



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES
"CAMPUS IZTACALA"

61060

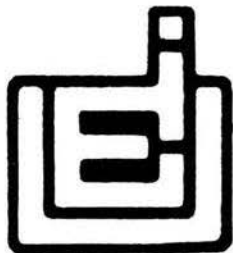


400282

"LA REPRESENTACION DE TRANSITAR
POR PSICOLOGÍA: RECONSTRUCCION
DE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS"

P01303/96
Ej. 2

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
ALFARO LEMUS DAVID



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MÉXICO. 1996



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

RESUMEN	I
INTRODUCCION	1
CAPITULO I EL CURRICULUM DE PSICOLOGIA IZTACALA.	3
A. LA CONCRECION DEL PROYECTO	3
B. EL DEVENIR HISTORICO DEL CURRICULUM	7
C. SITUACION ACTUAL	12
CAPITULO II LA INVESTIGACION CUALITATIVA COMO APROXIMACION	19
A) LAS PREMISAS EPISTEMOLOGICAS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA	19
1.- Las criticas a la ciencia positivista.	19
2.- La Investigación cualitativa, una forma diferente de conocimiento de la realidad.	20
B) LA INVESTIGACION EN EL AMBITO ESCOLAR	24
1.- Las aportaciones cualitativas en la escuela.	24
2.- Algunas investigaciones sobre los alumnos.	25
CAPITULO III EL METODO Y PROCEDIMIENTO.	31
A) METODO	31
B) PROCEDIMIENTO	35
CAPITULO IV. LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.	38
A. LA VOZ DE LOS ALUMNOS	38
B. LA ESTRUCTURACION DE SU PERSPECTIVA.	49
C. INTERPRETACIONES DE LOS DATOS.	61
CAPITULO V. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	69
BIBLIOGRAFIA	78

RESUMEN

La presente investigación es un esfuerzo por aproximarse a la representación de los alumnos al transitar por la carrera de psicología Iztacala. Es una particular forma de indagar la cotidianeidad escolar y cómo la representan los alumnos, con la finalidad de encontrar un marco comprensivo.

En 1991 la participación de los alumnos resultaba crucial para la concreción del cambio curricular, que se venía gestando desde trece años antes. Por lo que, conocer lo que sucedía en los alumnos fue un objetivo que se persiguió desde diferentes aproximaciones en diferentes momentos. La presente investigación es una más de tales aproximaciones que se inscriben dentro de las investigaciones de evaluación curricular en el nivel alumnos, necesarias en el contexto de la carrera de psicología Iztacala para el proceso de transformación curricular en el que se encuentra.

La presente investigación además explora las posibilidades metodológicas de otra forma de abordar los fenómenos sociales: la investigación cualitativa. Con la cual se puede acceder a la cotidianeidad escolar, a partir de cómo la refieren los propios actores.

Se realizaron una serie de entrevistas a cuatro personas y una vez concluida la "fase de entrevistas" se realizaba un escrito de su *construcción narrativa* en el que se *reconstruía su perspectiva*. El escrito se le mostraba al participante para que lo revisara en función de: a) si reflejaba realmente su propia perspectiva y no la del investigador; b) si existía algún elemento que refiriera a su propia persona (confidencialidad) que quisiera que se omitiera; c) si existía algún otro elemento que quisiera añadir y complementar; y d) su propia percepción del efecto en sí misma de la investigación.

Del análisis de las narraciones que realizaron las personas entre otras cosas se concluyeron las siguientes categorías teóricas. La carrera de psicología Iztacala a través de sus prácticas cotidianas e históricas afectan especialmente a los alumnos de diferentes formas. Una primera forma es con un particular *encuentro y contextualización con la psicología* como ciencia y profesión. Inicialmente presenta una particular psicología (psicología conductual), pero después constantemente presenta o deja entrever otras psicologías (genética, historico-cultural, holística, etc.); en donde continuamente crece el abanico de posibilidades de hacer, ejercer y re-crear una psicología.

La segunda forma en que la carrera implica a los alumnos es, en la necesidad de un *ajuste y/o sobrevivencia a la cotidianeidad escolar*. El curriculum establece una serie de condiciones que deben cumplirse en ciertos tiempos, por lo que los alumnos se ven obligados a "ajustarse" a tales tiempos o desarrollar mecanismos de sobrevivencia que les permitan cumplir, sin mucho desgaste de energías en los tiempos institucionales para tal fin.

Una tercera forma tiene que ver con un *conflicto y una redefinición*. El conflicto deviene al cuestionarse seriamente por la teoría que se adoptará y el sustento epistémico que tiene; y prosigue al tener que responder ante la demanda real de servicio y las condiciones formativas que se tienen para ello. Dicho conflicto conduce a la necesidad de redefinir supuestos y expectativas que se tenían de la profesión.

Una cuarta forma es una *desesperación y angustia por salir de la carrera*. A través de la forma en que las personas van transitando por la carrera, llega un momento en que varias materias pierden sentido y se viven con hastío e impaciencia ya que son cosas que se tienen que acreditar forzosamente, ello conduce a la desesperación por salir, por terminar con las clases que no son

útiles a la formación que se desea. Pero paralelamente a la urgencia por salir, existe una angustia por ello. El salir implica responder a las demandas que ordinariamente atiende el psicólogo y las personas se cuestionan seriamente sobre las condiciones formativas que tienen para responder. Hay un temor por hacer bien las cosas y una inseguridad de los planteamientos que justificaran el ejercicio profesional. La angustia es mayor cuando la redefinición no se ha hecho satisfactoriamente o bien de haber elegido alguna perspectiva que sólo tangencialmente se revisa en la carrera y no se poseen las habilidades metodológicas necesarias.

Finalmente una última situación en la que se ven envueltos los alumnos es la necesidad de una resolución y despedida. Implica terminar un ciclo educativo y ello plantea ciertas expectativas sociales. Al egresar de la licenciatura socialmente se espera que las personas se inserten en la estructura laboral, es un momento en que se necesita una imagen de lo que verdaderamente se es como profesional, si se está capacitado para satisfacer las demandas que atiende un psicólogo. La resolución conduce a despedirse de la escolaridad, y no sólo de este último ciclo sino de la vida escolar que tiene una historia de 16 o más años.

Estas formas en que particularmente afecta la carrera a los alumnos no son independientes o secuencializadas unas de otras. Las personas las viven en diferentes tiempos (ya sea durante los semestres o posterior) y a diferentes intensidades. Asimismo, el grado de afectación para cada persona tiene que ver con la forma y los recursos personales con que enfrenta las situaciones.

INTRODUCCION

La presente investigación es un esfuerzo por aproximarse a la representación de los alumnos al transitar por la carrera de psicología Iztacala. Es una particular forma de indagar la cotidianidad escolar y cómo la representan los alumnos, con la finalidad de encontrar un marco comprensivo.

Esta investigación se origina de una situación particular por la que atravesaba la carrera de psicología en un momento determinado. En 1991 la carrera de psicología Iztacala estaba a punto de cambiar formalmente en algo distinto de lo que era. Existía una comisión para la evaluación del currículum existente, la propuesta de otro y su implementación. No obstante por diversos motivos (que se describirán en la historia de la carrera) no se concretó un cambio en el plan de estudios. Ello condujo a dicha comisión en su momento a varios cuestionamientos sobre lo que sucedía en la comunidad universitaria para que fuera factible la consecución del cambio curricular. De entre tales cuestionamientos se encontraban ¿Qué pasa con los alumnos? ¿Porqué ya no les interesa participar en las acciones del cambio curricular? En ese entonces, la participación estudiantil pasó de activa a nula.

La participación de los alumnos resultaba crucial para la concreción del cambio. Por lo que, conocer lo que sucedía en los alumnos fue un objetivo que se persiguió desde diferentes aproximaciones en diferentes momentos. La presente investigación es una más de tales aproximaciones que se inscriben dentro de las investigaciones de evaluación curricular en el nivel alumnos, necesarias en el contexto de la carrera de psicología Iztacala para el proceso de transformación curricular en el que se encuentra.

La presente investigación además explora las posibilidades metodológicas de otra forma de abordar los fenómenos sociales: la investigación cualitativa. La aproximación metodológica partió de la necesidad de encontrar un método que facilitara una mayor comprensión de las cosas que estaban involucradas en la actitud de las personas hacia el cambio curricular. La pregunta inicial de "¿Porqué ya no les interesa participar en las acciones del cambio curricular?" implicaba una explicación causalística, más que comprensiva; por lo que se reformuló en ¿Cuál es la representación que tienen los alumnos sobre su transitar por la carrera?

Así con esta reformulación del cuestionamiento central de la investigación, se considera que se pueden dar cuenta de diversos elementos que permitan contextualizar el sentido de las acciones estudiantiles en torno a las actividades de reconstrucción curricular en la carrera; asimismo existe la plausibilidad de realizar una aportación al desarrollo teórico de la evaluación curricular a nivel alumnos.

La forma en que se desarrollará la presente investigación consiste en: primeramente se detendrá en el contexto que dió origen al proyecto de psicología Iztacala, y describir la forma en que quedaría originalmente; y después se bosquejará la trayectoria del currículum. Este capítulo tiene como objetivo permitir un panorama del contexto en el que se encontraban los alumnos en la primera mitad de la década de los 90's que son justamente a las personas que se entrevistaron.

El segundo capítulo se hacen una serie de notas sobre la naturaleza de la investigación cualitativa y las aportaciones que existen en el estudio de las condiciones de los alumnos. La intención es bosquejar una serie de características que le dan forma y sustento a la metodología utilizada, así como establecer algunas condiciones para el posterior análisis de los datos. Asimismo se realiza el recuento de algunas investigaciones que desde diversos métodos (cuantitativos y cualitativos) han arrojado alguna luz sobre la condiciones de los alumnos y en particular de los alumnos de la carrera de psicología Iztacala en diferentes momentos históricos.

En el tercer capítulo se realiza una descripción más detallada de las características de la metodología cualitativa, resaltando las características que especialmente se consideraron en la investigación y la anotación del procedimiento que se siguió para la recolección y procesamiento de los datos.

En el cuarto capítulo se expone de manera detallada las particulares opiniones de los alumnos entrevistados y se realiza su análisis. El análisis se organizó en dos partes: en una primera se estructura la perspectiva de los alumnos y situaciones que se observaron dentro de la cotidianidad escolar; y posteriormente en una segunda parte se realiza una interpretación como forma de aproximarse a la comprensión de los alumnos de la carrera de psicología Iztacala en la primera mitad de la década de los 90's.

Finalmente, en un quinto capítulo se reflexiona sobre el proceso de investigación, así como abrir nuevos cuestionamientos y líneas de investigación; y se delimitan las conclusiones que se desprenden de la presente investigación.

CAPITULO I. EL CURRÍCULUM DE PSICOLOGIA IZTACALA.

El currículum actual de la carrera de psicología es resultado de un proceso histórico que se ha venido gestando a lo largo de dos décadas. Para entender, en la actualidad, cómo los estudiantes viven y significan su transcurrir por la carrera de psicología, es interesante realizar un breve recorrido por la historia de la constitución del currículum. Este recorrido permite una visión general, tanto del pasado como del presente y también de las posibilidades de cambio o alternativas para la modificación del currículum actual.

