos "malabaristas entre la continuidad y el cambio" (Guerrero, 2003).

Para el caso de los hombres, algo que destacó fue ver cómo sus proyectos integrados apuntaban a una mayor preparación académica (posgrado), equilibrada con la cuestión laboral, y el tema de la formación de una familia, aunque no apareció menos importante, sí lo hizo más a guisa de complemento de los dos anteriores, que como un eje cardinal. La diferenciación se hizo notar cuando se analizaron los proyectos entrelazados de las mujeres: en ellas, el principal proyecto, sin duda debido a que son universitarias, fue trabajar y aplicar lo aprendido durante su formación, y esto lo combinaron con los ejes de formar una familia y viajar; prácticamente no apareció el tema del posgrado, o lo hizo de una manera poco clara, sólo como una posibilidad entre otras.

Esto hace pensar en que esta generación de mujeres, al poder acceder a educación superior, han llegado a una especie de techo, en el que las expectativas, más que ir "más adelante" en estudios, son de consolidarse en lo que han alcanzado; por ello, la cuestión laboral es fundamental. Pero la construcción de lo nuevo no puede olvidar la tradición: las mujeres le dan un valor fundamental a la formación de una familia, por lo que tratan de generar proyectos en los que se puedan combinar (trenzar) ambos ejes.

Otro ejemplo de generación de proyectos en diferentes áreas de la vida que interactúan entre sí, y que de alguna manera compiten entre ellos, se pudo observar con Dolores, quien hizo la siguiente reflexión al momento de narrar su elección de carrera:

Entonces dije: "bueno, pues algo que me acomode más, que me permita tener tiempo libre, que me permita salir... si es de que consigo trabajo fuera de la región, que me dé tiempo de visitar a mis papás, a mis hermanos, de convivir todavía con ellos".

Ella le apostaba, al mismo tiempo, a tres dimensiones en su proyecto: laboral, personal y familiar. Finalmente, el vector más importante para su proyecto fue la familia, tanto la de origen como la que contemplaba formar, pues en todas sus proyecciones, a pesar de que hablaba de la cuestión laboral, tenía como fundamento lo que este aspecto pueda brindarle para vivir más plenamente lo familiar.

Así, en la medida en que los jóvenes precisaron a qué elemento de su vida le asignaban mayor valor, fueron tejiendo los demás proyectos alrededor de él, y basaron en él su crecimiento y planeación.

Jesús: Claro, y deseo casarme, deseo tener hijos, ahora sí que para llenar eso que a mí no me dieron... ser un buen padre; deseo mucho, y bueno, espero encontrar a una chava que me dé mi espacio como persona, que yo también le dé ese espacio... me gustaría mucho una chava profesionista, que le guste su trabajo, que le guste seguirse desarrollando, seguir creciendo en esos aspectos, también en lo personal, en lo espiritual, que también me retribuya cosas y yo también le enseñe cosas, y no tener una relación de igual, de igual en el sentido de que nos gusten cosas iguales, porque sería para mí muy aburrido...

Y añade:

J: Sí, mi proyecto a futuro con otras cosas, por ejemplo, tocar el saxofón, aprender a bailar tango, todos los bailes de salón, escribir un libro, de qué todavía no sé, pero es algo como una meta que tengo que cumplir antes de que me muera; viajar no por todo el mundo, porque no me gusta todo el mundo, me gustaría ir a Machu Picchu, me gustaría ir a Europa, todo lo que es España, Alemania, Italia, Francia, etcétera... aventarme de un paracaídas, si se puede del bunjee, no sé, cosas así.

Los planes de vida de los universitarios de este trabajo atendieron cuestiones existenciales fundamentales, con las que buscarían dejar huella de su paso por el mundo, como serían la trascendencia (formar una familia y tener hijos) y la generatividad (ser productivo para sí mismo y para la sociedad); pero al mismo tiempo hicieron referencia a elementos de la vida cotidiana, y se expresaron en planes a corto, mediano y largo plazo.

Asimismo, los proyectos para las diferentes dimensiones no se generaron en aislado o por separado, sino que todas las pretensiones se fueron entretejiendo: los jóvenes les fueron poniendo un orden, asignando un valor o dando un significado (cronológico, instrumental), a cada uno, en conjunto, y en interacción. Y así, fueron hablando de sus planes a futuro en todas aquellas cosas que para ellos fueron importantes.

Vivir bien

En las entrevistas, para finalizarlas, uno de los temas a trabajar fue la idea que los universitarios tenían acerca de lo que significaba *vivir bien*⁷⁴, lo que contenía argumentos morales y repercusiones en su concepción y sentimiento de ser en el presente (identidad), y, lo que es más importante, en sus planes de vida para el futuro. Era una expresión de su identidad en términos de lo deseable, lo bueno, aquello que les gustaría lograr para sí, pues como menciona Taylor (1996):

Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo (p. 43).

Para ello, enlistaban ciertos bienes y valores, en ocasiones por medio de indicadores muy concretos relacionados con el bienestar. Uno de los objetivos de terminar así los encuentros era, en cierta forma, llevar a los estudiantes a hacer un esfuerzo de síntesis, pues en esta pregunta se podía englobar mucho de lo dicho en las temáticas revisadas, especialmente en lo referido al proyecto de vida.

De igual manera, recurrir a esta pregunta hacía que las personas se remitieran al actuar cotidiano, propio y ajeno, a su posible evaluación en términos de lo que es bueno o moralmente aceptable. Karina lo expresó de la siguiente manera, recurriendo a sus concepciones religiosas, para ver la relación causa-efecto del actuar bien y ser bueno (o viceversa):

[Una vida buena es] ser una buena persona, porque si haces cosas malas van a traer consecuencias malas, entonces por lo lógico no vas a vivir bien, no sería una buena vida. Aunque a veces hay cosas, hay gente mala, que vende droga o así... bueno, porque yo creo que es malo... y de todas maneras les va bien... pero, pues quien sabe, a lo mejor después se van al infierno.

Para el tema de vivir bien las personas recurren a una lista de bienes o valores que son importantes en su existencia particular, influenciados en sus creencias por el medio social en el que viven y como resultado de su proceso biográfico. Así, hay quien valora a la familia como un elemento que es fundamental para tener una vida buena, mientras otros le asignan valor a otras cosas, como su capacidad de esfuerzo, la salud

⁷⁴ También se utilizó la formulación ¿qué es una vida buena? Durante el análisis no se encontraron distinciones en el carácter y contenidos de las respuestas.

o el poder viajar.

Para este apartado, el orden de presentación de las ideas corresponde a la frecuencia con la que fueron citadas por los jóvenes, iniciando por los bienes más recurrentes y terminando con los que se mencionaron menos y con poco énfasis, casi por inercia. Así, diremos que los bienes más mencionados fueron elegidos entre las representaciones sociales más difundidas y preferidos por los jóvenes, mientras que los menos referidos, generalmente atañen a bienes más personales (particulares de las biografías individuales).

Al preguntarles acerca de qué es vivir bien, los jóvenes mencionaron entre dos y ocho ideas distintas; en general, las mujeres mencionaron una diversidad mayor de bienes, incluyendo algunos que parecen ilustrar más una especie de complementos o bienes secundarios. En conjunto, estos bienes representan las aspiraciones de jóvenes universitarios cuando inician su carrera, pues son estudiantes de los primeros semestres; entonces, visualizan con qué bienes esperan lograr esa meta de “vivir bien”.

El elemento de una vida buena que mencionaron con mayor frecuencia fue el contar con una estabilidad material-económica⁷⁵, en la que no hiciera falta nada, se pudieran atender las necesidades, especialmente las básicas (pero no exclusivamente), y que como consecuencia trajera un buen estatus social; la posibilidad de satisfacer necesidades de otro nivel (diversión, esparcimiento) y la adquisición de un patrimonio. Aunque también hubo quienes asociaron el “tener” no sólo a lo material, sino también a lo afectivo.

Dolores: Tener todo lo que necesites, o sea... no todo lo que quieres sino todo lo que necesitas... no sé, material, también de amigos o cariño de las personas que, no sé, que tú les tienes cariño también.

En conjunto, esta expresión generalizada en muchos de los estudiantes, acerca del vivir bien, presenta similitudes importantes con la “Jerarquía de necesidades de Maslow”, pues los jóvenes mencionan, aunque con otras palabras, la satisfacción de necesidades fisiológicas básicas, de seguridad, de pertenencia y de estima (cfr. Maslow, 1991, Rice, 1997, Gispert, 2001).

La tendencia a relacionar lo material con lo económico en una sola categoría de

⁷⁵ Córdova (1976) menciona que lo que denota la vida del hombre moderno, lo que la realiza y la colma es su actividad económica privada (p. 24).

análisis surgió del mismo discurso de los jóvenes, quienes reconocieron la necesidad de trabajar y generar dinero para contar con lo necesario para vivir bien, y no sólo subsistir. Tal vez el énfasis en lo material-económico estaba, hasta cierto grado, inducido por la formulación de la pregunta (“Para ti, ¿qué es vivir bien?”), pues este tema, así enunciado, se puede asociar automáticamente con lo económico.

Margarita: Tener un trabajo... que no fuera de que me estuviera matando mucho ni de que ganara muy poco y estar viviendo mal... ni tampoco querer ser la persona más importante del mundo (porque uno ve que a veces es en lo único que están pensando y se les olvidan muchas cosas). Tener un trabajo estable que me dé para vivir bien... tener mi casa, o sea, tener un patrimonio y que no tenga que estarme preocupando por eso.

Asimismo, su misma posición como estudiantes universitarios los situó en una perspectiva en la que la preparación laboral que les ofrecía la universidad, especialmente a las mujeres, los orillaba a considerar este tema como central para el logro de sus demás aspiraciones. Esto es, al estar preparándose como profesionistas, lo que esperaban de la vida (y de una vida buena, en concreto) sería una plataforma económica estable desde la cual pudieran generar y llevar a cabo otros proyectos. Y aunque los jóvenes de este estudio no dan cuenta de ello, parece que desde hace ya algún tiempo, esta imagen parece estar cambiando, pues terminar la educación superior ya no es garantía de buen estatus laboral, y por ende, económico; y es que no todos pueden dedicarse a lo que estudiaron o a lo que les gustaría, ni tener buenos puestos con buenos sueldos por el sólo hecho de ser licenciado o ingeniero.

De poco sirve tener mucho dinero si no se tiene salud. A este axioma que proviene del conocimiento popular y del sentido común, se adhirieron varios de los universitarios, quienes quizá por su juventud, aún no alcancen a comprender el significado más cabal de la misma, como sí lo haría una persona de edad avanzada o con un estado de salud en malas condiciones.

Quizá se apropiaron de este ideal por medio del valor social asignado a la juventud y su relación con una vida sana y la práctica de algún deporte.

Alma: ¿Vivir bien?... tratar de llevar una vida saludable para vivir un poco más; por ejemplo, no fumar... pues tomar [alcohol], no sé, porque sí me gusta tomar y todo, pero no tan seguido también... Y más que nada combinarlo también con lo que es algún deporte o alguna actividad, para alargar nuestra vida, más que nada, disfrutar más.

Así, lo encontramos traducido, generalmente en frases del tipo “tener salud”, “no tener enfermedades” o “no enfermar”, “lograr un desarrollo físico que permita trabajar”, y “contar con una vida saludable”; quizá esto sea resultado de una reflexión acerca de la fragilidad de la salud, desde el punto de vista del riesgo (moderno). Para Nallely, tener salud era lo fundamental, aunque también lo eran el dinero y la familia.

Nallely: Vida buena... pues yo digo que una vida buena es que tengas salud y amor; el dinero es así como en tercer plano, porque es magnífico el dinero, con él mueves todo el mundo, pero yo siento que con que tengas salud para hacer las cosas es más que suficiente, para mí eso es una vida buena, el tener salud. Porque si tienes salud y quieres dinero, y quieres tus cosas y todo, luchas, luchas, trabaja, trabaja hasta tener tus cosas, tu riqueza, todo lo que tú quieres. Para mí, eso es una vida buena, la salud es primera.

El tercer aspecto de una vida buena, fue la familia. Pero no sólo contar con una, sea la que planeaban formar o la de origen, sino aquella que cumpla con ciertas condiciones: que fuera estable, que estuviera completa, en la que los hijos estuvieran bien con los papás y que en la relación con todos los miembros se reflejara que los une el amor (“vivir bien sería tener amor, de tu pareja, de tu familia”, Martha).

En cuanto a frecuencia de mención e importancia en los discursos de los jóvenes, estos tres elementos fueron muy similares. Por ejemplo, para Alberto, Joaquín, Claudia y para Romualdo, una vida buena implicaba básicamente estas tres cosas, y nada más:

Romualdo: Vivir bien... es que vivir bien lo podemos dividir ¿no?... lo podemos dividir en lo económico, en lo que es la salud y la estabilidad familiar. Entonces, realmente para vivir bien, yo pienso que tendríamos que tener estos tres factores: lo económico es necesario, realmente quien diga que no está perdido; la salud, pues es muy necesaria, pero si no tienes lo económico, no tienes salud, es difícil, es difícil pagarte medicinas o algo para tratar de aliviar esa enfermedad que puedas llegar a tener; la estabilidad familiar, realmente también... va de la salud y de lo económico...

M: Entonces, ¿tú los pondrías al mismo nivel?

R: Sí, van muy ligados los tres... uno de la mano del otro.

En términos generales, este triunvirato refleja la apropiación de ideales modernos y burgueses. A continuación veremos cómo el modelo de vida buena también contempla aspectos más orientados hacia una “realización personal”, propios de un proceso de individualización más intenso con formas modernas y posmodernas.

Para muchos jóvenes, “disfrutar” era muy importante; esta acción la entendía en términos de “hacer lo que les gusta” y “vivir cada día”. La idea más general, que englobaba este bien, era “disfrutar de todo lo bueno”, pero, como decía Jesús “sin llegar al hedonismo”.

Jesús: Vivir la vida tal y como es, porque es la única y tal vez lo que no puedas hacer hoy, no lo puedas hacer mañana. Creo que hay que disfrutarla al máximo siempre y todos los días, vivir cada día como si fuera el último día de nuestra vida.

Y considerando un énfasis diferente al material y del placer, dirigido hacia un bienestar más espiritual, algunos jóvenes mencionaron con igual significado el “poder estar en paz”, en relación a sí mismos más que con los demás (con su conciencia, en su espíritu); sería tratar de no arrepentirse de lo que se ha hecho y poder seguir adelante con su vida. Su base era el estar bien consigo para estar bien con los demás.

Así, podríamos hacer la distinción, como la hace Julio, entre los bienes materiales y los psicológicos (o espirituales); en ambas ideas, encontramos elementos que buscaban la realización personal, más que el logro de un modelo social de triunfo.

Julio: Vivir bien... bueno, lo puedo decir en dos cosas, porque vivir bien a lo mejor es materialmente... y vivir bien, espiritualmente cómo te sientes. El vivir bien materialmente es tener todo, o sea, que no te falte nada... a lo mejor coche, tener una televisión, un teléfono o algo... o sea, todas las comodidades que tú quieras, pero materialmente. Y vivir bien, pues es sentirte bien contigo mismo y con lo que haces; a lo mejor, desafortunadamente, hay mucha gente que vive bien, pero materialmente y no espiritualmente, no se sienten bien.

La población de la ciudad de Aguascalientes, por su ubicación y por su composición social (la cual es producto, entre otras cosas, de la importante inmigración proveniente de las zonas que se mencionan a continuación) retoma filosofías de tres “territorios” o enclaves particulares, considerando aspectos geográficos, religiosos y económicos, y las integra en una ideología propia, como rasgos que le identifican: *la cultura del esfuerzo*, propia de los estados del norte del país; *el desarrollo industrial*, del Bajío y del Norte (v. gr. el corredor industrial que va de la ciudad de León, Guanajuato, hasta la Ciudad de México, y las ciudades como Monterrey y las ubicadas en la Comarca Lagunera); y *la religiosidad* de los Altos de Jalisco, con una importante herencia de la Revolución Cristera y con ciudades pequeñas como San Juan de los Lagos, en la que se ubica el segundo santuario más concurrido en México, dedicado a

la Virgen de San Juan, sólo por debajo de la Basílica de Guadalupe.

Si consideramos esta combinación, podemos entender mejor la aparición del siguiente elemento de vida buena. Los jóvenes consideraron que vivir bien implicaba esforzarse, dar siempre lo mejor, conseguir lo que se proponían (“vivir bien es conseguir lo que tú te propones, lo que uno ve que le hace falta y con lo que uno se siente satisfecho”, Margarita); luchar y trabajar, en términos muy concretos y de su presente: estudiar, trabajar y prepararse. Cada una de estas acciones es parte importante de esta ideología (aunque ninguno la etiquete explícitamente así), la cual, es típicamente moderna; Girola (2003) menciona que el valor adjudicado a la educación, al trabajo, a la competencia y al propio esfuerzo son indicadores de modernidad (y en la posmodernidad sería el hedonismo y el disfrute del instante presente, el consumo y el ocio⁷⁶).

Directamente relacionado con lo anterior, estaba la satisfacción y realización personal, estar satisfecho consigo mismo y con lo que hacían (o dejaban de hacer); y esto no lo podían realizar solos, pues consideraron que otro elemento de vida buena era el contar con un cariño, un amor, una pareja estable, un amor de pareja que les diera equilibrio en sus vidas. Esta es una característica del amor romántico moderno, que como parte de la afirmación de la vida corriente buscaría generar una sociedad con la pareja, ser su ayuda y consuelo, de una manera recíproca, además de las razones tradicionales de la actividad sexual y la procreación de los hijos (Taylor, 1996: 242).

Si se revisan los significados atribuidos a la mayoría de las vivencias de pareja (cfr. capítulo 6), podríamos afirmar que la mayor parte de los jóvenes ha vivido buenas relaciones de pareja, las cuales reflejan los bienes morales designados a esta cuestión de una manera ideal; asimismo, al cuestionarles acerca de su satisfacción con la carrera que están cursando (cfr. capítulo 4), prácticamente todos dicen estar complacidos, lo que me hace pensar que quizá para poder emitir tal juicio pasaron sus experiencias a la luz de los bienes morales atribuidos a la realización personal y a la satisfacción en logro de metas, llegando a la conclusión que su carrera se ha vuelto un bien.

⁷⁶ En este sentido, el esfuerzo escolar era preparación para el esfuerzo en la vida, y a la vez, el esfuerzo escolar garantizaba mejores trabajos; hoy la cultura del esfuerzo está en muchas partes erosionada, tanto en la escuela como en la vida en general.

Otras respuestas en las entrevistas acerca del vivir bien sólo fueron dados por uno o dos jóvenes. Jesús y Rosa mencionaron que para vivir bien, no deberían perjudicar o afectar de forma negativa a otros (“vivir bien es no perjudicar a terceros ni a segundos”, Jesús; “pues yo, más que por una regla o porque supiera que está mal, al menos a mí me dolería afectar a los demás”, Rosa), es decir, no deberían ser causa de dolor para los demás; un ejemplo concreto de evitar problemas y dolor ajeno sería no teniendo problemas con quienes les rodean, estar en paz.