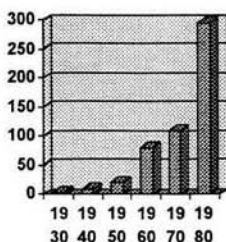
Así, el objetivo del presente capítulo es hacer una breve reseña de cómo surge el currículum de la carrera de psicología. Primero se hará referencia a las condiciones que dan origen al plan de estudios y que lo convierten en una innovación en su momento. Enseguida se señalan algunos sucesos que conforman el devenir histórico del currículum en su expresión cotidiana (ya que de manera formal nunca ha habido un cambio estructural) de 1975 a 1990. Finalmente se describirá con más detalle de 1991 a 1995, ya que existe un cambio significativo de los trabajos de evaluación curricular y constituye el período en el que transitaban las personas entrevistadas. (1)

A. LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO.

El proyecto de psicología Iztacala se podría considerar como la concreción de dos demandas importantes respecto de la situación educativa en el país y en particular sobre las transformaciones en la disciplina de la psicología. Por un lado, hacia la década de los sesenta y setenta se presenta el fenómeno de la masificación de la educación superior con la demanda de una educación congruente con las exigencias políticas de la época. Esto provoca la descentralización de la UNAM. Por el otro lado, empieza a tomar fuerza la necesidad de concretar un proyecto formativo congruente con el auge del conductismo en América Latina.

Sánchez y Barriga (1991) nos comentan que la explosión demográfica de los años 40's y la política del gobierno de ampliar la cobertura de la educación básica produjo en los 60's y 70's una demanda excesiva de educación superior. Es este el fenómeno llamado "masificación de la educación superior". En estas décadas la UNAM y el IPN eran las principales instituciones que enfrentaban tal demanda.

Fortes y Lomnitz (1991: 30) por su parte exponen de una manera gráfica el aumento en la población de la UNAM, como una forma que permita visualizar el incremento en la demanda de la educación superior. Cabe notar aquí que se incluyen el nivel medio superior y superior. La gráfica es la siguiente:



Villa (1984) por su parte expone cantidades del incremento de alumnos en la UNAM a consecuencia de la masificación, señalando que en 1954 existían 30 mil alumnos; en 1960, había 60 mil (el doble en sólo 6 años); en 1970, 105 mil y en 1975 cerca de 230 mil. De modo que para la década de los setenta una buena cantidad de alumnos esperaban ver resuelta su demanda de educación superior, y eso sin contar con la pirámide educativa, según la cuál del total de la población de alumnos mexicanos que entran a educación básica sólo un 15% logran acceder al nivel superior.

La ciencia en México se desarrollaba en un marco histórico social propio de una sociedad periférica y dependiente, con una tradición de desarrollo reciente y poco sostenida. Las condiciones de infraestructura no permitían dar respuesta a la demanda, por lo que surgen diversas propuestas desde dentro, como fuera de la UNAM. Al interior se plantea la creación de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH's) a nivel bachillerato y las Escuelas de Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's) a nivel licenciatura, así como el Sistema de Universidad Abierta (SUA) (Cordera, 1987). En 1971 se crearon cinco CCH's (Naucalpan, Vallejo, Azcapotzalco, Oriente y Sur). En 1974 la ENEP Cuautitlán, en 1975 las ENEP's Acatlán e Iztacala, y en 1976-1977 las ENEP's Aragón y Zaragoza. A lo externo de la UNAM, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) planteó la creación del colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que operaron en 1973 y 1974 respectivamente (Fortes y Lomnitz , 1991).

Es importante notar que la demanda en la masificación superior no solamente es de tipo cuantitativo, sino también cualitativo. El carácter crítico-contestatorio de los movimientos políticos estudiantiles a finales de la década de los sesentas, demandaban un replanteamiento en el tipo de educación que ofrecía la universidad (2). Por lo que las nuevas curriculas estarían influenciadas en diversa medida de los planteamientos teóricos alternativos.

Los orígenes del diseño de las curriculas en sistemas modulares deviene de una universidad norteamericana (que es la primera en explorar las posibilidades educativas de este sistema) y tiene un impacto significativo en la Organización Panamericana de la Salud (OPS) que aglutina a personas con diversas posturas políticas. La OPS, es la que influye en varios planes de estudios que se gestan de manera paralela en México, como es el plan "A36" de la facultad de medicina, la UAM-Xochimilco y la ENEP-Iztacala. (3)

Desde el discurso oficial, el sistema nacional de educación planteaba la graduación de la enseñanza en los elementos básicos de acuerdo con la capacidad de los alumnos. Siendo prioritario organizar estructuras con una secuencia de modelos de servicio, pedagógicos y didácticos (ésta compuesta por información y actitud, siendo las actitudes las determinantes de lo primero). Este planteamiento va a ser fundamental en las nuevas organizaciones curriculares en donde se plantea la vinculación de la teoría y la práctica.

En este sentido, la concreción de nuevos planteamientos en la planeación educativa tiene su expresión en el sistema modular de la UAM. A este respecto Raúl Velasco Ugalde comenta algunas particularidades del nacimiento de esta propuesta:

... "el ideólogo de la UAM Xochimilco fue Ramón Villareal, un funcionario internacional que pasó gran parte de su vida fuera del país que trabajaba en la Organización Panamericana de la Salud, ... Villareal pidió asesoría y elaboraron el *Documento Xochimilco* ... era un documento confuso, vago; una mezcla de ideas mal digeridas del psicólogo suizo Jean Piaget, con un supuesto marxismo de bolsillo prácticamente imposible de traducir en términos concretos... La idea en sí era buena, pero su formulación resultaba tan caótica ... Al principio pasábamos el día entero discutiendo y organizando la universidad. Había allí un clima de creatividad, de

entrega, de entusiasmo, de discusión franca, de ganas de trabajar, de echar a andar algo distinto que no se había conocido antes en México. Surgieron una serie de mecanismos colectivos totalmente inéditos... Nuestra improvisación tiene sus lados positivos. Sin embargo, ahí se enfrentaban dos grandes tendencias. Una defendía la enseñanza por objetivos, un concepto que estaba muy de moda. Era el estilo norteamericano... La otra era la izquierdista y distaba de ser homogénea. Quizá el único punto en común que tenían sus integrantes era la insistencia en la relación estrecha entre la Universidad y la sociedad” (Mergier, 1995: 14-15).

Ya no sólo se trataba de cuestionar, sino de construir otras opciones y en el construir estaban los mayores retos por enfrentar. La superación de la clásica enseñanza tradicional por disciplinas implica la creación de unidades, basadas en objetos interrogantes sobre los mismos, donde se reunieran diversas ciencias y técnicas para las respuestas científicas; estas respuestas eran los conocimientos. El esquema curricular modular era una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible que permitía alcanzar objetivos educacionales de capacidades y destrezas y actitudes que subsecuentemente le permitirían al alumno desempeñar funciones profesionales (Velasco, 1989).

Velasco (1989) apunta las siguientes características del sistema modular. Por un lado, el sistema curricular modular concibe al alumno como un sujeto activo en su aprendizaje, teniendo la pretensión de que el alumno aprenda y no que sea sólo el profesor quien enseñe, según la cátedra tradicional. En el plan modular existe una estructura multidisciplinaria de actividades de aprendizaje en un lapso flexible, ordenado de lo simple a lo complejo y en donde el servicio se vincularía estrechamente a la estructura curricular.

Por otro lado, la estructura modular curricular permitiría: a) la integración docencia-investigación-servicio; b) módulos autosuficientes; c) el análisis crítico de los problemas sociohistóricos; d) objetos de transformación (un problema de la realidad que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por vía de la acción sobre él); e) la concreción de la relación teoría-práctica; f) la explicitación de la relación escuela-sociedad; g) una fundamentación epistemológica; h) una interdiscipliniedad; y, j) reconceptualizar la relación profesor-alumno.

Asimismo, a partir de los módulos se perseguía: a) la búsqueda de la unidad teórica, b) la reflexión sobre los problemas de la sociedad, y c) el desarrollo del aprendizaje a partir de la interacción estudiante-objeto. El estudiante debería discernir entre las concepciones que tiene de la realidad que pretende transformar y en los cursos pretendían motivar este tipo de reflexiones. Se planteaba que el conocimiento no es copia mental de la realidad, sino que conocer implica actuar sobre la realidad, modificarla, transformarla y en consecuencia, entender cómo es construida; sólo entonces se internalizaba, se le conocía.

Bajo este clima político, y la novedad del esquema modular, Emilio Ribes junto con otros psicólogos concretan la otra demanda mencionada. La psicología conductual ya se había consolidado en los EUA y tenía una gran aceptación en América Latina. Ya había una experiencia en la Universidad de Veracruz (de 1964 a 1971) y en la Primera Reunión Latinoamericana sobre el entrenamiento profesional del psicólogo (en Bogotá, Colombia) se proponía formar a nivel licenciatura a los psicólogos bajo la línea conductual. Con la posibilidad de resolver los problemas de la psicología (como disciplina y profesión) en México (Ribes 1980). Por lo que el Análisis Experimental de la Conducta se expuso como una teoría científica, de vanguardia y radical. (4)

A partir de la creación de las ENEP's, los psicólogos conductistas vieron la posibilidad de concretar un esquema curricular que respondiera a la exigencia de una formación conductual y de una educación más “científica”. Se hacía énfasis en el sentido formativo más que el informativo como ocurría en la facultad de Psicología; se definió un nuevo perfil de profesional basado en

objetivos terminales; se estableció la relación de los módulos que agrupaban diversas habilidades que demandaba el perfil profesional; se propuso la vinculación de la teoría con la práctica a través de la desprofesionalización de la disciplina; se propuso concebir a los alumnos como sujetos activos en el aprendizaje; se concebía al profesor como un moderador supervisor-orientador y no como conferenciante; y se planteaba la integración del servicio social al plan de estudios (Villegas, 1987).

De esta manera Ribes (1980) estableció que, el currículum de psicología Iztacala permitiría: la formulación de la conducta como objeto de estudio de la disciplina; la contextualización de los problemas teóricos de la psicología; la sustitución del modelo secuencial-lineal por uno de campo; el establecimiento de la continuidad filogenética entre la conducta animal y la humana; la investigación experimental y el rescate del cuerpo de datos y las relaciones empíricas.

Para el establecimiento de los objetivos conductuales, el currículum se organizó en tres módulos: Teórico, Experimental y Aplicado. Durante los primeros semestres el aprendizaje se centraría a los principios básicos, los conceptos teóricos, los métodos cuantitativos, las destrezas de laboratorio, la transferencia de los elementos teóricos a escenarios naturales. A partir del quinto semestre, se realizarían más actividades en el módulo aplicado, el módulo teórico se dividiría en cuatro áreas (Rehabilitación, Desarrollo; Social y Clínica) y se continuaría con la investigación experimental.

El módulo teórico tenía como objetivo proporcionar apoyo informativo a los módulos experimental y aplicado, por lo que su contenido estaba condicionado por el programa de laboratorio, así como por las actividades aplicadas; el módulo experimental abarcaba un conjunto de actividades de laboratorio, que contemplaba "una secuencia de áreas eslabonadas paramétricamente con hincapié en las continuidades teóricas y metodológicas, más que en las discontinuidades. Se partía de los fenómenos más simples para llegar a los más complejos; asimismo se intentaba ligar la teoría con el laboratorio sin incompatibilidades conceptuales o metodológicas" (Velasco, 1989 : 102).

Por lo que toca al módulo aplicado se pretendía que fuera una extensión de los principios teóricos así como de las técnicas y procedimientos de laboratorio. Dos eran las funciones de ese módulo: " por un lado garantizar el adiestramiento práctico de los futuros profesionales, no como simple agregado a cursos teóricos, sino como tronco medular de la preparación universitaria, y por otro lado, permitir evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos teórico y experimental"(Velasco, 1989 : 102).