Para aquellos que su vivencia religiosa fue muy importante (y no necesariamente fueron los seleccionados en la muestra como casos “religiosos”), la vida buena se tradujo en estar bien con Dios, en “tener contacto con él” (Martha); o bien, en términos de lograr un desarrollo espiritual, lo que en términos de la vida cotidiana se traduciría en ser un motor de cambio social:

Gerardo: La buena vida, vivir la vida, todo esto... requiere de ese desarrollo espiritual para ser ese factor que te mencionaba ¿no?... si no de cambio, al menos de progreso dentro de una sociedad, una familia, individual, y en ese compromiso divino que uno tiene ¿no?, con Dios.

El optimismo también se hizo presente como un bien en algunos jóvenes, pues algunos afirmaron que vivir bien implicaba aprender de los errores y sacarle lo bueno a todo, pues esto serviría como aprendizaje para la vida, aún las malas experiencias y los sufrimientos; como Jesús, que le daba prioridad a los buenos recuerdos, y recordaría las cosas buenas en lugar de las cosas malas, o como Claudia, quien no sólo veía las cosas de forma positiva, sino que incluso se consideraba muy feliz⁷⁷:

Yo considero que sí, soy privilegiada, a pesar de que mis papás están divorciados y a pesar de que a veces tengo broncas, yo creo que sí, soy muy feliz.

Otro rasgo que caracterizó a unos pocos jóvenes fue su altruismo; en este sentido, hubo quien mencionó que “vivir bien” se traduce en ser útil para la sociedad, o en ser un factor de cambio y de progreso, en especial para quienes se encuentran cercanos, aunque no exclusivamente.

⁷⁷ Existe una idea de sentido común, con una influencia de sentido religioso cristiano, acerca de que, aquellos que se portan bien y viven bien son felices. La moral estaría entendida como un criterio de la felicidad. Aunque cabría hacerse las preguntas: ¿quien se porta mal, no es feliz?, ¿en qué consiste la felicidad?

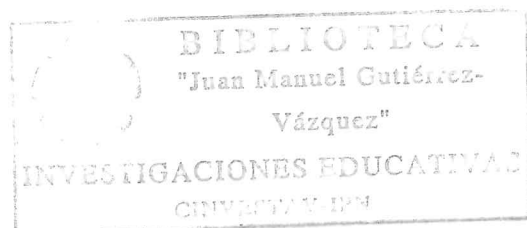
Claudia: [Tener una vida buena sería llegar a] donde me haya realizado como persona.

Matías: ¿Qué implicaría que ya te hayas realizado como persona?, ¿qué cosas habría en esa realización?

C: Yo creo que aquí, principalmente tienen que ver mis estudios y cómo los voy a acoplar en la sociedad, para ayudar a la gente que quiero, bueno, también a desconocidos, a todos.

Finalmente, otros elementos que se mencionaron de manera más aislada y con menos énfasis, casi como complemento de los anteriores, fueron: no vivir con estrés, contar con una amistad sincera, viajar, tener un equilibrio en la vida y estar apegado a las normas de la sociedad; aunque todos ellos pudieran incluirse en alguno de los anteriores, debido a su especificidad, se han dejado como bienes específicos a casos particulares.

Así, después de analizar las respuestas de los jóvenes ante la pregunta reflexiva "¿qué es vivir bien?", podría agruparlos en una especie de tres esferas de valores: modernos burgueses (estabilidad económica, salud y familia), modernos-individuales, con tintes posmodernos (de realización personal y relacionados con la dimensión afectiva, casi de manera estética, al estilo posmoderno: tener un equilibrio en la vida o contar con una amistad sincera) y los pensados para la relación social (evitar daños y problemas con otros, ser motivo de cambio social).



CONCLUSIONES

*Toda obra es no sólo una respuesta ofrecida a una pregunta anterior,
sino, a su vez, una fuente de preguntas nuevas*
Paul Ricoeur

*No soy de aquí, ni soy de allá
no tengo edad, ni porvenir
y ser feliz es mi color e identidad*
Canción popular

En este último apartado presento, a manera de conclusión del trabajo, las configuraciones identitarias de algunos de los jóvenes entrevistados, como fotografías panorámicas que buscan contener más de un elemento en un espacio temporal particular, considerando las dimensiones analizadas anteriormente, y buscando dar cuenta de ellas y su relación. Dubar (2002) señala que la identidad es una configuración dinámica de todas las identificaciones a las que refieren el proyecto de vida y la identidad narrativa, y garantiza la coherencia íntima; asimismo, aclara que es provisional, pues tendrá que ser revisada y reconstruida a lo largo de la vida (p. 201).

La presentación de la información en los capítulos precedentes pudiera dar la impresión de que la identidad está fragmentada, como por separado y en diferentes

dimensiones, y además, aisladas entre sí. No es el caso, más bien, da cuenta de las diferentes identificaciones de los estudiantes. La configuración se construye en un momento y en una combinación de elementos (en este caso, éstos fueron determinados en gran medida por los temas de la entrevista).

De hecho, los jóvenes hablan de sí mismos en este amasijo de temas e indicadores de diferentes dimensiones; el acercamiento a través de la entrevista semiestructurada permitió deslindar tales contenidos, e incluso facilitó su análisis como parte de un proceso hermenéutico dialógico de búsqueda de sentido. Ahora que ya hemos discutido de cada uno de ellos, y para completar dicho proceso, es dable pasar a una “presentación en conjunto” que represente algo más íntimo, una especie de identificación principal.

Las entrevistas –aún las semiestructuradas– son una especie de “totalidad”, en las que no importan sólo las respuestas puntuales y los temas tratados como “por separado”, sino que se influyen mutuamente unos a otros, y los entrevistados tratan de dar cuenta de su persona de una manera, más o menos, integral y consistente, en un discurso (narración) coherente.

A la vez, pasamos de un aspecto descriptivo, de análisis de los contenidos de las entrevistas en las diferentes dimensiones y temáticas, y de reconstrucción inductiva de las categorías y sub-categorías, a generar argumentos comprensivos, a manera de construcciones de sentido (es decir, configuraciones) fundadas empíricamente⁷⁸. Con esto, lo que buscamos es “re-integrar” el discurso, para quitarle esa posible sensación inicial de fragmentación.

Posteriormente, y a manera de sumarización, enunció lo que considero como los principales resultados, de manera general y en cada una de las temáticas; intento dar cuenta de aquellos que destacan como atributos identitarios de los jóvenes, rasgos y expresiones de sus reflexiones morales y de la transición a la modernidad que viven como miembros de la sociedad hidrocálida (la cual ahora, puedo afirmar con mayor certeza, está muy presente).

⁷⁸ Es un proceso de análisis muy similar al seguido en la *Grounded Theory*, denominado Método Comparativo Constante, el cual busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 2002; Araya, 2002). También buscamos las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos, de ahí surgen las configuraciones.

Configuraciones identitarias

Utilizar esta herramienta analítica (las configuraciones⁷⁹), permite dar cuenta de que no todo está en el mismo nivel de importancia ni aparece como en una jerarquía, a manera de listado de experiencias y vivencias de las personas. Más bien, da la oportunidad de apreciar que hay elementos que aparecen con fuerza y otros que simplemente no lo hacen; hay algunos que son centrales y alrededor de los cuales gira la narración acerca del sí mismo (identidad narrativa), mientras que otros aparecen como “secundarios”, casi como anexos o complementos; hay algunos en los que aparecen claramente las valoraciones que los sujetos hacen, las cuales motivan su existencia y la orientan en algún sentido, mientras que otros “sólo aparecen”, casi por inercia.

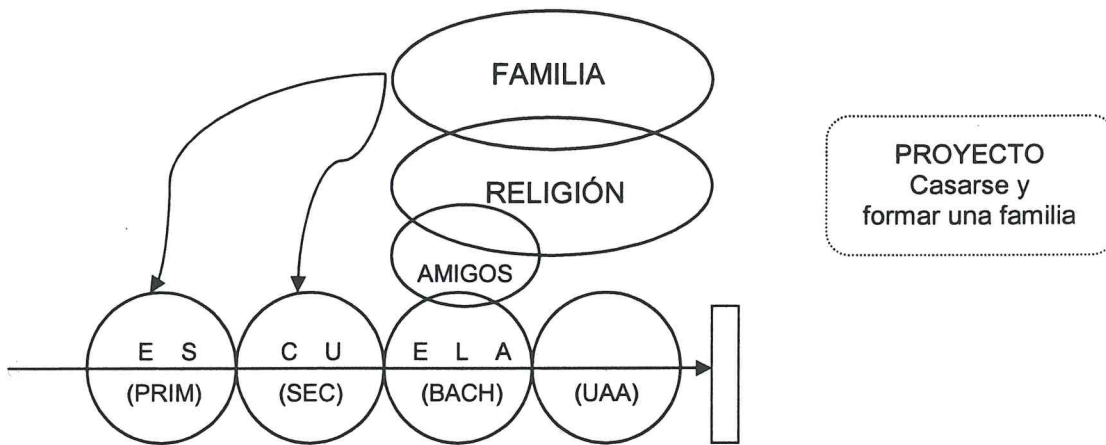
Además, considerando que la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido (Berger y Luckman, 1978; Araya, 2002), lo cual no impide que además sea una construcción personal y subjetiva, es posible ilustrar semejanzas y diferencias en las expresiones que de sí mismos hicieron los jóvenes. En ellas aparecerán tanto dimensiones y valoraciones compartidas, como modos de organización y aspectos de la realidad diferenciados, es decir, su propia y personal visión de la realidad; y por la naturaleza del objeto de estudio, el conocimiento generado adquirió formas versátiles, diversas y caleidoscópicas.