Se identificaron áreas de inserción profesional del psicólogo, a las cuales se vincularían la actividad de los centros. Dichas áreas eran: clínica, social, educación especial y rehabilitación, y educación y desarrollo. En cada una de ellas se encontraban problemáticas específicas a las que el psicólogo en formación se enfrentaría.

El plan de estudios quedó de la siguiente manera. Durante todos los semestres se cursarían dos materias llamadas Psicología Experimental Laboratorio (PEL) y Psicología Aplicada Laboratorio (PAL); para los primeros cuatro semestres una materia denominada Psicología Experimental Teórica (PET); en los cinco primeros semestres otra llamada Métodos Cuantitativos (MC); y durante el tercer y cuarto semestre se llevaría una materia más designada como Metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada (MITA). A partir del quinto semestre la materia teórica se cambiaría por otras cuatro : Educación Especial y Rehabilitación Teórica; Educación y Desarrollo Teórica; Psicología Social Teórica; y, Psicología Clínica Teórica (Proyecto de plan de estudios de la carrera de psicología, Documento de circulación interna).

Asimismo se diseñó un mecanismo tutorial, en el que por medio de una relación personalizada entre el alumno y el profesor, se desarrollarían destrezas para buscar, procesar e integrar información documental, así como desarrollar habilidades para redactar y escribir textos. Asimismo permitiría que el alumno aprovechara más la experiencia y conocimientos del profesor; y a su vez el profesor delimitaría las necesidades de formación académica de los alumnos. Este mecanismo se propuso para todas las materias.

En esta primera parte se han descrito las circunstancias que influyeron de manera significativa en la concreción del proyecto de psicología Iztacala. A este proyecto es lo que posteriormente se le va a llamar el currículum formal, pensado, oficial o escrito, en contraposición de lo que ocurre realmente en la cotidianeidad escolar. Dado que el interés del presente trabajo es lo que se vive en la cotidianeidad, a continuación se describen algunos hechos que puedan permitir hacer el seguimiento de lo que fue el proyecto inicial y contextualizar en lo posible la expresión cotidiana hacia 1995 del currículum.

B. EL DEVENIR HISTORICO DEL CURRICULUM

La ENEP-Iztacala comenzó sus operaciones en 1975 adoptando temporalmente el plan de estudios de C.U. Para el año siguiente, el currículum conductual empezó a operar oficialmente aunque con algunos problemas por enfrentar pero con un gran entusiasmo y "fe" de profesores y alumnos (5). Es un momento que se conoció coloquialmente como "el tiempo de la gran familia, o cuando nos amábamos tanto". Incluso se visualizaba la figura de Emilio Ribes como "el padre" y a sus seguidores como "hijos". Los principales problemas en un inicio eran: la contratación de personal docente que pudiera satisfacer las exigencias de este modelo científico de educación, la falta de planeación de laboratorios, la carencia de una biblioteca y hemeroteca, la planeación de centros de servicio y la formación de recursos docentes a corto y mediano plazo, y la falta de especificación de objetivos en las asignaturas. A pesar de ello, los profesores trabajaban en un clima de armonía y acuerdo general (6).

Una vez puesto en marcha empezaron a proliferar las reflexiones en torno a esta propuesta dado que algunas especificidades se detallaban sobre la práctica, por lo que se generaron variaciones que se fueron alejando de la propuesta inicial (Campos, *et al* 1992-a). Al inicio se encontraba como principal director del plan de estudios Emilio Ribes, pero la planta docente también contaba con Miguel Talento, sociólogo y marxista de formación, con quien iba negociando, separando y delimitando sus propios espacios, Ribes desde el módulo experimental y Talento desde el área social. En 1977 apareció una nueva materia que se denomina Teoría de las Ciencias Sociales I y II, como una extensión del área social.

El currículum de Iztacala se planteaba como un sistema autocorrectivo, pero nunca existió realmente. Desde el principio de su puesta en operación, una de las primeras situaciones problemáticas que surgieron fue en torno a los criterios de evaluación. Los tiempos que los estudiantes tenían para realizar las actividades académicas no permitían concretarlas de acuerdo a los criterios que se estipulaban. Por ejemplo, en todas las materias se debía de entregar un ensayo, aparte de los reportes de laboratorio. El material utilizado en ese entonces estaba en inglés (por lo que las cargas de trabajo eran excesivas. Ante esto los estudiantes de las primeras generaciones se inconformaron. Ante esto existió un acuerdo entre las autoridades y los alumnos para reconsiderar las cargas de trabajo, para hacerlas más realistas.

La inconformidad hacia el currículum no terminó allí, en 1979 un gran número de alumnos ya no se podían inscribir a las materias de quinto y séptimo semestre, debido a que adeudaban

otras que se los impedían. El problema radicaba en que las materias que se les anulaban no tenían ninguna conexión con las que adeudaban, por lo que protestaban ante las contradicciones entre los criterios administrativos y los contenidos de los programas de estudio. Esta inconformidad propició una huelga que duró doce días y que terminó con la conformación de una comisión de profesores y alumnos que revisó y propuso otro sistema de seriación (que es el vigente hoy día).

En este mismo año (1979) los contenidos de las materias en la segunda mitad de la carrera empezaban a divergir de lo propuesto inicialmente. Esto se debió principalmente a que, en las materias aplicadas donde se buscaba resolver los problemas reales que planteaba el ejercicio de la profesión, se evidenciaron las limitaciones del modelo conductual. Por lo que los profesores empezaron a buscar otras alternativas en la psicología y a modificar los contenidos de las materias. Asimismo por la influencia de una autoridad administrativa, (Mario Cárdenas) que jerárquicamente se encontraba por encima de Ribes, se introduce el psicoanálisis en las materias de psicología social. Ante estas divergencias se realizó una asamblea de los docentes para tomar algunas medidas, pero después de varias horas de “alegatos” se disolvió sin resoluciones (7).

Ribes (1980) había planteado la evaluación curricular en varios aspectos que eran: a) la integración de módulos, b) revisión y actualización de los contenidos de las materias, c) la secuencialización de las tareas, d) la adecuación de las tareas a los objetivos de los módulos, e) el ajuste de criterios de evaluación en las materias, f) práctica docente, y g) factores curriculares y extracurriculares que afectan el aprendizaje del estudiante. Pero en los hechos no existió, sólo se realizó una comparación del costo-eficiencia entre los alumnos de Iztacala y los de la facultad de psicología, concluyendo que el de Iztacala era más barato.

La creciente demanda estudiantil por la carrera de psicología Iztacala, planteaba otro problema en relación con la necesidad de aumentar la planta de maestros. De 687 alumnos en 1975, subió a 1993 alumnos en tan sólo tres años (Villa, 1984). Esto condujo a contratar profesores jóvenes, sin experiencia profesional, incluso estudiantes de los últimos semestres. Ello justificó la concreción de un programa de formación docente, que se llamó “área de ciencias básicas” y duró cinco generaciones. Consistía en que a algunos de los alumnos de quinto semestre se les daba una formación especial para ser docentes. Sin embargo, el programa fracasó hacia 1979-1980 debido a problemas internos del programa y al paulatino abandono del programa por parte de las autoridades, debido a que las plazas que se requerían ya estaban siendo cubiertas bajo otros mecanismos. La contratación de los nuevos profesores no se realizaba en base a ciertos criterios definidos *a priori*, sino que era más bien al criterio de las personas que tenían el *poder y/o jerarquía administrativa* y por concurso de oposición que es el procedimiento formal en la UNAM.

Adicionalmente a las materias el sistema de enseñanza personalizada, denominado “tutorías”, en donde el alumno debería de realizar un ensayo teórico fue también objeto de polémica en la forma operativa. Algunos de los profesores planteaban que se realizara durante 15 minutos cada 15 días, pero otros opinaban que era muy poco tiempo para realizar una buena asesoría. De tal suerte que el sistema de tutorías se realizó, desde ese entonces, de acuerdo a los diferentes grupos de profesores.

En estas fechas (1979) en vez de consolidar los módulos como lo había estipulado Ribes, se consolidaron áreas de asignaturas. Los profesores en un inicio estaban agrupados en torno a una sola figura y un sólo proyecto. En este sentido, la participación de Emilio Ribes constituyó en ese momento una influencia jerárquica sobre los docentes y alumnos. El culto a la personalidad llegó a tales extremos que el currículum se personificó en él, no obstante que en el diseño

participaron otros docentes. El currículum era Ribes y estar en contra del currículum era estar en contra de Ribes (Palacios, 1989).

Empero, el grupo de docentes empezó a diferir, propiciando una escisión. Dicha escisión se dramatizó ante la ausencia de Ribes en Iztacala y el desencantamiento de las bondades del proyecto curricular por parte de algunos profesores y alumnos. Los profesores se fueron agrupando en función de las materias (psicología experimental, psicología aplicada, métodos cuantitativos, metodología, social, rehabilitación, desarrollo, clínica), dando por los hechos un esquema curricular por asignaturas, en lugar de modular. Esto propició que se rompiera la comunicación y relación entre los módulos, de tal suerte que las especificidades de los objetivos de las materias se fueron operacionalizando a lo interno de las áreas.

La división de los profesores estaba caracterizada por los que estaban de acuerdo con el esquema curricular planteado por Ribes y los que estaban en contra. La polémica giraba en torno a que unos opinaban que había que apegarse al proyecto y resolver los problemas desde la misma lógica conductual y otros opinaban que había que trascender el esquema conductual y ampliar el campo de visión a otros modelos psicológicos. Posteriormente existieron algunos intentos por disciplinar a los profesores disidentes y se desconoció la autoridad de los jefes de áreas como estrategia. Ello propició la inconformidad de los profesores, ante lo que se propuso que el debate se realizara en eventos académicos (foros) y se llevó a cabo el primero en la ENEP Acatlán. Se realizó en este lugar por considerarlo “un espacio neutral” y porque en Iztacala no había en ese tiempo un lugar propio para ello.

Dado que los profesores eran los que determinaban los contenidos curriculares, propició que se generara una lucha entre los docentes y los administrativos por el poder de decidir los contenidos curriculares; haciendo de la evaluación curricular un acto político, más que académico. Tal lucha se expresaba, tanto en los foros de análisis curricular, como en la realidad escolar. Así algunos profesores buscaron el apoyo de los estudiantes, como estrategia política. Existía una gran inestabilidad en los contenidos de tal manera que, las autoridades de la escuela realizaron cambios en la forma en que estaban agrupados los profesores, para así establecer cierto orden.

En 1980 Ribes regresó a Iztacala y propuso el cambio del modelo secuencial lineal por el modelo de Kantor. Existía asesoría de destacados psicólogos del extranjero como Bijou, Shöelder y Kantor que realizaban conferencias en Iztacala y existía el apoyo económico para instalar laboratorios conductuales. Sin embargo, la introducción del modelo de campo no fue muy aceptada, aún por las mismas personas que continuaban simpatizando con Ribes. En este mismo año, se realizó el Primer Coloquio Interno de análisis y desarrollo curricular de la carrera de psicología. Este evento obtuvo una escasa participación y ante la propuesta de realizar un segundo coloquio ya no hubo respuesta alguna. Otro elemento que se suscitó, en estas fechas, fue la dificultad de las primeras generaciones para concretar su tesis, dado que a dos años de haber egresado la primera generación sólo había tres titulados y una persona reprobada. Se comentaba que, la persona que reprobó fue más por cuestiones políticas (ya que estaba en contra de Ribes), por lo que existía un terror por titularse y/o contradecir a Ribes. Ante esta situación Contreras (1989) comenta que empezó la inquietud por saber lo que pasaba con los egresados. Ello derivó a un proyecto de investigación que realizó un seguimiento de siete generaciones de egresados (de entre las generaciones 75-79 a la 81-84).

Hacia 1982 los alumnos de Psicología empezaron a manifestar su inconformidad por el gasto en el fotocopiado de los materiales para estudiar. En la escuela se proporcionaba un servicio de fotocopiado que incrementó sus precios y los alumnos lo rechazaron. Señalaban que además de caro, era ineficiente (por las largas colas que había que realizar) y de baja calidad (las copias se

borraban conforme pasaba el tiempo). Se realizó un diálogo entre funcionarios y alumnos sin lograr acuerdos. Del problema de las fotocopias se pasó a otras demandas: mejoras en el servicio de biblioteca, el uso de espacios (las paredes del edificio A-6) para difusión y análisis de información de diversos tipos. Se hicieron diversas manifestaciones dentro y fuera del edificio de gobierno, se tomó la escuela por un espacio de 15 días, al final del cual las autoridades decidieron volver a bajar el precio de las fotocopias, comprar más máquinas y mejorar el servicio. Los alumnos se apropiaron de un salón en uno de los edificios, mismo que bautizaron como "*6 de julio*" (ya que ese día lo tomaron) que servía, en ese entonces, para organizar sesiones de análisis por parte de los estudiantes, como centro de acopio para apoyo a huelgas o movimientos populares, y como centro de reunión de los alumnos con mayor tendencia al análisis político (8).

Por otra parte, la situación que se vivía entre los profesores era tan conflictiva que las diferencias trascendieron el carácter académico, llegando a conflictos laborales y personales. Ante esto se realizaron algunas acciones para resolver las cosas. Se nombró a un nuevo coordinador de la carrera (Felipe Tirado) y secretarios de ambos bandos. En 1983 la coordinación de psicología promovió un "programa de acción" que incluía la revisión curricular (Díaz, 1988). Sin embargo no fue aceptado y Tirado renunció al cargo, dirigiendo un documento en el que exponía sus motivos. Que particularmente eran: a) la necesidad de un pluralismo, frente a las posiciones dogmáticas, b) la pasividad estudiantil ante las irregularidades del plan de estudios, y c) los problemas de formación, de organización y participación docente (Taracena, 1988). En ese tiempo, la participación estudiantil era inexistente, sólo se limitaba a sobrevivir sin cuestionar. Ribes por su parte, planteaba ya no estar interesado por los problemas y centró sus actividades en la creación de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE) y la maestría en modificación de la conducta (que coloquialmente se conoció como "la maestría de Ribes"). No obstante, Ribes continuó influyendo sobre algunos asuntos de la carrera.

En 1983 las reflexiones y divergencias confluyeron en la creación de una Comisión de Evaluación y Cambio Curricular, su propósito era el evaluar el estado de la carrera así como propiciar trabajos para el cambio del plan de estudios. Dicha comisión se integró por profesores de diferentes áreas de la carrera lo que permitió la expresión de diversas posturas teóricas (Campos, et al 1992-b). Esto se facilitó más, dado que, desde la rectoría de la Universidad el rector Octavio Rivero Serrano proponía la evaluación de los programas de estudio, bajo el nombre de "Marco general para los cambios académicos y administrativos" que es el formato con el cual la comisión empezó sus actividades. No obstante, el programa de evaluación curricular propuesto por Serrano, se complementó con la estrategia que el departamento de Pedagogía de la ENEPI había desarrollado para la revisión curricular de las diferentes carreras del plantel.

Dado que la evaluación curricular en un sentido riguroso era una actividad nueva para los profesores, existió la necesidad de tener una formación especial en este campo. Ya que las críticas que se realizaban anteriormente no respondían a la lógica pedagógica de la evaluación curricular. Una de las cosas primordiales que se planteó la comisión fue el conocer el estado de la carrera, ya que cada área ignoraba lo que se realizaba en las otras. Así se propició una serie de trabajos que terminan en diversas publicaciones y en la realización de un Foro de Evaluación Curricular en 1985.

En dicho FORO plantearon elementos importantes que caracterizaban al currículum de ese momento. Por un lado, Rosales, Mares y Saad (1989) caracterizaban el estado de cosas de la siguiente manera: 1) no existen ejes de articulación, dejando al estudiante la responsabilidad del mismo; 2) la información teórica se da de manera tan específica que no favorece la integración global del conocimiento; 3) los niveles de conceptualización y manejo metodológico que se

esperan del estudiante, rebasan las posibilidades del mismo en términos de información recibida; 4) existen carencias substanciales en la dimensión profesional; 5) a partir de quinto semestre, la estructuración de los contenidos no obedece a criterios surgidos de la disciplina; 6) aún cuando la práctica pareciera ser el eje rector en la selección de los contenidos esto pierde sentido al no vincularse a los criterios teóricos-metodológicos surgidos de la disciplina; 7) a lo largo de todos los semestres, se evidenció una desarticulación entre los contenidos teóricos y prácticos, obstaculizando de esta manera un verdadero ejercicio profesional.

Por otra parte, Corona (1989) denunciaba la holgazanería de profesores y alumnos en complicidad; la lucha por el poder administrativo de los profesores que buscan intereses personales, lo que conduce a descuidar su nivel académico de sus clases; y plantea abordar los problemas curriculares como psicólogos. Así mismo Zardel (1989) apunta algunos elementos de análisis que permitieran dilucidar la dimensión política de la racionalidad del currículum, tales como: A) las representaciones sociales a las que se compromete dicho currículum. ¿por qué el currículum tomó como sustento la descripción de problemáticas sociales y no su análisis? ¿por qué el fervor a los datos? ¿a qué responde la compulsión a los datos?; B) pareciera que una preocupación central de currículum es el educando, sin embargo, la manera en que se le piensa aparece justamente como una negación del mismo; C) ¿qué tipo de contenidos de saber se privilegian? En relación al número de horas clase que se tienen. ¿qué contenidos resultan privilegiados, cuáles son sus premisas y valores y qué expresa la idea de homogeneidad? ¿qué tipo de violencia simbólica se ejerce?

En este momento por la naturaleza del debate en torno a los problemas curriculares se observa ya una incipiente maduración teórica (9), sin embargo son planteamientos que no tienen mucho eco en la comunidad. La situación en la cotidianeidad curricular continuaba con la misma lógica de desmembramiento y aislamiento de los grupos de profesores iniciada ya desde los primeros problemas referidos anteriormente. Existía un descontento entre los alumnos que lo canalizaron en el foro.

Por un lado, en ponencias realizadas por varios estudiantes, se denunciaban que los criterios formales (ensayo, participación y glosas o reportes) que anulaban los exámenes y que pretendían que el alumno no repitiera los textos ni las opiniones de los profesores, en la práctica cotidiana se estaban olvidando. Asimismo que cada profesor impartía su materia como le parecía, sin existir programas unificados a lo interno de las áreas. Los programas quedan inconclusos y en el mejor de los casos se aborda el 80%, además de estar desligados de la realidad. Se denunciaba la ruptura tajante entre la primera y segunda mitad de la carrera, en donde el manejo teórico cambia radicalmente, ya que empezaba una lluvia de corrientes psicológicas y se deja un poco al lado la teoría conductual, parecía que se entraba a otra carrera.

Los mismos estudiantes realizaban un análisis de su propia condición. Mencionaban que en general la situación política del país había llevado a la gente a un desencanto por la política y la izquierda no había podido encausar el descontento quedándose en el puro discurso; por lo que, la actitud de los estudiantes era la expresión de tal desencantamiento. Esto aunado a que las cargas de trabajo eran excesivas y los alumnos realizaban todo lo que les prometía una muy buena calificación; consideraban que no tenían tiempo para incorporarse a la polémica curricular además de que estaba envuelta de política, ya no deseaban involucrarse, ya que lo consideraban como una forma de perder el tiempo y de estar en contra de todo (como caracterizaba la participación de algunas personas). Y más aún se analizaba que, los estudiantes han estado al margen de la definición de los contenidos educativos desde los otros niveles anteriores, aceptando que se estudia sin saber, se aprende por aprender, se siguen instrucciones sin valorar la importancia, ni

reflexionar sobre la congruencia de los contenidos y sus expectativas (Novelo et al, 1989 y estudiantes anónimos 1989). Como dato de ese tiempo (1985) se comenta que las inscripciones para el nuevo semestre se realiza conforme los alumnos van llegando, lo que había provocado que los estudiantes acudían a la escuela a formarse desde cinco horas antes de que empezara el servicio (a las 9 de la mañana) para así estar con los profesores que ellos querían. (10)

En 1986 se planteó una propuesta de reestructuración curricular desde la coordinación de la carrera, pero fue rechazada. Planteaba la estructuración de un tronco común y luego tres opciones formativas. En 1987 el trabajo de la comisión deviene a una desarticulación y recomposición de sus miembros ante las propuestas de la nueva coordinación de la carrera. En este año se publicaron trabajos como las memorias del FORO DE EVALUACION CURRICULAR y un cuadernillo de divulgación. Es en este año en que existe una gran movilización política estudiantil, que responde a problemas generales de la UNAM en donde se consolida una "federación estudiantil" que se denomina Consejo Estudiantil Universitario (CEU) (11)

Hacia 1989, las acciones de la comisión se dirigieron a la reflexión de la lógica del plan de estudios; reflexiones que posteriormente se publican en un libro ("Currículum y Psicología") contando con la asesoría del Departamento de Pedagogía. Estos trabajos dieron base para el evento "trabajos preparatorios para el cambio curricular", en mayo de 1990. En este evento, la comunidad vuelve a responder al debate y la comisión recibe nuevos miembros, denominándose "Comisión Ampliada de Evaluación Curricular". Esta comisión ampliada se propuso la elaboración de un anteproyecto de un nuevo plan de estudios, que reuniera y sintetizara las diversas propuestas generadas por la comunidad en el mencionado evento. Así, se llegó a la elaboración de los "Lineamientos Generales para el Cambio Curricular", en el que se planteó la conformación de un tronco común en los dos primeros años de la carrera y después opciones formativas independientes en función de las propuestas de trabajo que plantearan los profesores.

Veremos en el siguiente apartado con más detalle cómo la comunidad de la carrera recibe mal la propuesta de los lineamientos. Un grupo anónimo de 60 profesores se organizan para enviar una carta a la dirección señalando básicamente que la propuesta no era viable ya que no representaba a la mayoría de los profesores, que no era producto del consenso.

Resulta interesante señalar que, en cada ocasión que ha habido propuestas de cambio o propuestas de plan de estudios para modificar u ordenar el currículum vivido, la comunidad de la carrera de Psicología ha tendido a identificar las propuestas con figuras académicas. Así, a lo largo de la historia de la carrera han existido "el plan de Ribes", "de Zardel", "de Tirado", "de Pineda", "de Pérez", etc., a pesar de que en muchos casos dichos planes son producto de un trabajo de equipo o de comisiones de profesores. Lo cual refleja que en lugar de generarse un trabajo serio y detenido sobre el mismo proceso de cambio, muchos profesores se involucran en una dinámica política, y en donde a final de cuentas está en juego la lucha por el reconocimiento de perspectivas personales, de grupo y de adherencia que cada quien tiene a la corriente psicológica que prefiere.

C. SITUACION ACTUAL.

Por situación actual se entenderá el período de 1991 a 1995, mismo en el cual cursaron sus estudios los alumnos que se entrevistaron en el presente trabajo. Asimismo es un periodo delimitado por dos situaciones importantes. Uno es que ante la posibilidad real de cambiar el plan de estudios a corto plazo se boicoteó y se abandono las actividades de transformación curricular.