Considerando uno de los argumentos centrales de la tesis, acerca del proceso modernizador, primero daré un ejemplo de una estudiante en quien las valoraciones que hace de su experiencia religiosa y de su familia, como centrales en su vida, aunadas a una serie de proyectos y expectativas, da cuenta de una posición tradicional y de una identidad comunitaria (Dubar, 2002), centrada en estos grupos de pertenencia y referencia.

Para Rosa, la religión es el centro de su vida, le da sentido a su existencia, e incluso toda su narración tuvo como eje central esta cuestión (otro caso, el de Ana, presenta algunas similitudes; la diferencia estriba en que la familia es el eje principal y todo lo demás es secundario). Presenta una configuración como la siguiente.

⁷⁹ El análisis y presentación de este tema era algo que tenía previsto como una forma de integración y conclusión de la tesis; pero debido al tiempo disponible para el cierre del proceso en el doctorado decidí sólo presentar dos casos, a manera de ejemplos y para puntualizar algunas cuestiones. En un próximo trabajo ampliaré la exposición.

Esquema 1. Configuración identitaria de Rosa



El peso de la religión y de la familia es determinante en su vida. Es en actividades religiosas que encuentra mayor sentido a lo que hace cotidianamente: participa en un grupo de Renovación Carismática en el Espíritu Santo, al cual también asiste toda su familia (padres y hermanas); asimismo, ha participado en reuniones y encuentros juveniles, a los cuales invitó a participar a sus mejores amigas de la preparatoria, quienes accedieron; a partir de ese momento, ellas también participan en el grupo juvenil, por lo cual, su relación se ha hecho más intensa y satisfactoria. La organización que hace de sus actividades gira en torno a sus actividades en estos grupos juveniles, especialmente los fines de semana, que es cuando le dedica más tiempo.

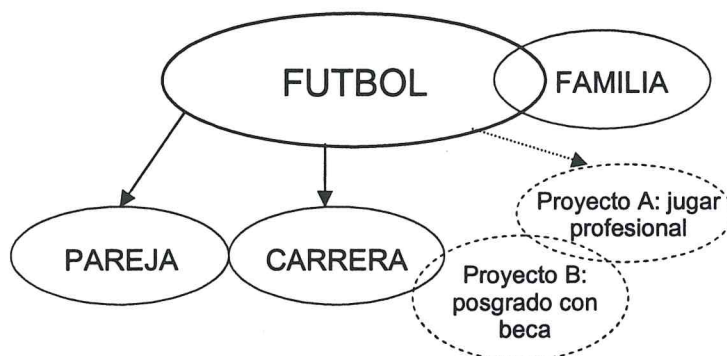
A lo largo de su narración, hace mención de su familia, de las relaciones que lleva con ella, de cómo le han apoyado, o bien, de los problemas que ha tenido con su mamá y de cómo las ha solucionado gracias a su participación en el grupo religioso.

Ahora bien, en cuanto a la escuela, le sirve como telón de fondo en su narración, a manera de "estructura temporal". Actualmente, el hecho de estudiar una carrera significa para ella sólo adquirir una formación, pues no tiene planes definidos acerca de trabajar o de seguir preparándose, pues reconoce que prefiere casarse y formar una familia, y que si estudia es porque reconoce que es importante desarrollarse como persona, pero no porque lo piense como eje organizador de su vida en el futuro, por ejemplo, a través de un empleo o de un posgrado. Por ello, su experiencia escolar termina en la universidad.

Otro aspecto que se representa en el esquema, dentro de la dimensión temporal, es que la influencia de la religión se da de manera más importante a partir del bachillerato; en cambio, durante la primaria y la secundaria, la influencia de la familia es decisiva, y todas las narraciones que hace de esa época de su vida, tienen alguna relación con la familia. Y los amigos cobran importancia especial durante la preparatoria, más aún cuando éstos se encuentran unidos a los escenarios de la escuela y la religión, por lo cual pareciera que cobran doble importancia.

Así como la religión y la familia juegan un papel importante en la configuración anterior, para Julio el lugar central en su vida lo ocupa el fútbol. Además de estudiar Mercadotecnia, es jugador profesional en un equipo local de Tercera División; su paso por la escuela, sus relaciones de amistad y de noviazgo, su forma de ser, su cotidianidad, sus proyectos a futuro, su relación con la familia e incluso lo que come y lo que viste es establecido en función de su pasión y elección por el fútbol. Y en todos estos elementos pueden identificarse rasgos e indicadores de unas valoraciones más modernas y societarias, dirigidas a la realización personal, a través de una afiliación voluntaria.

Esquema 2. Configuración identitaria de Julio



A diferencia de otros jóvenes, cuando Julio habla de su infancia y adolescencia usa como referente su paso, no por la escuela solamente, sino por un listado importante de institutos y escuelas en donde practicó este deporte, lugares en donde se relacionó con mucha gente del medio y con quienes creció.

Asimismo, define la carrera que estudia en función de su gusto por el fútbol,

pues al ver que Mercadotecnia se relaciona con el diseño, producción y distribución de productos deportivos, por ejemplo marcas y aditamentos como uniformes y tachones, es motivo suficiente para que la elija; su principal proyecto de vida es seguir jugando profesionalmente, e incluso subir de categoría, y ser contratado por un equipo de una mejor división; en caso de no lograrlo, buscaría estudiar un posgrado, pero becado y jugando en la selección de fútbol de la institución.

En cuanto a sus relaciones de pareja, menciona que es muy noviero y que nunca ha durado mucho con ninguna debido a sus compromisos con el fútbol, pues le tiene que dedicar mucho tiempo. Incluso alguna chica le mencionó que se le hacía difícil entender que tuviera que ganarle a un balón.

Y es que la práctica de un deporte a nivel profesional es muy exigente: determina la dieta que debe seguir, los horarios de sueño, tiempos para hacer tareas y para ir de fiesta (sólo temprano y sin consumir alcohol ni tabaco). Y a todo ello hace frente, incluso con gusto, debido en gran parte al apoyo incondicional de su familia: de su papá, quien se encarga de llevarlo a los entrenamientos y juegos; de su mamá quien cuida su alimentación y vestimenta; de su abuela, de quien recibe apoyo moral y afectivo (el cual es muy importante para Julio, quizá más que cualquier otra cosa).

Asimismo, la relación del fútbol con su familia es más intensa, pues él y otro de los hermanos menores están en la misma condición profesional, y en ellos recae cierto grado de cumplimiento de proyecto familiar, pues su padre y alguno de sus hermanos mayores también intentaron seguir esta línea, pero por cuestiones de disponibilidad y necesidad de trabajar les fue imposible; así, ellos se convirtieron en depositarios de un proyecto familiar.

Con todo, y considerando un elemento con fuertes rasgos posmodernos que constituye el soporte principal de su vida (el fútbol, como diversión), sus aspiraciones son una mezcla en donde prevalece lo moderno (el fútbol como profesión, aunado al esfuerzo personal que requiere, y la concepción que ha generado acerca de formar una familia típica), aunque con una influencia importante de elementos tradicionales, fundamentalmente provenientes del apoyo familiar, con fuertes relaciones con la familia extensa, especialmente con su abuela.

En ambos casos aparece una especie de polo o tema dominante; sin embargo, como ya se mencionó, esto sólo representa la intensidad, por parte de los estudiantes, de algunas de las temáticas tratadas en las entrevistas, y más que dar cuenta de

actores plurales o con una identidad fragmentada, fueron individuos en los que los referentes mencionados en cada caso, se influían de forma recíproca. Los entrevistados tienden a integrar en un mismo discurso todos los elementos, dándole forma a una especie de gestalt global, aunque distinguen múltiples referentes o dimensiones.

En este punto cabría una reflexión diferente a la discusión en el eje tradicional-posmoderno. Según Martuccelli (2007), en la sociología del individuo, no hay individuo sin un conjunto muy importante de soportes, pues para poder “soportar” la existencia, su “peso”, los individuos tienen que encontrar, y darse de forma recíproca, soportes en el mundo social. En muchos casos los soportes pueden ser una actividad laboral, para otros, pueden constituirlos ciertos vínculos sociales privilegiados (la familia, la pareja, una persona referente, amigos), en otros puede tratarse de una acción de consumo cultural.

Una sociología de soportes permite individualizar las experiencias de vida; en este sentido, es evidente que los soportes de unos, pueden no serlo para otros. Reconocer a otras personas o a Dios (o cualquier otro elemento) como soportes existenciales no está exento del riesgo de instrumentalizarlos de manera cínica o bien de caer en una imagen de dependencia.

En las sociedades que han sido atravesadas por la modernización y que conocen un incremento de los fenómenos de aislamiento, de soledad, de des-inserción de la tradición, el problema de cómo soportar individualmente la existencia se convierte en un desafío mayor, e incluso central. Esto es: los soportes no son reductibles a la modernidad, empero, toman cada vez más importancia a medida que la modernización se desarrolla.

En los casos presentados, el soporte de Rosa es la religión (tradicional) y el de Julio es el fútbol (moderno, como profesión; posmoderno como diversión), pero en ambos se vincula con un soporte tradicional y actual importante, la familia. Esta organización, en cada uno, dieron una forma particular a cada configuración, pues ofrecieron un sostén a la experiencia individual de los jóvenes, muchas veces con una fuerte carga emocional, lo que hace que el apoyo recibido sea aún mayor. En un ambiente ya más moderno, como el de Aguascalientes, es claro que este tipo de relaciones han adquirido una gran importancia, y además, han alcanzado un desafío primordial: brindar de sentido y de significado a buena parte de la existencia de los

individuos, en especial de los jóvenes.