La segunda situación es el cambio de personal administrativo. Es el periodo del *impasse*, ya que después son retomadas las acciones de transformación curricular.

Con la propuesta de los "Lineamientos Generales para el Cambio Curricular", se radicaliza la actitud hacia el cambio, principalmente entre el sector académico, por miedo a perder los espacios académicos que habían logrado. Después de que todos estaban de acuerdo en la necesidad de realizar la reestructuración curricular, a partir de 1991 varios profesores lo obstruyen de manera intencional.

El currículum que se vive en este periodo ni es el que planteó Emilio Ribes ni el que objetivizó la comisión de evaluación curricular en 1985. La cotidianeidad escolar ha tenido su curso, por lo que es ordinario observar cambios curriculares de manera informal.

En 1991 la comisión de evaluación curricular organizó una serie de eventos para concensar los lineamientos para la reconstrucción curricular. Ante los cuales, en un principio existió mucha participación, pero después disminuyó dramáticamente.

En mayo de 1991 la comisión realiza un boletín informativo que contiene algunos elementos importantes. Por un lado, reconoce que en la cotidianeidad los contenidos curriculares continúan modificándose. Por otro lado, demanda seriedad de la comunidad académica, y denuncia que ante el envío de los lineamientos al Consejo Técnico algunos profesores mandaron cartas en desacuerdo, de forma anónima. La comisión reta a tales profesores a que se expresen públicamente en los eventos que se realizaron para tal fin. Menciona el hecho de que algunas generaciones al final del semestre realizan una quema de materiales (hoy día la tradicional "quema de copias") y escriben periódicos murales para expresar su inconformidad ante las condiciones curriculares. Por lo que tales cosas son síntoma de que los problemas curriculares se deben de resolver en un mediano plazo.

En este año se da un cambio de autoridades de la carrera, entrando a la jefatura Ofelia Contreras, que presiona a la comisión de evaluación curricular para adoptar una particular lógica de trabajo, que está determinada por su formación en el campo del currículum. Por lo que empezaron a existir algunos problemas que lleva a que los miembros comiencen a salirse. Posteriormente, a los seis meses existe otro cambio de personal administrativo y entra Francisco Ochoa a la jefatura. Ochoa abandona cualquier interés por los trabajos de evaluación curricular y la comisión entra en un desgaste de sus miembros tal que, tácitamente se terminan las actividades.

Mientras tanto, los cambios informales continuaban siendo el pan de cada día en el currículum vivido de la carrera. Baste mencionar algunos ejemplos: El colmo de la desarticulación de los módulos llegó al grado de que una materia como Métodos Cuantitativos, que se supone estaba compuesta por contenidos aparentemente "sin discusión" dado que provienen de "ciencias duras" como las matemáticas, la estadística, etc. surgieron fricciones entre los profesores y se separaron en dos secciones denominadas A y B. La sección A, cambiaba radicalmente su programa, ya que tradicionalmente era una materia dedicada a la enseñanza de las técnicas estadísticas (como lo continuó haciendo la sección B). En vez de ello se estudiaba el pensamiento de los pueblos sin escritura; las primeras formas de medición antropométricas, los griegos clásicos, la ética del psicólogo, administración de empresas, la medición de las actitudes, la sociometría y test psicométricos. Ello causó inconformidad en los alumnos ya que en las materias de Laboratorio exigían el análisis estadístico de los resultados y no sabían hacerlo. Tal programa respondía a la consideración de que eran cosas que se debían de conocer como "buenos psicólogos". Sin embargo, algunos contenidos se repetían en otras materias simultáneas o en semestres posteriores. Algunos profesores de esa sección comentaban que era "introdutorio, ya en otros semestres lo verán más profundamente". Efectivamente se volvían a revisar en otras

materias, pero ello suscitaba otras cosas. Una es que se revisaban superficialmente o se repetía exactamente lo mismo. Causando la inconformidad de los alumnos (Alfaro y García, 1993).

En la materia de Educación Especial y Rehabilitación, también es característico la existencia de dos secciones. En una se revisan los problemas de educación especial desde el enfoque conductual, negando la posibilidad de cuestionamiento. En la otra sección se revisan las diferentes aproximaciones al estudio de los problemas de educación especial, neuropsicología y las aplicaciones del psicoanálisis en el trabajo con sujetos retardados. La situación que se ocasiona es que algunos alumnos cursan un semestre con una sección y después con la otra, de tal forma que al llegar a un semestre carecen de los elementos previos y no continúan en la misma lógica de trabajo.

En la materia de Clínica Teórica, actualmente ya no se trabaja ni con el modelo lineal, ni el de campo (interconductismo -con excepción de un profesor-), sino que se propone el modelo "Secuencial Integrativo", que deriva de una teoría denominada "cognitivo conductual". Recientemente en esta materia ha existido cambios que ocasionaron inconformidades. Una de ellas tiene que ver con los criterios de calificación en la materia de Clínica IV. "Por acuerdo del área (dicen los profesores), para sacar MB tendrán que tener una calificación superior al 9.5 y no 9.0 o 8.6 como están acostumbrados" Al final del semestre las calificaciones tienen sólo cinco traducciones en letras MB, B, S, NA, NP; que equivalen a 10, 8, 6, No acreditó y No Presentó, respectivamente. En las clases normalmente se lleva un sistema decimal de calificaciones y al final se convierten en sus equivalencias. El criterio de conversión se realiza de acuerdo al criterio subjetivo de cada profesor, pero en el área de clínica se redefine la conversión. El argumento que utilizan es que al final de la carrera se puede exigir ya un mayor rendimiento, más calidad y cantidad de trabajo. Esto obviamente sin considerar la congruencia del plan de estudios, por lo que sus fundamentos carecen de sustento, pero por vía "acuerdo del área" se establecen otras condiciones (Alfaro, 1994).

Otra situación que también se impuso fue en el sistema de tutorías que se redefinió arbitrariamente. Tradicionalmente, las tutorías se realizan como apéndice de la materia, y si se reprueba sólo ésta se presenta en el extraordinario, ya que el curso teórico se puede aprobar con independencia. No obstante ello, la sección de clínica establece que para poder presentar el examen extraordinario se requiere haber aprobado tutorías. De esta manera, si se reprueba tutorías, no se puede presentar examen, por que el examen es del curso teórico. La única opción que queda es recurrar toda la materia, pero al recurrar, se tiene ciertas desventajas, ya que los profesores que asesoran las tutorías sólo pueden atender a cierta cantidad y tienen preferencia los alumnos regulares, y después en los lugares que quedan se inscriben a los irregulares que asistieron el día y la hora de las inscripciones (que es un día que se define espontáneamente y se comunica uno o dos días antes). ¿Cómo es posible que se exijan institucionalmente ciertos criterios, cuando no se tienen las condiciones ni los espacios para exigirlos? ¿Realmente estarán preocupados por la formación profesional, como lo afirman? (Alfaro, 1994).

Otro ejemplo es lo que sucede en el área de Psicología Social Aplicada. Al inicio del plan de estudios se pensaba en una Psicología Comunitaria que trabajaba bajo la lógica de "los frentes de entrada" hurgando en las necesidades de las comunidades aledañas a la ENEPI o bien con francos problemas socioeconómicos. A la fecha no queda nada de la pretendida Psicología Comunitaria, ni nada que aglutine a los Profesores, excepto su adscripción a un área académica. Hay cerca de 22 maestros y casi un número igual de programas de trabajo. A cada grupo académico de alumnos le toca trabajar con dos profesores en la materia de Social Aplicada, y cada grupo trabaja cosas distintas, dependiendo de los intereses del profesor. Hay una heterogeneidad

tal que se pueden cursar cosas como capacitación a empresas, asesoría a familia en el área clínica, clases en nivel preescolar, trabajo con adolescentes, entrevista psicoanalítica, búsqueda de empleo, etc., y en sí lo que durante el año lectivo se le ocurra trabajar a cada maestro.

Así, en la práctica el currículum de la carrera se caracteriza por estar conformado en asignaturas y en muchas de las cuales se revisan los contenidos que a los profesores les interesan. En diversos casos hay organización de diversos grupos (autodenominados "secciones", pero que absurdamente llegan a componerse en ocasiones de 4 o 5 profesores), en otros hay iniciativas individuales y en muchos otros lo que podríamos denominar "profesores flojamente acoplados" ante la imagen ilusoria de una aparente integración de contenidos, formas de trabajo, etc. Lo cual evidentemente repercute en el alumno, que se enfrenta a repeticiones, huecos, inconsistencias, y en sí, a un conglomerado de materias inconexas.

Por el lado de los alumnos, su participación estudiantil en actividades políticas ha sido muy escasa en los últimos tiempos. Después de movimiento del 1987, que derivó a la conformación del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) disminuyó la actividad política estudiantil, quedando sólo grupos de personas que realizan algunos esfuerzos, pero sin algún impacto real. No obstante, existieron algunos eventos que mencionaremos brevemente. En 1991 se dio un problema ante la ausencia del técnico laboratorista en el turno vespertino. Lo que sucedía era que el anterior técnico ya era docente y no se había cubierto el puesto de laboratorista, ante lo cual se cerraron los laboratorios como medida de protesta por parte de los alumnos afectados. El problema se resolvió gracias a la mediatización de los "grillos" (12) del "6 de julio", que rápidamente calmaron la inconformidad, realizando aburridas asambleas y la inclusión de otras demandas (un comedor estudiantil como en Ciudad Universitaria) que los inconformes iniciales no estaban dispuestos a sostener. Es ese tiempo las personas que se reunían en el local denominado "6 de julio" eran utilizados por las autoridades, para mediatizar y controlar cualquier brote de inconformidad. Su función era recompensada con la tolerancia de consumir bebidas alcohólicas en el local (acto que está prohibido por la legislación universitaria y es altamente castigado), la promesa de ocupar puestos docentes (y actualmente ya varias personas tienen su plaza de profesor), y presupuesto para su propaganda política.

Posteriormente en 1992 el comité central del CEU propone realizar un paro activo de un día en protesta a la posibilidad del aumento a las cuotas en la Universidad. Ante lo cual los grillos del "6 de julio" aunque siempre decían que ellos no eran del CEU (y en realidad no lo eran) retomaron la propuesta del paro. En ese momento existió una amplia movilización estudiantil, en los trabajos preparatorios del paro (cerca de 300 personas); pero el día del paro sólo siete alumnos por la mañana cerraron la escuela. Comparativamente con otras escuelas resultó irónico ya que se requería más de las 300 personas que prepararon el paro. Ya por la tarde llegaron más personas a apoyar el paro y se concluyó con cerca de cincuenta personas. Posteriormente al paro se planteaba la conformación de una organización estudiantil que contuviera a las diferentes carreras, pero no se logró dado el desinterés de los alumnos por la política.

Estos hechos planteaban a los estudiantes que las organizaciones supuestamente estudiantiles políticas sólo servían para controlar cualquier descontento y responder a las propuestas generales del CEU. A pesar de ello en 1992 se suscitó otro problema en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI). El descontento se dio debido a que en ese tiempo estaban remodelando la CUSI y se obstaculizaban las actividades de servicio de educación especial. Existió una organización espontánea de protesta y se realizó un plantón en las afueras de la dirección de la escuela. Nuevamente los grillos del "6 de julio" se introdujeron en el movimiento para mediatizar, anexando demandas ajenas a la inconformidad inicial. Tal problemática se resolvió en tan sólo

quince días debido al creciente movimiento de descontento, que los grillos no lograron calmar. Posteriormente todo volvió a la rutina.