En el resto de los casos, la combinación de elementos tradicionales y modernos se da de manera similar; las diferencias se encuentran en la organización de la configuración, en cuanto a los temas que se vuelven ejes. Algunos ejemplos de dimensiones importantes, centrales, alrededor de las cuales giran las demás, son: los amigos, la convivencia y la diversión (Joaquín, Romualdo), la escuela y el futuro laboral (Claudia), realizar viajes, de estudio o para trabajar y el disfrute de la vida (Karina), la escuela, la religión y la familia (Martha).

Cada configuración individual resulta de sí muy interesante, pues brinda múltiples y variadas experiencias y formas de organización; más aún cuando se realiza en paralelo un análisis a un nivel más micro de la experiencia, considerando elementos de la vida cotidiana y retomando los relatos biográficos que al respecto pueden ofrecer los jóvenes.

Resultados principales

Para finalizar, primero daré algunas ideas más generales que surgen de la revisión del documento, acerca de la identidad de los estudiantes universitarios vistos como jóvenes; segundo, y siguiendo el orden de los capítulos, puntualizaré algunos hallazgos e ideas particulares que emergen de las temáticas exploradas.

En términos generales puedo decir que los estudiantes entrevistados representan un conjunto privilegiado, homogéneo y optimista de jóvenes, que transitan entre la tradición y la modernidad, y tratan de integrar ideas de continuidad y de cambio, en una combinación interesante, considerando las temáticas analizadas aquí.

Digo que son privilegiados porque muchas de las evidencias presentadas apuntan a que sus ideas y argumentos expresados se ubican en una posición de ventaja con respecto a otros jóvenes que no pudieron seguir estudiando o que tienen condiciones desfavorables (familiares, de trabajo e ingresos, como participantes de la cultura). Todo parece indicar que son jóvenes con un apoyo familiar muy importante, que viven en un medio económico que les permite no sólo sortear los problemas de la vida y de la escuela, sino generar proyectos de vida ambiciosos y que apuntan a metas altas.

Asimismo, es un conjunto que a pesar de las diferencias mostradas evidencia un alto grado de homogeneidad, en otras investigaciones realizadas con estudiantes

universitarios prevalece la diferencia y la heterogeneidad (De Garay, 2003; Guzmán, 2005a; Hernández, 2007). Una explicación plausible es la estrategia seguida para la selección de los casos, a través de una red docente; aunque me inclino a pensar que dicho homogeneidad se debe a cuestiones del entorno social, por lo que estos jóvenes serían una muestra representativa (no en términos estadísticos, sino ilustrativos) de la forma de ver el mundo en Aguascalientes, e incluso de la región, por estudiantes de una institución prestigiada y selectiva como lo es la UAA.

Son optimistas por varias razones: en sus relatos biográficos prevalecen las situaciones positivas y propositivas, y hay una ausencia casi total de crítica o de pesimismo, todo parece de color de rosa. Incluso la evaluación que hacen acerca de la satisfacción con la carrera que están estudiando en general es muy buena y sus proyectos de vida están planteados en el mejor de los escenarios, y a lo más llegan a escenarios realistas (pero nunca al peor de los escenarios); asimismo, ante la pregunta de “qué es vivir bien” hubo respuestas acerca del aprendizaje que las malas experiencias pueden traer, insistiendo en que lo más importante es recordar las cosas buenas en lugar de las malas, o en ver las cosas de forma positiva y considerarse muy felices, sin importar lo que pase⁸⁰. Esto parecería guardar una lógica de sentido común, pues ¿quién prevé para sí algo malo?

Sin embargo, el que existieran proyectos optimistas también habla de una sociedad protectora, tanto general (de la región, hidrocálida) como particular (escolar, familiar), que en la generación de su propia imagen, es decir, de su propia identidad social-cultural, ha caído en una imagen idealizada de las sociedades urbano-industriales modernas occidentales (Entrena, 2001), sin considerar que la modernidad también genera “circunstancias de indeterminación, relativismo e incertidumbre, (...) [las cuales] son una consecuencia no intencional ni prevista de las continuas rupturas y autocríticas llevadas a cabo por los sujetos individuales y colectivos, a partir de cuya acción se ha derivado la construcción y evolución de la modernidad (Entrena, 2001:

⁸⁰ Este hallazgo de proyectos optimistas y en un horizonte favorable, contrasta de manera llamativa con otras investigaciones, en las cuales el panorama pareciera no ser tan claro ni tan animado; por ejemplo, Velázquez (1998; citado por Saucedo, 2005a), encontró que los estudiantes de un CONALEP –ciertamente otro sector social– de la ciudad de Toluca se percibían a sí mismos como miembros de una época donde el presente era difícil y el futuro imposible; Miller (2000; citado por Guzmán, 2005b) encontró que los jóvenes percibían un horizonte laboral de precariedad y desempleo. Incluso, en la conclusión del estado del arte de los alumnos con respecto a este tema, las autoras señalaron: “No podemos soslayar el panorama de preocupación y angustia que ofrecen estos jóvenes en relación con el mercado de trabajo, pero sobre todo con su futuro, con sus proyectos, aspiraciones y expectativas” (Guzmán, 2005b: 767).

240). Y es que, los jóvenes son en muchos aspectos sensibles a los procesos de la modernidad (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2008: 17).

Así, la aspiración de ingresar a la universidad significaba para los alumnos dos posibilidades: reproducir un proyecto familiar o iniciar uno de movilidad social, lo cual coincidía con lo encontrado por Guerra y Guerrero (2004) y Guevara y otros (1999; citado por Guzmán, 2005a), debido en parte a que la mayor parte de los aspirantes vivían en un contexto familiar en el que se valoraba la educación y que los impulsaba a estudiar.

Berriain (2000: 87) menciona que en las sociedades actuales coexisten dos modernidades: una de expansión de las opciones y otra de expansión de riesgos; quizá para el caso de los jóvenes de este estudio, se da una cierta predominancia de la primera y en el caso de las otras investigaciones citadas antes, la modernidad les ha expandido sus riesgos.

Coincidimos con Girola (2003) quien menciona que en la sociedad mexicana existen conglomerados simbólicos y, hasta cierto punto, divergentes, algunos relacionados con una cultura pre-industrializada y otros con formaciones culturales de contenido moderno. En este sentido, la tradición no se contempla como opuesta al desarrollo, sino como la necesidad de mantener el sentido de pertenencia, es parte de la herencia cultural; y es que, en cuanto a la identidad, los mexicanos valoran mucho sus tradiciones y raíces culturales.

En el tema de **itinerarios**, el cual surgió del análisis de los relatos de vida, pude observar una riqueza de vivencias y significados en el proceso de la vida y la experiencia escolar, que puede analizarse con múltiples criterios. Prácticamente no aparecieron trayectorias continuas, donde el preescolar y la educación superior serían el principio y el fin de una línea recta, sino múltiples discontinuidades, "saltos", cambios (de sistema, turno, escuela o carrera), descansos, pasos laterales o pequeñas equitaciones (por ejemplo, en la selección de carrera), que siempre iban para adelante, continuaban, nunca se estancaban. Todo ello dio cuenta de un proceso de numerosas e incesantes decisiones, de una importante reflexividad, de una construcción continua de la identidad.

Existieron ajustes en el paso de un nivel educativo a otro, en especial del bachillerato a la universidad, pero todos ellos, en especial las interrupciones y las

pausas en el itinerario, fueron interpretados por los jóvenes en un sentido positivo, como experiencias de las cuales aprendieron y durante las que aprovecharon para “hacer otras cosas”, no como errores o como resultado de una falta de reflexión o de decisión. Además, por ser jóvenes, todavía “hijos de familia”, y miembros de una sociedad que es muy protectora, pareciera que pudieron ocupar el tiempo “como ellos quisieron”.

En su narración, los jóvenes asociaron los niveles educativos a las etapas de la vida, y les atribuyeron significados diferenciados, en los que todos parecieron coincidir: la infancia fue la etapa añorada, y la familia representó “lo mejor”; la adolescencia (y la secundaria) como un tiempo de transiciones y contradicciones, de apertura a las relaciones sociales y las amistades fuera de la familia; el bachillerato, como un espacio de preparación, para la universidad y para la vida juvenil, pues les brindó las herramientas que necesitaban: amistades, independencia y madurez (transformando las relaciones con la familia), un mayor autoconocimiento, descubrimiento de gustos, capacidades y habilidades personales, y adicionalmente, formación académica. La preparatoria fue significada como un espacio privilegiado de su identidad narrativa, debido a la cercanía en el tiempo.

Y en este análisis pude dar cuenta de dos ámbitos de la vida: la escuela y la familia. La escuela fue representada como un espacio de vida juvenil, que les brindaba oportunidades no sólo académicas, sino en términos de convivencia, de relación con los pares, de noviazgo, de ocasiones para lograr una mayor independencia con respecto a la familia y conseguir algunas metas personales. La familia sigue siendo muy importante; prevalecieron las nucleares, conformadas con padre, madre e hijos (de dos a siete) y las buenas relaciones, e incluso con la familia extensa existían fuertes vínculos; la relación con el padre fue de proveedor y basada en el sacrificio de éste para mantener a la familia; con la madre fue para la formación de los hijos y, en algunas ocasiones, como amiga; y con los hermanos, iban desde muy independientes hasta muy unidos y considerados como los mejores amigos.

En el análisis de la **elección de la carrera**, encontré que la mayoría de los jóvenes la llevaban a cabo deliberando entre varias opciones (de carreras, de escuelas, de lugares), y que incluso, ante la posibilidad de no quedar en la opción de su elección, muchos contaban con un “plan B”. Consideraban importante conocer con

lo que contaban y delimitar qué era lo que querían lograr en su vida, para tener objetivos más claros (por ejemplo, el estilo de vida que querían tener). Podía darse en cualquier momento de la vida, desde la infancia hasta el momento mismo de llenado de la ficha de inscripción; pero en todos los casos, se dio un intenso proceso deliberativo, y hubo momentos álgidos de cavilación y preocupación, en los cuales la indecisión no debería verse como ausencia de reflexión. Asimismo, tenían claro que el conjunto de elecciones en este terreno, y no sólo el de una profesión, delimitarían un estilo de vida particular, lo que hace aún ms trascendentes las decisiones.