Posteriormente a esta situación las personas del "6 de julio" organizaron dos eventos denominados Encuentros Nacionales de Psicología, auxiliados por algunos profesores, con lo que se autclamaban como propositivos. Sin embargo, la estructura y la logística de ambos eventos tuvieron muchos problemas, y ante la propuesta de organizar un tercer encuentro, la comunidad ya no los ha apoyado. Cabe señalar que en el primer evento se presentaron cinco trabajos en torno a la transformación de las curriculas, dos de ellos de la propia comisión de evaluación curricular donde se invitaba a continuar con el proceso; y en el segundo evento sólo se presentó un trabajo de evaluación curricular.

Aparte de los encuentros mencionados, en mayo de 1995 un pequeño grupo de estudiantes independientes organizaron un foro de reflexión de las prácticas aplicadas. Planteaban la finalidad de establecer mecanismos para dejar testimonio de las experiencias de las prácticas aplicadas que se realizan en la segunda mitad de la carrera, así como reflexionar críticamente sobre la formación recibida. No obstante, a pesar de que las autoridades y los mismos alumnos resaltaban la importancia de dicho evento, en las sesiones de trabajo se vió escasa participación estudiantil. (13)

Finalmente, la última actividad política en la que participaron algunos estudiantes, fue en mayo de 1995 donde se convocó a una asamblea general de profesores-estudiantes-trabajadores, organizada entre los grillos del "6 de julio" y el sindicato de los trabajadores (simultáneo al foro estudiantil de reflexión de las prácticas aplicadas). Se proponía que el director de la escuela reinstalara la ruta de camiones de la extinta *RUTA 100* y además se pretendía conformar un frente común para demandar soluciones de los problemas de los tres sectores. Como medidas de protesta cerraron la puerta del edificio de gobierno durante una hora. En la misma asamblea existieron críticas de tan irracionales demandas, ya que el director no podía reinstalar la ruta de camiones y sólo mandó una carta al Departamento del Distrito Federal solicitando la reinstalación. Sin embargo, ante la propuesta de la conformación de un frente común no hubo apoyo alguno.

En este recuento tal vez se pueda apreciar la escasa participación estudiantil en las cuestiones políticas, ya sea porque tales actividades están llenas de peticiones irracionales o los líderes responden a otros intereses. La gente lo percibe y considera que no hay opción de canalizar su inconformidad a través de tales organizaciones. Asimismo la participación estudiantil en eventos académicos es casi nula.

Una situación que ocurrió recientemente y que afectó especialmente a los alumnos del turno vespertino tiene que ver con los profesores. Para el semestre 95-1 varios profesores solicitaron su derecho a su año sabático, por lo que sus plazas se vieron repentinamente cubiertas por personas nuevas y jóvenes. Los criterios para su selección continúan en los hechos siendo a partir de los profesores que los "recomiendan". Esto originó la inconformidad de algunos estudiantes que percibían la incapacidad académica de tales personas, pero no se realizó ninguna acción para protestar públicamente por ello. Sólo quejas de pasillo, entre los mismos estudiantes.

No obstante, el evento más trascendental en los últimos tiempos es el cambio de personal administrativo en la escuela. El año de 1995 viene a plantear el inicio de otro periodo en la historia de la carrera y cambios muy importantes, ya que el nuevo director de la ENEPI es un psicólogo. El primer cambio se da cuando el director (Felipe Tirado Segura) introduce a diversos profesores de psicología a la estructura del personal administrativo. Ello implicó que muchos profesores dejaran sus grupos académicos, debido a que ya no los podían atender. Así para la nueva reordenación de los grupos, los profesores de algunas secciones se disputaron durante cerca de tres semanas las horas frente a grupos. Lo que propició que: a) las clases se retrasaran, b) la

manipulación de los alumnos en beneficio de los profesores y c) surgieran inconformidades de los alumnos. Nuevamente se contrataron profesores nuevos (jóvenes, recién egresados) para cubrir los vacíos.

Y finalmente con un psicólogo al frente y si recordamos que Tirado cuando estuvo al frente de la carrera propuso estrategias para cambiar el currículum y lo rechazaron, nuevamente se convoca a la conformación de una Comisión de Evaluación Curricular, manejándose de la siguiente manera. Después de doce "arduas" sesiones (el 8 de septiembre de 1995) los profesores acuerdan los principios de la nueva comisión, estableciendo ciertas especificidades y sutilezas. Primeramente se plantea como **Comité de Revisión y Propuesta Curricular de la carrera de psicología de la UNAM Campus Iztacala**, tal título responde a la intención de mostrar una actitud propositiva en vez de dogmática, y se eliminan las palabras de "cambio curricular" por considerarlas agresivas. Se plantea con la finalidad de *promover y facilitar el proceso de reestructuración curricular*. Su objetivo es *"impulsar y llevar a su consecución el cambio curricular, incorporando su proceso sociohistórico."* Así propone una actitud de respeto, de ética y "calidad científica y profesional", que permita conformar a mediano plazo un nuevo plan de estudios, presentarlo ante el H. Consejo Técnico, implantarlo y dar seguimiento del mismo. Se invita a los profesores a la "adhesión" del comité (14).

Se pretende que este recorrido "a vuelo de pájaro" de lo que ha sido y es el currículum de la Carrera de Psicología nos permita, más adelante, comprender el particular contexto histórico en el que un alumno puede referir lo que ha sido su transitar por la carrera. Cuando se pregunta "¿Qué ha pasado desde que entraste a la carrera hasta que saliste?" en realidad se hace historia. La visión que reporta el alumno refleja la historia acumulada en el presente. El currículum actual es resultado de un proceso que se ha ido construyendo en diversos momentos, con sus protagonistas y sus eventos. Sin esa visión histórica es probable que mucho de lo que un alumno narra sobre su transcurrir por la carrera resulte difícil de entender, o bien propicie apreciaciones erróneas o juicios parciales.

Así, este apartado cumple con la finalidad de proporcionar información retrospectiva de algunas de las ideas, acciones y protagonismos que dan cuerpo al currículum por el que transitan los alumnos con los que se trabajará más detenidamente. Se ha tratado de que el apartado sea una bosquejo histórico, haciendo alusión a documentos, a eventos, a planes legitimados institucionalmente. Pero también se le ha dado importancia a comentarios personales, a narraciones que profesores y alumnos hacen de lo que para ellos sucedió en la escuela. Esta forma de trabajo ha permitido construir, como ya se decía una visión "a vuelo de pájaro", buscando que esté en consonancia con métodos de investigación de corte cualitativo, sobre los que a continuación se reflexiona.

Notas:

- 1.- El bosquejo histórico que se realiza desde aquí, parte de los documentos que han dejado algunos datos y de la comunicación directa con profesores y alumnos que han sido actores de esa misma historia. Por lo que las citas que aparecen en el texto son de las fuentes bibliográficas, que apoyaron el recuento histórico y los datos recopilados a través de las entrevistas no se citan.
- 2.- Es importante señalar que, el carácter contestatario de las movilizaciones políticas estudiantiles es una reacción al carácter dogmático y arbitrario de las políticas gubernamentales. Los movimientos políticos en este momento, son un tanto explosivos, sin una fundamentación ideológica depurada, aunque existe la influencia de algunas corrientes Marxistas, Troskystas y Leninistas.
- 3.- Datos proporcionados por Monique Landesmann, investigadora del proyecto **Investigación Curricular** de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE)
- 4.- Ver Taracena 1987. Para una descripción más detallada del significado del cientificismo en esos tiempos.
- 5.- En relación a la "FE" y el sentido que tiene en el nuevo plan de estudios véase Taracena 1987.
- 6.- Ver Taracena 1987 para una descripción más amplia.
- 7.- Se usa el término de alegato en el sentido coloquial, para reservar el término "discusión" para un sentido académico.
- 8.- Actualmente, las personas que se reúnen en dicho local estudiantil, han abandonado esas formas particulares de hacer política. Han tenido varias transformaciones que se abordarán en la tercera parte, en torno a la situación actual.
- 9.- La maduración teórica es relativa al nivel discursivo que se plantea en los trabajos, aunque no necesariamente implica una "consolidación y consenso" del discurso. La maduración esta en tanto ya no se "alega" sino se empieza a "discutir". Si bien cada quien expone una cierta propuesta de aproximación, en ese tiempo no existía una base común que articulara la discusión, por lo que se hablaba de un "Marco Teórico", que una vez que se tuviera se podrían resolver los problemas.
- 10.- Hoy día las inscripciones se realizan en bloques, es decir, a los alumnos de un grupo académico, los inscriben juntos (o en bloque) al siguiente semestre por lo que no se puede elegir a los profesores. Sólo en los semestres impares existe la posibilidad de cambiarse a otros grupos, pero en general se mantienen las mismas personas en un mismo grupo. O bien cuando se reducen grupos administrativos que es en semestres impares a excepción de un grupo en segundo semestre en el turno vespertino.
- 11.- Para una descripción y contextualización que tiene el movimiento estudiantil del CEU en la UNAM, ver Alvarez (1989)
- 12.- El término "grillo" es una palabra con la cual coloquialmente se identifica a las personas que tienen actividad política. Aunque en ocasiones se le dan otros sentidos, tales como las acciones para boicotear o referir despectivamente a alguna persona que esta involucrada en actividades políticas. En el texto sólo se usa en el primer significado.
- 13.- Documento de circulación interna. Cabe señalar que el documento en el que aparecen las conclusiones del foro contiene varios datos de la cotidianidad escolar de las prácticas aplicadas. Dicho evento fue organizado por el autor de estas líneas y el análisis del mismo se realizará en otro ensayo.
- 14.- Documento de circulación interna.

CAPITULO II. LA INVESTIGACION CUALITATIVA COMO APROXIMACION.

En este segundo capítulo se persigue apuntar algunas características de la investigación cualitativa en general y en especial en el ámbito de lo escolar. Lo cual permitirá delinear los elementos utilizados para la construcción del método particular del presente trabajo. Primeramente se diferenciará la investigación cualitativa de la cuantitativa, posteriormente se bosquejarán algunos elementos generales de la investigación cualitativa, para que finalmente se señale algunas investigaciones que existen sobre los alumnos a nivel superior y en particular sobre los alumnos de la carrera de psicología Iztacala.

A) LAS PREMISAS EPISTEMOLOGICAS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA

1.- Las críticas a la ciencia positivista.

A pesar de contar con una tradición histórica importante (principalmente en el terreno de la antropología) la investigación cualitativa toma auge a partir de la crisis del positivismo en la ciencia y en especial en las ciencias sociales, ya que anteriormente no se le concedía valor científico. Desde la visión de la investigación cualitativa, se realizan ciertas críticas a la forma de investigar en las ciencias sociales positivistas. Se plantea que la ciencia positivista pone el acento en la neutralidad axiológica del investigador, sugiere el control unilateral total del investigador sobre el objeto, trata a la población como objetos, de la que sólo espera que responda a sus cuestionamientos y reduce los fenómenos sociales a los métodos de las ciencias naturales. Asimismo, la ciencia positivista parte de una *ingenuidad crédula*, ya que se considera que es extremadamente simple creer en evidencias empíricas dadas, en donde se reduce la realidad social a su faz cuantificable. No es que la cuantificación sea un error, sino más bien su reducción dogmática (Demo, 1987).