En este proceso identifiqué tres criterios generales para la elección, los cuales incluían una serie de valoraciones y motivos a considerar: referidos a la institución y la carrera, relacionados con la cuestión económica y laboral, y aspectos de corte más personal y subjetivo; de ellos, prevaleció el último criterio, en la consideración de gustos y aptitudes propios.

Los jóvenes reconocieron la influencia de otros significativos, en especial la de los padres (por medio de sugerencias y ofreciendo alternativas), pero consideraron que son ellos, como sujetos autónomos e independientes, los que tomaron las decisiones, que sus padres respetaban su elección, y que aunque escucharan la opinión de otros (incluyendo amigos y profesores), lo más importante fue lo que ellos querían para sí mismos.

En este sentido, el papel de la escuela se redujo al espacio que ofreció la materia de Orientación Educativa y en el caso de algunos profesores, quienes gozaban de una valoración positiva, vistos como fuente de apoyo y consejo. Y ahora, al evaluar su estancia en la universidad y en la carrera de su elección, valoraron la experiencia como positiva y favorable para su vida.

Las relaciones de amistad fueron muy importantes para los jóvenes, pues además de ser alguien con quien podían divertirse, servían de apoyo, daban consejos, y con ellos podían platicar de todo, desde temas triviales hasta trascendentes; estas relaciones se dieron en un ambiente de confianza, de conocimiento profundo y reciproco, similar al que se vivía con la pareja o con la familia; y al igual que éstos, sólo querían lo mejor para uno. Hicieron una distinción explícita con los compañeros y conocidos, con quienes sólo se convivía.

En las relaciones de pareja predominaron las expresiones en torno a un

ambiente heterosexual; la mayoría de los estudiantes habían tenido experiencias de noviazgo, y valoraban mucho las relaciones formales y duraderas, e incluso las buscaban activamente, aunque no descartaban otro tipo de relación. Al igual que en el análisis de los itinerarios, surgieron múltiples vivencias, que podían ser sistematizadas con criterios heterogéneos; en todas ellas encontré un fuerte contenido reflexivo, expresado en la forma de razones y motivos acerca de su situación (de si habían tenido o no pareja, del número de ellas, de cómo les había ido). Y del ejercicio de la sexualidad antes del matrimonio, sólo algunos hombres estaban a favor, mientras que las mujeres se inclinaron más a no hacerlo o hacerlo con cuidados; en todos los casos, exhibieron múltiples razones y argumentos, tanto a favor como en contra. Todo ello habla de la complejidad de estas cuestiones.

La **religión** no fue un elemento que brindara representaciones, ideales e imaginarios significativos a los jóvenes; su contribución a la cuestión moral fue mediante el aporte de los mandamientos, como normas de comportamiento correcto, y colaborando en la niñez, junto con la familia y la escuela, por medio de máximas de conducta de carácter directivo y una base estructural, lo cual permitió que los sujetos al llegar a la juventud, y contando con más elementos cognitivos y basados en la experiencia, pudieran criticarla, y con ello, fundamentar sus propios sistemas y códigos. En muchos casos, su aporte se quedó en una vivencia religiosa basada en la santería, los milagros, en las creencias en el cielo y el infierno, en especial en Dios, la Virgen María y los santos, que ofreció únicamente paz a nivel espiritual.

Los jóvenes privilegiaron su vivencia espiritual, y quizá religiosa-institucional, a nivel de creencias y no de prácticas, y no retomaron de manera substancial su dimensión moral inherente; esto, aunado a pocas prácticas religiosas (y sin mucho sentido, y a un nivel ritual), propició que sólo en los casos en los que había una convicción personal acerca de que la religión era un eje de su vida, ésta se retomó de manera significativa.

Los **proyectos de vida** de estos jóvenes universitarios estaban claramente definidos y atendían a una lógica compleja, pues entretejían varias dimensiones, considerando para ello el horizonte que representaba el final de sus estudios de licenciatura y antes de los 30 años de edad. Además, fueron planes optimistas y

ambiciosos en los que presentaban una mezcla de ideales y bienes tanto tradicionales, como modernos y posmodernos: terminar una carrera, conseguir un buen trabajo, casarse (o tener una vida en pareja sin matrimonio, y hasta sin hijos), con la posibilidad, aunque no deseada, de separarse, en caso de infelicidad o maltrato.

En el caso particular de las mujeres, los proyectos se mostraron por demás complejos, pues en ellos preveían jugar varios roles de manera simultánea: profesionista y trabajadora, mujer realizada, esposa (con funciones en equilibrio respecto a la vida en pareja), madre y amiga de los hijos. En los hombres, parecía ser un proyecto más sencillo (y tradicional), pues pusieron sus expectativas en el ámbito profesional y laboral; en ellos, prevaleció el eje estudios-ocupación.

En términos de sus proyectos y futuro, el tiempo en la UAA les significaba una especie de *impasse*, en el cual podían hacer ensayos en cualquiera de las dimensiones en que organizaban su futuro; así, mientras estuvieran ahí, pensaban tener noviazgos y relaciones de pareja para conocer personas y saber qué era lo que querían y necesitaban; o bien, mientras realizaban el servicio social y las prácticas profesionales, o incluso en periodos vacacionales y en negocios de la familia, tenían pensado adquirir experiencia y relaciones para un futuro trabajo. Y en caso de que las cosas no salieran como esperaban, podían seguir estudiando y probando otras opciones. Así, resultó importante mantenerse en la universidad, no sólo en términos de formación escolar, sino como un espacio previo a la implementación definitiva de los planes de vida.

En el eje carrera, posgrado y ocupación, querían seguir estudiando un posgrado y conseguir un buen trabajo; a todos les gustaría trabajar en algo relacionado con su carrera, aunque no precisaron mucho más en cuanto a condiciones, tipos de trabajo o lugares probables, pues no habían considerado mucho estas cuestiones. En el eje de pareja, familia e hijos, tuvieron más claridad; tenían pensado casarse o vivir en pareja antes de los 30 años de edad, y la única condición que se pusieron fue contar con una estabilidad económica, material y laboral; les gustaría que dure toda la vida, aunque también consideraron la posibilidad de separarse, e incluso personas con una fuerte orientación religiosa estarían de acuerdo, en caso de infidelidad, maltrato o infelicidad.

Como derivación de este último eje pude observar que la definición de la familia estaba mutando: los jóvenes consideraron bajo este concepto a una vida en pareja, incluso sin matrimonio o sin hijos; en las obligaciones y tareas de la vida en pareja,

tenían contemplado que fuera en equilibrio, tanto con la otra persona como con los otros roles a desempeñar. Su concepción de pareja ideal se movió en la esfera de la realización personal (y de la pareja): alguien con quien pasarla bien y poder platicar, que tuviera metas claras en la vida, con flexibilidad de ideas y que fuera capaz de brindar apoyo incondicional, sinceridad, confianza y amistad, un compañero para la vida. Y acerca de tener hijos, dijeron que sí les gustaría tener, aunque sólo dos o tres, con el argumento de darles lo mejor, basado en sus experiencias familiares y situaciones cercanas. En todo esto, pude ver una apertura a nuevas posibilidades.

Para los jóvenes, *vivir bien* complementó y puntualizó las ideas que tenían acerca de sus proyectos de vida; lo significaron principalmente como tener estabilidad económico-material, salud y una familia; también dieron cuenta de bienes con un énfasis en lo individual y centrados en el disfrutar la vida, estar bien primero consigo y luego con los demás, así como los relacionados con el esfuerzo y la satisfacción personal; finalmente, entre los bienes menos recurrentes se encontraron no afectar a los demás, no tener problemas y estar en paz con otras personas y con Dios, y ser un factor de cambio social.

Esta investigación comenzó con la interrogante acerca de si la identidad era una cuestión que preocupara a los estudiantes universitarios de una sociedad con manifestaciones de transición hacia una modernización de sus usos y costumbres. En los estudiantes entrevistados pude percibir que efectivamente, se ocupan de reflexionar quiénes son, qué hacen, de dónde vienen y a dónde van, pues fueron capaces de expresar múltiples ideas y representaciones, de compartir experiencias y vivencias, en las que hablaban de la agencia que desempeñaban en su vida misma, en su propio desarrollo. Es decir, mostraron evidencias de una identidad en un proceso reflexivo de construcción, de la que pudieron dar cuenta en una forma narrativa y en distintos órdenes de la realidad; estos sentidos de la identidad (reflexión, narración y diversidad) evidencian no sólo el "acto de la identidad", sino su potencia, en términos de una dinámica (a diferencia de una inamovible esencia inmutable). Y en cuanto a la forma narrativa de la identidad, debo destacar la importancia del lenguaje en sus funciones de socialización (para comunicar a otros la propia existencia) y organización (pues ofrece la estructura cognitiva necesaria); creo que en esto radica buena parte de la importancia que los jóvenes le asignan a la acción de platicar.

De la transición social, pude observar que en algunos jóvenes aún subyacen valores y aspiraciones tradicionales, como la importancia de algunas creencias y costumbres religiosas, y de las relaciones familiares, incluyendo a la familia extensa; ambas fueron valiosas en sí mismas, en términos de una solidaridad comunitaria.