Para diversos investigadores, la ciencia positivista no permite entender en su complejidad los fenómenos socio-culturales que dan cuenta del proceder de las personas; considerando que la perspectiva positivista está casada con la idea de que en sí misma es objetiva, y por tanto no es necesaria la autorreflexión. En ese sentido, varios autores concluyeron que la ciencia positivista no puede entenderse cabalmente a sí misma, ya que tiene que auto-objetivarse y su método se lo impide. No obstante, para los positivistas la ciencia pretende poseer y desplegar un conocimiento de lo universal, de lo que existe invariablemente, demostrable y repetible. Sin embargo, las críticas han dado cuenta de cómo la ciencia no puede responder por la solidez de sus propios fundamentos y en consecuencia garantizar la validez última de sus conclusiones y hallazgos, por lo que necesita de la metaciencia, filosofía de la ciencia o epistemología (Martínez, 1995).

Desde terrenos disciplinarios como la filosofía, la antropología, la historia, empiezan a ganar fuerza los argumentos y formas de proceder cualitativos para investigar la realidad que contribuyen a la crisis de la hegemonía positivista. Los puntos de partida son diversos, con caminos que convergen y divergen, pero la mayoría apunta a la posibilidad de aproximarse a la realidad desde otra lógica de conocer e interpretar la realidad.

Por ejemplo, en la epistemología existen elementos importantes para legitimar una posición diferente a la positivista. Se cuestiona el sentido dogmático del positivismo relativizándolo a un enfoque en particular y no como la totalidad científica. Kuhn (1971) propone el concepto de paradigma, que facilita el análisis de las diferencias teóricas. El paradigma es una síntesis de

creencias, compromisos sociales, maneras de ver las cosas, etc. compartidos por *una comunidad científica*; es histórico, no gobierna un tema de estudio, sino más bien a un grupo de practicantes. En este sentido, se demuestra que la ciencia positivista contiene un paradigma particular, aún cuando pretenda dar versiones acabadas, universales respecto de la realidad (social, física, biológica, etc.). Khun propone que un paradigma es una creación válida para un grupo de practicantes y que, por tanto, posee una verdad relativa. Esto significa que la ciencia actual no es un tesoro de verdades acumuladas a través del tiempo, sino más bien, un mismo proceso de sustituciones que han suplantado a otras "verdades" completamente distintas. Asimismo se plantea que los paradigmas son incommensurables, es decir, no hay una base común para compararlos; por lo que es imposible demostrar la superioridad objetiva de uno sobre otro (Feyeraben, 1989).

Por su parte Popper (citado en; Gutiérrez, 1986) comenta una ocasión en que debatía con una persona que comentó "... por mi experiencia de mil casos", tratando de legitimar su opinión en un referente estadístico. A lo que, enseguida de eso le planteó un caso para ver como lo resolvía y después le replicó "... y con este nuevo caso su experiencia se basa en mil y un casos". Ante lo cual, finalmente concluyó "Comencé a sospechar que esta fuerza (explicativa) aparente era, en realidad, su debilidad". A partir de entonces se dedica a profundizar en el problema del conocimiento. Propone abordar el problema de la epistemología por dos lados: 1) como el conocimiento ordinario o común, y 2) como el del conocimiento científico. Considera que el proceso de conocimiento es único, tanto el ordinario como el científico, la diferencia es que el segundo es la ampliación del primero. Por lo que el problema del conocimiento es la explosión de sistemas de *enunciados* que intentan ser el reflejo de la realidad exterior en el sujeto cognocente.

En este sentido, para Popper, la ciencia no tiene nada que ver con la búsqueda de la certeza, de la probabilidad o de la confiabilidad. No interesa establecer que las teorías científicas son seguras, ciertas o probables; sólo interesa criticarlas y someterlas a prueba, con la esperanza de descubrir en qué estamos equivocados, de aprender de nuestros errores, y si tenemos suerte, de lograr teorías mejores. Propone cuatro métodos para validar las teorías que son: 1) analizar la consistencia lógica de las conclusiones; 2) analizar el carácter teórico, empírico o tautológico; 3) comparándola con otra teoría, para ver si la supera o no; y 4) contrastarla con aplicaciones empíricas de sus conclusiones. Así para este autor, el científico deberá de crear teorías intrépidamente, de hacer todo lo posible por probar que son erróneas y de aceptarlas tentativamente, si los esfuerzos críticos fracasan. De tal suerte que si las deducciones teóricas de una teoría son insostenibles, entonces es falsa y si son consistentes *puede* ser verdadera. A este respecto, Paul Feyeraben (1989) plantea que otra opción para cuestionar las teorías es contrastándolas con un mundo imaginario, para analizar los términos en que expresamos las más simples y sinceras observaciones y así develar sus supuestos.

2.- La Investigación cualitativa, una forma diferente de conocimiento de la realidad.

Una mirada rápida y esquemática de las diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa se puede visualizar en la siguiente tabla. En ella se pueden apreciar algunas características que se abordarán en detalle posteriormente.

INVESTIGACION CUALITATIVA	INVESTIGACION CUANTITATIVA
SUBJETIVO, HOLISTA	OBJETIVO, PARTICULARISTA
Define nuevas variables.	Enfatiza las relaciones entre las variables.
Asume una realidad dinámica .	Asume una realidad estable.
Fenomenológico. Interesada en comprender la conducta humana en el contexto de quien actúa.	Positivismo lógico. Busca la causa de fenómenos, descartando estados objetivos.
Observación naturalista sin control.	Medición penetrante y controlada.
Próximo a los datos; perspectiva desde dentro.	Al margen de los datos, perspectiva desde fuera.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial, hipotético, deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido, datos reales ricos y profundos.	Fiable, datos sólidos y repetibles.
Muestra pequeña.	Muestra grande.

En la investigación cualitativa un aspecto que cobra especial relevancia a diferencia de la cuantitativa, es el relacionado con los sujetos. Se alejan de la idea de que los sujetos son recipientes de datos, los cuales se obtienen con un instrumento "neutral" sin injerencia del investigador. Más bien se parte de que las personas se conducen no sólo a partir de situaciones objetivables, sino en la conjugación con su propia subjetividad (su particular forma de significar los acontecimientos, sentimientos, actitudes, etc., propios y de los demás). Por lo que para comprender el sentido que tienen las cosas para un individuo es necesario conocer el marco desde el cual interpreta sus pensamientos, sentimientos y acciones; es decir, conocer su *representación o perspectiva*. Es en este sentido en que el sujeto es el primer actor en la investigación. Se considera que la realidad social no es algo neutro, ya que no hay maneras de ser un simple observador (Meggle, 1985).

En la investigación cualitativa existe una construcción teórica durante la investigación de campo, además de la producción de conceptos para describir y/o abordar la realidad social. Por lo que el tamaño de la unidad empírica no delimita los alcances teóricos. No es la naturaleza o distribución de los datos lo que da la posibilidad de reconstruir la estructura o procesos históricos. El alcance teórico lo da más bien la construcción teórica de los conceptos utilizados (Canales, 1987).

La investigación cualitativa se interesa por modelos de significados y de acción, los cuales ocupan cierta obligatoriedad colectiva. Estos modelos existen no por sí mismos sino mediante su aplicación. Estos llega a constituirse por los actores sociales y se construye la realidad social mediante estos significados y actos. Por lo que la investigación cualitativa se aboca a documentar, reconstruir analíticamente, entender (o comprender) y así poder explicar la realidad social. En este sentido es una teoría basada en datos, en vez de ser especulativa. Como se observa en el cuadro anterior no es necesario un número extenso de sujetos, sino las formas para configurar las formulaciones teóricas llevan otro proceso (Beckerman, 1985 y Hintikka, 1985).

El carácter de la investigación cualitativa es *procesual*. Ello implica que el objeto de estudio llega a modificarse en cierta medida ante el acercamiento del investigador en el marco de la biografía individual y del cambio social. En este sentido se considera a la realidad social como un continuo dialéctico. El pensar, sentir y actuar humano está siempre referido a situaciones, esta unido siempre a un contexto; por lo que el acercamiento es en su vida cotidiana. Ya que de manera contraria se

llegaría a reproducir una versión acrítica de la realidad. El principio de la procesualidad se garantiza por el involucramiento del investigador con el proceso y sus resultados. La producción del conocimiento se da en la comunicación constante entre el investigador y las personas con las que se interactúa (Lamnek, 1993).

Asimismo otra característica de la investigación cualitativa es considerar a la realidad social como histórica, por lo que no puede ser hecha, a lo menos dirigida; tiene un constante devenir y es intrínsecamente conflictiva. En este sentido, más que atender a aspectos cuantitativos (frecuencias, variables, factores, etc.) se atiende a los aspectos cualitativos de las distintas realidades sociales: historias, significados, acontecimientos, formas de actuar. Se reconoce que las ciencias sociales deben cuestionar toda pretensión de objetividad que implique neutralidad, universalización, dogmatización respecto de los datos o información que supuestamente da cuenta de la realidad social. La objetividad no se alcanza por mediciones exactas de la realidad, ni por datos a través de los cuales se presume una "representación exacta" de lo que sucede. Más bien la objetividad tiene que ver con un rigor científico según el cual el investigador reflexiona cuándo el dato que ha alcanzado esta permeado por su propia interpretación (por prejuicios, por posiciones políticas, de género, etc.) y cuando expresa más bien la representación que las personas tienen de lo que es la realidad en la que viven. Así, la posición del investigador se vuelve explícita, ya que no hay separación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, sino que ambos se construyen en un acto dinámico. En el proceso de interpretar la realidad, el investigador atiende a las interpretaciones de las personas pero también reflexiona sobre sí mismo y sobre el proceso de construir los datos a través de los cuales explicará los fenómenos. En este sentido, se entiende que la ciencia es una **construcción**, y en sus diversas disciplinas se trata de modos de conocimiento y de interpretar la realidad.

Ahondando en la cuestión de la interpretación, en la investigación cualitativa la comprensión tiene que ver con un acto de interpretación de segundo orden y se trata de lograr una descripción densa. Se deja de lado la tradicional angustia de querer reproducir la realidad en la explicación o bien encontrar un sentido "único" que nos diga cómo es esa realidad. Más bien se dice que, los científicos interpretan la realidad y particularmente en las ciencias sociales se interpretan interpretaciones de los sujetos. Como ya se ha marcado anteriormente, el interés de la investigación cualitativa va más allá del registro cuantitativo de conductas de personas, o bien de su enlistado (lo que reflejaría una descripción superficial), sino de cómo las personas mismas interpretan sus acciones, lo que constituye el primer orden de interpretación (Geertz, 1987). Se trata de descripciones densas porque al adentrarse en las interpretaciones que las personas tienen sobre sus comportamientos, sus formas de relación, en una palabra de sus formas de vida, el investigador a final de cuentas logra percibir, comprender y analizar los sistemas sociales de relación, los esquemas de pensamiento, de lenguaje y de sentimientos de las comunidades en las que está trabajando. Es decir, la descripción se vuelve densa cuando se trabaja con interpretaciones en un nivel que nos devela cuestiones implícitas en el actuar humano: los ritos, los símbolos, las prácticas conocidas (no explícitas), la historia acumulada, etc.

En ese campo de indagación sobre las interpretaciones se pone atención a lo que las personas dicen, a lo que quieren dar a entender (significar) con eso que dicen, a la "visión de mundo" que se refleja en lo que interpretan. Y hay quienes investigan con mayor detalle justamente el proceso de comprensión de las interpretaciones que encontramos en el lenguaje. Tal es el caso de la **Hermenéutica**. Ya que la investigación de lo humano tiene que ver con comunicación y lenguaje, en un discurso verbal, gestual o escrito. Hermenéutico sería todo cuanto esté implicado en un proyecto de traducción, naturalmente relacionada con una empresa de comprensión. Se trata de

establecer las leyes generales de comprensión y comunicación: a) como manifestación y restauración del sentido y b) como desmitificación o reducción de lo ilusorio. Derivado de *Hermeneuien* que significaba expresar, explicar, interpretar, traducir, esclarecer, en el antiguo griego. Implicaba la idea de que algo debe de ser inteligible, de que algo debe lograrse que sea entendido por otros (Sánchez, 1987).