Sin embargo, en la mayoría de los universitarios fue más evidente la influencia de bienes y valores modernos, expresada en: a) la individualización de la existencia (búsqueda de la realización personal y reconocimiento de la capacidad de elección y decisión del individuo, basada en la reflexión); b) en el trabajo y en el esfuerzo personal; c) en la organización de su vida afectiva en términos de una familia nuclear; d) en la aspiración a la estabilidad económica y la salud como elementos de una vida buena; y, e) en la evidencia contundente de la existencia de un marcado proceso de secularización (expresado en códigos morales personales y la búsqueda de autenticidad).

Con ello, los jóvenes dieron cuenta de formas societarias de la identidad, en las que el Yo persigue sus intereses y su realización personal, se transforma en un Yo crítico, multidimensional y libremente asociado (Dubar, 2002: 26). Asimismo, y en coincidencia con Taylor (1994), apunto que la actual cultura moderna de la autorrealización requiere un modo de existencia social que pone el énfasis en las relaciones en la esfera de la intimidad y con el centro de gravedad de la vida buena en lo que llama la "vida corriente" de la producción, la familia, el trabajo y el amor.

Incluso pude identificar la presencia de importantes rasgos posmodernos, básicamente en la re-estructuración de algunas cuestiones de género y la consecuente redefinición de la función del matrimonio, la paternidad y la sexualidad; en nuevas formas de relación de pareja, con el solo propósito del disfrute y la satisfacción, así como la fuerte crítica hacia la religión como institución que no cumple con su misión original (como metarrelato más que en un sentido secular).

En cuanto a las elecciones en el campo ocupacional, y desde esta perspectiva posmoderna, pude ver cómo el ocio y el consumo han traído aparejado un cambio importante en el sentido de lo que significa un "buen trabajo", debido a que "la amplitud de la gama disponible de actividades culturales y de tiempo libre no solamente han ensanchado la variedad de estilos de vida ociosos, sino también han acarreado algunos cambios cualitativos" (Featherstone, 2000: 163); dichos cambios se han

integrado a esta elección, por ejemplo, en las decisiones de viajar para trabajar o para seguir estudiando.

Los temas seleccionados de la carrera, la vida en pareja y el proyecto de vida fueron vistos por los jóvenes en términos propositivos y en el terreno de posibilidades favorables, aunque muchas veces dicha visión no coincide con los horizontes que los expertos sociales y económicos predicen y avizoran. Quizá en la sociedad debiéramos contagiarnos un poco del optimismo juvenil, de sus ganas de vivir bien.

Más aún cuando en las entrevistas los estudiantes no se presentaron como jóvenes desenfrenados y desenfadados, ilusos o soñadores, sino como individuos que pensaban, meditaban, reflexionaban, en fin, personas que se preocupaban por las cosas que les ocurrían a ellos mismos y a su alrededor; así, se mostraron como personas que no sólo iban viviendo al día, sino que reflexionaban acerca de lo que querían (a veces muy profundamente y en un proceso continuo de ir y venir, ir y venir); que comparaban y hacían contrastes entre estilos de vida, tanto próximos como distantes a su experiencia personal; que tenían un proyecto más o menos definido, es decir, que analizaban su pasado y su presente para ver qué sería lo que podían esperar en un futuro. Y en todos ellos, dan cuenta de la influencia de una modernidad que se ha impuesto a sus propios procesos identitarios (ahora centrados en el individuo y su capacidad de elección). Quizá si volteáramos a verlos y platicáramos con ellos respecto a la sociedad actual y el mundo que nos espera, si les preguntáramos qué elegirían ellos, podríamos llevarnos algunas gratas sorpresas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appel, Michael (2005) "La entrevista autobiográfica narrativa. Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6, 2. Disponible en <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>> (15 de febrero de 2007).
- Araya, Sandra (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica. Disponible en <<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>> (1 de julio de 2009).
- Arfuch, Leonor (2005) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México. [2002]
- Ávalos, Job (2007) "La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica", Tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México.
- Bauman, Zygmunt (2005) *Ética posmoderna*, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Bauman, Zygmunt (2000) *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Beck, Ulrich (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona.
- Beck, Ulrich y E. Beck-Gernsheim (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona.
- Bénard, Silvia (2004) *Habitar una ciudad en el interior de México. Reflexiones desde Aguascalientes*, Sistema de Investigación Miguel Hidalgo (SIHGO), Consejo Ciudadano para el Desarrollo Cultural del Municipio de Aguascalientes (CONCIUCULTA), Centro de Investigaciones y Estudios Multidisciplinarios de Aguascalientes (CIEMA), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Aguascalientes.
- Berger, Peter y T. Luckmann (1978) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires. [1968]
- Berger, Peter y T. Luckmann (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Paidós, Barcelona. [1995]
- Beriain, Josetxo (2000) *La lucha de los dioses en la modernidad: del monoteísmo religioso al politeísmo cultural*, Anthropos, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, Universidad Pública de Navarra, Barcelona.
- Brusdal, Ragnhild y A. Langeby (2001) "Raving hedonists or environmentally concerned? Youth in Norway", en UNESCO (2001) *Youth, Sustainable Consumption Patterns and Life Styles*, pp. 105-140, UNESCO, UNEP, París.
- Burr, Vivien (1995) *An introduction to social constructionism*, Routledge, Nueva York.
- Castoriadis, Cornelius (1976) *La sociedad burocrática I*. Tusquets Editores, Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1993) *La institución imaginaria de la sociedad* (volumen 1: Marxismo y Teoría Revolucionaria), Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, CIEJ (2002) "Documento marco", en Pérez Islas, José y M. Valdez (2002) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, pp. 12-25, Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), México.
- Chain, Ragueb (1995) *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*, Universidad Veracruzana, UAA, México.

- Cisneros-Puebla, César (2004) "Aprender a pensar conceptualmente. Juliet Corbin en conversación con Cesar A. Cisneros-Puebla", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5, 3. Disponible en <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/550/1190>> (1 de julio de 2009).
- Collins, Andrew, Deborah Welsh y Wyndol Furman (2009) "Adolescent Romantic Relationships", en *Annual Review of Psychology*, número 60, pp. 631-652.
- Colombo, Monica (2003) "Reflexivity and Narratives in Action Research: A Discursive Approach", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4, 2. Disponible en <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03colombo-e.htm>> (9 de septiembre de 2004).
- Córdova, Arnaldo (1976) *Sociedad y estado en el mundo moderno*, 13a. edición, Grijalbo, México.
- Craig, Grace (1992) *Desarrollo psicológico*, 6a. edición, Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- Damon, William (ed. en jefe) (1998) *Handbook of Child Psychology*, 5a. edición, Wiley, New York.
- Dauenhauer, Bernard (2002) "Paul Ricoeur", en Zalta, Edward (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en: <<http://plato.stanford.edu/archives/win2002/entries/ricoeur/>> (16 de diciembre de 2004).
- De Garay, Adrián (2003) "Una mirada a los jóvenes universitarios mexicanos", en Pérez Islas, José, M. Valdez, M. Gauthier y P. Gravel, (coords.) (2003) *Nuevas miradas sobre los jóvenes, México / Québec*, pp. 45-56, Secretaría de Educación Pública (SEP), IMJ, Office Québec-Amériques pour la jeunesse, Observatoire jeunes et société, México.
- De Ibarrola, María (2004) *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, Red Educación, Trabajo, Inserción Social (RedETIS), Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires.
- De Ibarrola, María (2005) "Educación y trabajo. Presentación temática", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10, número 25, pp. 303-313.
- De la O, Teresa (2009) "Formación de valores: la voz de los alumnos de secundaria", Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Educación, Aguascalientes.
- Denzin, Norman y Yvonna Lincoln (eds.) (2005) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3a. edición, SAGE Publications, Thousand Oaks, USA.
- Díez, Dolores (2000) *Claves para la vida. La autorrealización*, Barsa, Versailles, Kentucky.
- Dubar, Claude (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Edicions Bellaterra, Barcelona.
- Ducoing, Patricia (coord.) (2005) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Grupo Ideograma, México.
- Ehrenfeld, Noemí (2003) "Los jóvenes y las familias. Encuentros y tensiones entre filiaciones e identidades", en Pérez Islas, José, M. Valdez, M. Gauthier y P. Gravel, (coords.) (2003) *Nuevas miradas sobre los jóvenes, México / Québec*, pp. 75-85, SEP, IMJ, Office Québec-Amériques pour la jeunesse, Observatoire jeunes et société, México.
- Eisenberg, Nallely (ed.) (1998) "Social, Emotional, and Personality Development", en

- Damon, William (ed. en jefe), *Handbook of Child Psychology*, 5a. edición, Wiley, New York.
- Entrena, Francisco (2001) *Modernidad y cambio social*, Trotta, Madrid.
- Erikson, Erik (1981) *Identidad. Juventud y Crisis*, Taurus, Madrid.
- Erikson, Erik (1983) *Infancia y sociedad*, 9a. edición, Hormé, Buenos Aires.
- Erikson, Erik (1995) *Sociedad y Adolescencia*, 15a. edición, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Farr, Robert (1988) "Las representaciones sociales", en Moscovici, Serge, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, pp. 495-506, Paidós, Barcelona.
- Featherstone, Mike (2000) *Cultura de consumo y posmodernismo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Furlong, Andy y F. Cartmel (2001) "Estilos de vida en los jóvenes. De los pasatiempos al consumo", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, año 5, número 15, septiembre-diciembre, pp. 96-113.
- Giddens, Anthony (1997) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona.
- Giddens, Anthony (1999) *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, Madrid.
- Giddens, Anthony (2004) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Pensamiento Santillana, México. [1999]
- Giménez, Gilberto (1996) "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", ponencia presentada en el *III Coloquio P. Kirschhoff*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
- Girola, Lidia (2003) "La modernidad, los valores y nosotros", en Guitián, Mónica y Gina Zabudovsky (coords.) *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos*, pp. 253-279, UNAM, Casa Juan Pablos, México.
- Gispert, Joaquín (dir.) (1983) *Enciclopedia de la Psicología* Océano, volumen 3: La adolescencia, Océano, Barcelona.
- Gispert, Joaquín (dir.) (2001) *Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología*, Océano, Barcelona.
- Gómez-Heras, José (2003) *Teorías de la moralidad. Introducción a la ética comparada*, Síntesis, Madrid.
- Grijalva, Olga (En proceso) "Apariencias y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria Rubén Jaramillo de la UAS", Tesis doctoral, CINVESTAV, DIE, México.
- Grijalva, Olga (2009) "Amistad y grupos de pares", Documento de trabajo, DIE, México.
- Grotevant, Harold (1998) "Adolescent Development in Family Contexts", en Eisenberg, Nallely (ed.) *Social, Emotional, and Personality Development*, pp. 1097-1149, 5a. edición, Wiley, New York.
- Guerra, Irene (2005) "Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10, número 25, abril-junio, pp. 419-449.
- Guerra, Irene (2008) "Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico", Tesis doctoral, CINVESTAV, DIE, México.
- Guerra, Irene y E. Guerrero (2004) *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.
- Guerrero, Antonio (2003) *Los jóvenes de Aguascalientes. Malabaristas entre la continuidad y el cambio*, IMJ, México.
- Guerrero, Elsa (2008) "Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva

- juvenil”, Tesis doctoral, CINVESTAV, DIE, México.
- Guichard, Jean (1993) *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*, Laertes, Barcelona.
- Gutián, Mónica (2003) “Riesgo e incertidumbre. Contornos sociológicos de la modernidad”, en Gutián, Mónica y Gina Zabudovsky (coords.) *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos*, pp. 283-309, UNAM, Casa Juan Pablos, México.
- Gutián, Mónica y Gina Zabudovsky (coords.) (2003) *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos*, UNAM, Casa Juan Pablos, México.
- Guzmán, Carlota (2001) *Le sens du travail. Les étudiants de l'Université Nationale Autonome du Mexique qui travaillent*, Tesis doctoral, Universidad de París VIII, París.
- Guzmán, Carlota (2004a) “Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 9, número 22, pp. 747-767.
- Guzmán, Carlota (2004b) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, Cuernavaca, Morelos, México.
- Guzmán, Carlota (2005a) “Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 669-692, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota (2005b) “Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 749-768, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo (2005a) “Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 649-658, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo (2005b) “Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 799-828, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo (2005c) “Introducción”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 641-648, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo, (coords.) (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM, Ediciones Pomares, México.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005d) “Anexo. Características de las investigaciones por temas”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 829-832, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Hamachek, Don (1988) “Evaluating Self-Concept and Ego Development Within Erikson's Psychosocial Framework: A Formulation”, en *Journal of Counseling and Development*, volume 66, número 8, pp. 354-360.
- Hernández, Gloria (2005) “El acceso juvenil a la escolaridad” en *Tiempo de Educar, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, volumen 6, número 12, julio-diciembre, pp. 253-285.
- Hernández, Joaquín (2007) “La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad

- y marcos morales”, Tesis doctoral, CINVESTAV, DIE, México.
- Heyes, Cressida (2002) “Identity politics”, en Zalta, Edward (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2002/entries/identity-politics/>> (9 de diciembre de 2004).
- Holland, Dorothy, W. Lachicotte Jr., D. Skinner y C. Cain (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, Cambridge.
- Hurtado, José Martín. (2003). La identidad, en *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 28. Disponible en <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/hurtado28.pdf>> (1 de julio de 2009).
- Jodelet, Denise (1988) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, Serge, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, pp. 469-494, Paidós, Barcelona.
- Kepowicz, Barbara (2005) “Dimensión socioafectiva de la identidad y sinergia social”, en *Educatio. Revista Regional de Investigación Educativa*, año 1, número 1, pp. 93-112.
- Lehalle, Henri (1990) *Psicología de los adolescentes*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Grijalbo, México. [1985]
- Lewis, Melinda (2000) “Focus Group Interviews in Qualitative Research: A Review of the Literature”, en *Action Research E-Reports*, 2. Disponible en: <<http://www.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/002.htm>> (24 de septiembre de 2004).
- Limón, Agustín y J. García (2003) “Identidad”, en Piña, Juan Manuel, A. Furlan y L. Sañudo, (coords.) (2003) *Acciones, actores y prácticas educativas*, pp. 99-112, COMIE, SEP, CESU, México.
- Luengo, Enrique (2002) “La visión juvenil del mundo: sus representaciones, actitudes y valores”, en Pérez Islas, José y M. Valdez (2002) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, pp. 314-415, IMJ, México.
- Marcia, James (1993) *Ego identity: a handbook for psychosocial research*, Springer-Verlag, New York.
- Martuccelli, Danilo (2007) *Lecciones de sociología del individuo*, Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Maslow, Abraham (1991) *Motivación y personalidad*, Díaz de Santos, Madrid.
- Miles, Matthew y Michael Huberman (2002) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2a. edición, SAGE Publications, Thousand Oaks, EUA.
- Mishler, Elliot (1986) *Research interviewing. Context and Narrative*, Harvard University Press, USA.
- Moscovici, Serge (1988) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona. [1984]
- Moscovici, Serge (1991) *Psicología Social I*, Paidós: Barcelona.
- Osipow, Samuel (1991) *Teorías sobre la elección de carreras*, 2a. edición, Trillas, México. [1976]
- Padilla, Fernando (2004) “El imaginario de San Marcos”, *Gaceta UAA*, año 7, número 55, época 3, pp. 18-21.
- Peacock, James y D. Holland (1993) “The Narrated Self: Life Stories in Process”, *Ethos*, volumen 21, número 4, pp. 367-383.
- Pérez Islas, José y M. Valdez (2002) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, IMJ, México.
- Pérez Islas, José y M. Valdez (2002) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, IMJ, México.
- Pérez Islas, José, M. Valdez, M. Gauthier y P. Gravel, (coords.) (2003) *Nuevas miradas*

- sobre los jóvenes, México / Québec, SEP, IMJ, Office Québec-Amériques pour la jeunesse, Observatoire jeunes et société, México.
- Piña, Juan Manuel, A. Furlan y L. Sañudo, (coords.) (2003) *Acciones, actores y prácticas educativas*, COMIE, SEP, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), México.
- Rice, Philip (1997) *Desarrollo humano*, 2a. edición, Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- Ricoeur, Paul (2003) *Sí mismo como otro*, 2a. edición, Siglo Veintiuno Editores, Siglo XXI de España Editores, México.
- Rodríguez, Rosa (2004) *Transmodernidad*, Anthropos, Barcelona.
- Sánchez, Celso (2003) "Apuntes para una biografía intelectual", en *Revista Anthropos: Huellas del Conocimiento*, 198.
- Saucedo, Claudia (2005a) "Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp.693-718, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Saucedo, Claudia (2005b) "Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp.719-748, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Saucedo, Claudia (2005c) "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10, número 26, julio-septiembre, pp. 641-668.
- Schwandt, Thomas (2000) "Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism", en Denzin, Norman y Yvonna Lincoln, (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 2a. edición, pp. 189-213, SAGE Publications, Thousand Oaks, USA.
- Spitzer, Terry (2005) "Intereses y problemas de los estudiantes", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp.769-794, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (eds.) (1997) *Grounded Theory in practice*, SAGE Publications, Thousand Oaks, EUA.
- Super, Donald y M. Bohn (1973) *Psicología ocupacional*, Compañía Editorial Continental S.A., México.
- Taylor, Charles (1994) *La ética de la autenticidad*, Paidós, Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Barcelona (ICE-UAB), Barcelona. [1991]
- Taylor, Charles (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona. [1989]
- Tedesco, Juan Joaquín (1996) "Editorial", en *Perspectivas 95*, volumen 25, número 3, pp. 379-380.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2001) *Youth, Sustainable Consumption Patterns and Life Styles*, UNESCO, UNEP, París.
- Valle, Imuris (2009) "Mundos figurados de graffiteros en Tepepan y aprendizajes en su comunidad de práctica", Tesis de maestría, CINVESTAV, DIE, México.
- Vigotski, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.

- Vigotski, Lev (2003) *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México.
- Weiss, Eduardo (1983) "Hermenéutica-crítica y Ciencias Sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", en *Antología. Técnicas y recursos de investigación IV*, pp. 118-165, IPN, México.
- Weiss, Eduardo (2004) "La relación docente-alumno en la educación media. Los estudios mexicanos", ponencia presentada en el *Seminario Internacional "Desigualdad, fragmentación social y educación"*, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO), Buenos Aires, Argentina.
- Weiss, Eduardo (2005) "Hermenéutica Crítica. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", *Paideia. Revista de la UPN-León*, año 1, número 1, julio-diciembre, pp. 7-15.
- Weiss, Eduardo, I. Guerra, E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Ávalos (2008) "Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity", *Ethnography and Education Journal*, volumen 3, número 1, marzo, pp. 17-31.
- Wigfield, Allan, J. Eccles y P. Pintrich (1996) "Development between the ages of 11 and 25", en Berliner, David y R. Calfee, (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan Library Reference, New York.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 25 de agosto del 2009.



Dr. Eduard Johann Weiss Horz,
Investigador del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Ruth Paradise Loring,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Vicente Eduardo Remedi Allione,
Investigador del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos,
Investigadora en la Facultad de
Estudios Superiores, Iztacala de la
Universidad Nacional Autónoma
de México.



Dr. José Bonifacio Barba Casilla,
Investigador del Departamento de Educación de la
Universidad de Aguascalientes