Se ha trabajado mucho con textos, para tratar de comprender qué significados están vertidos en lo escrito, es decir, realizar una acción de interpretación de significados. Se llega a señalar que el lenguaje es ante todo la fuente más común de distorsión: en ocasiones quiere decir otra cosa de lo que dice, tiene un doble sentido, llega a ser equívoco. El lenguaje como significaciones complejas, enfrenta diversas maneras de interpretar. La interpretación implica un trabajo de comprensión que tiende a descifrar los símbolos. La comprensión del discurso lleva al problema de la intelección, de la verdad y la objetividad. Es aquí en donde la hermenéutica trata de descubrir elementos para resolver tales problemas. La hermenéutica involucra a la doctrina del pre-entendimiento y describe la experiencia de la vida y la introspección que el lector debe tener para la tarea de interpretar un discurso o texto particular. Por lo tanto, entender un texto (entendiendo por texto no sólo aquello que está escrito sino lo dicho por una persona y que es interpretable) implica comprender un significado, desde las formas de significación del otro. Pero no es menos paradójico que el significado de las palabras y oraciones que componen un texto (o discurso) no pueda ser interpretado hasta que uno conozca el significado total del texto... y uno sólo puede conocer el significado total del texto completo si *entiende* sus partes. Leer un texto es simplemente leer una cadena textual de enunciados, es conocer que no hay nada fuera del texto, el texto no tiene centro fuera de sí mismo, ya que no hay nada fuera del texto. El texto simplemente está ahí. De esta manera la lectura de un texto (o un discurso) implica una *interpretación hermenéutica* y no es algo que se *agrega* al texto, sino que constituye el texto en primer lugar. Existen muchas maneras de leer un texto y las más accesibles para algunas personas suelen ser inapropiadas ya que puede tergiversar la idea inicial del texto. Esta plasticidad de los textos *no* coloca en el mismo plano todas las formas de leer, pues algunas de ellas poseen una plausibilidad y coherencia que falta en otras (Fisher, 1985).

Estas consideraciones respecto de la investigación cualitativa no abarcan la complejidad de planteamientos que se han realizado en antropología, sociología, historia, y más recientemente en psicología (ver. Bruner, 1991), ya no para hacer más clara la separación de la perspectiva positivista -ni mucho menos para continuar demostrando su inviabilidad en diversos terrenos de comprensión-, sino para ahondar en posibilidades cada vez más complejas de comprensión del hecho humano. Sin embargo, el objetivo ha sido bosquejar algunos aspectos teórico-metodológicos que nos sirvan para tener una idea general de qué supone interrogar a la realidad de un modo diferente, así como de interrogarnos a nosotros mismos respecto de cómo "hacemos ciencia".

El interés en desglosar esta parte también radica en justificar el tipo de método a emplear para el presente trabajo. Ya en un primer capítulo se trabajó respecto de la historia del curriculum de la carrera de Psicología. Ahora estamos en posibilidad de señalar que el esfuerzo de comprensión vertido en el primer capítulo respondió a una "lógica de conocimiento" más cualitativa, de acuerdo a la cual se "construyeron datos" atendiendo a interpretaciones, narraciones, documentos, recuentos, etc. Y al final contamos con una historia de la cotidianidad escolar.

El siguiente apartado dedica atención a las diversas investigaciones que han abordado el estudio de los alumnos, tanto de nivel superior, como particularmente a los alumnos de la carrera de psicología Iztacala. Esto es con la finalidad de ubicar el conocimiento existente, para contrastarlo con los resultados de la presente investigación.

B) LA INVESTIGACION EN EL AMBITO ESCOLAR

1.- Las aportaciones cualitativas en la escuela.

Las investigaciones cualitativas en la escuela tienen una larga trayectoria. Erickson F (1989) realiza un bosquejo del desarrollo de investigaciones cualitativas en el campo escolar, desde los primeros intentos por rescatar la perspectiva de los sujetos, hasta las nuevas perspectivas de la investigación en la escuela de la década de los ochenta. Señala que la investigación en la escuela se tornó cualitativa debido a que la cuantitativa no permitía analizar los procesos en los que tenía lugar el acto educativo. Por ejemplo, en un principio los investigadores se preguntaban por las causas del fracaso escolar, después se preguntaban por el proceso de acciones, sentidos y significaciones en los que se construyen los contextos prácticos y de interacción en los que tiene lugar el fracaso escolar.

Rockwell (1992) por su parte describe el desarrollo de las investigaciones que han abordado el problema de la cultura en el ámbito escolar. Destaca los trabajos que se han abocado al análisis de los conflictos culturales que se dan en escuelas en las que asisten niños de diversos grupos culturales.(1) Así como la reciente problematización que se ha hecho del modelo Durkheimiano-Parsoniano, en donde la cultura deja de ser homogénea, sino que existen diversas subculturas que se van generando desde la institución, la particularidad local, los docentes y los alumnos. Plantea abandonar la idea de considerar la escuela como un espacio de reproducción, pensando a la reproducción como un seguimiento a ciegas por parte de los alumnos de las normas sociales. También resulta necesario, como lo plantea la autora, criticar la idea de que las investigaciones reduzcan la cultura estudiantil al problema de las resistencias o a la contracultura. Finalmente, enfatiza que la noción de cultura debe de pasar por la comprensión de la pluralidad de expresiones culturales, lo que implica que al hablar de cultura hay que hablar de producciones culturales de acuerdo a los particulares contextos históricos.

Una de las expresiones más importantes de investigación cualitativa en el terreno de la educación ha sido la de Jackson y su aportación con el concepto de Currículo oculto. Tradicionalmente se pensaba que las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje se regimentaban por el plan de estudios o currículum diseñado: los objetivos explícitos de enseñanza, los procedimientos específicos para el desarrollo de la misma, los contenidos a transmitir, las regulaciones estipuladas en las secuencias, horarios, tareas, etc. Sin embargo, Jackson realiza investigación de tipo etnográfico en las escuelas y encuentra que mucho de lo que se hace, lo que se aprende, lo que se construye (como conocimiento y como sistema de relaciones), no pasa por el registro explícito de lo diseñado en el plan de estudios. De ahí surge el concepto de currículum oculto (CO) que nos pone en contacto con lo aprendido *tácitamente* en la escuela, por ejemplo: las consecuencias secundarias de la escolaridad, el conjunto de relaciones entre profesor-alumno, el rol de las reglas de gobierno, los resultados no académicos de la escolaridad, los residuos de la escolaridad, el conjunto de prácticas diversas del proceso interactivo puesto en marcha a través de las relaciones escolares (Miranda, 1984).

Analizando la escuela con el concepto de currículum oculto, la vida escolar se muestra más allá de las aulas, que comprende los tiempos oficiales y extraoficiales, el diseño de los espacios físicos, y más bien se percibe los aromas de las aulas, la decoración, el control de actividades (conferencias, fiestas), la obligatoriedad, las reglas informales, entre otras cosas más. El CO tiene su expresión en la cotidianeidad y las estrategias que permiten su aproximación tienen que crearse (Miranda, 1984).

El concepto de currículum oculto tuvo un impacto a nivel teórico. El concepto de "currículum" fue puesto en entredicho. La polémica en torno a su definición conceptual vino a enriquecer (y a complicar en cierta medida) el desarrollo teórico de este campo de la pedagogía. Si bien el concepto de currículum viene a ser en un principio el concepto articulador de "ratio studiorum" (que refiere un esquema de estudios) y "Syllabus" (que refiere una tabla secuencial de contenidos). La palabra *currículum* agrupó a estas dos ideas en la idea de un ciclo secuencial de estudios. El concepto se fue transformando al incorporar otras connotaciones: a) conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un nivel educativo, b) programa de actividades, debidamente secuencializado y sistematizado; c) la plasmación de un plan reproductor de una sociedad. (Kemmis, 1988 y Gimeno, 1989). De lo anterior se desprende que al hablar de currículum se puede hacer referencia al esquema de contenidos educativos, a la relación escuela sociedad, o a un campo práctico, en el que tienen suceso diversas prácticas educativas. De tal forma que bajo esta idea general de currículum, el currículum oculto, currículum vivo, currículum formal, vienen a ser facetas del mismo currículum. (2)

En este sentido, la expresión cotidiana del currículum rebasa el aula, el pasillo y la escuela. Existen otros elementos (culturales, políticos, psicológicos y contextuales) que también se dan cita en las cuestiones escolares. Así, no todo lo que ocurre es producto directo del currículum (como diseño) sino de la convergencia de múltiples elementos. Con la parte "oculta" del currículum coexisten otras partes *latentes y no estudiadas*. Ya que, por ejemplo, en el espacio escolar pueden convivir personas de posturas ideológico-políticas antagónicas, que en otros lugares sería imposible.

2.- Algunas investigaciones sobre los alumnos.

El estudio de las características de los alumnos tiene una peculiaridad especial. Carbajal, Spitzer y Zorrilla (1992) comentan -al realizar un análisis de la revisión del estado de conocimiento que en México hay (hasta 1992) sobre el rubro alumnos- que, por un lado al alumno se le otorga principalidad y aparece como sujeto e interlocutor privilegiado, se le concede el centro de atención y se considera la razón de ser de la labor docente, el sujeto del acto educativo. Sin embargo por otro lado, en realidad al observar los sucesos cotidianos, el alumno se constituye como sujeto al margen de las decisiones y múltiples condicionantes de la situación educativa que le concierne y lo constituye año tras año, y durante el período de formación escolar, es un sujeto en función de las determinaciones y deseos de otro. En este sentido, el alumno se convierte en el sujeto olvidado de la educación.

La acción educativa por momentos parece dirigirse hacia el alumno en lo abstracto. El alumno como unidad de análisis tiene la peculiaridad de pertenecer a una categoría de calidad universal y absoluta, similar a la de hombre genérico y particular. A pesar de ser un elemento fundamental de la relación educativa, el interlocutor natural de docente y destinatario de la instrucción escolar, no ha llegado a constituirse un campo de estudio por derecho propio como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución. Por lo que concluyen los autores mencionados que este tema conforma un área de investigación poco transitada en el país.

Por su parte, Hernández (1983) analiza el porque existen pocos estudios hacia los alumnos. Comenta que el alumno adquiere una sensación de que la escuela no termina nunca y no se plantea proyectos de vida reales; y es una persona antes de ser estudiante, por lo que éste carácter es transitorio. A partir de lo anterior concluye que el carácter transitorio elimina *per se* la necesidad e importancia de estudiar a quien tiene un papel importante en la relación educativa: el alumno.

A continuación se rescatan algunos estudios que han abordado el estudio de los alumnos (a nivel superior) y/o las condiciones en las que se encuentran. Primeramente se ubicarán estudios que, de manera general, han abordado a los alumnos y después se abordarán los estudios que han

analizado a los estudiantes de la carrera de psicología Iztacala, que son a los que especialmente está orientado el presente trabajo.

En lo que se refiere a la justificación del estudio de los alumnos, Castillo (1987) plantea la necesidad de realizar un análisis de las condiciones con que ingresan los estudiantes al nuevo ciclo de estudios, a través de test o de inventarios, para así adecuar e integrar el currículum a las condiciones de los alumnos. Esto conlleva a delimitar el currículum a partir de la condición estudiantil. Lo cual tiene muchas críticas y en el nivel superior no es considerado. No obstante este planteamiento sólo establece el estudio del alumno objeto teórico y no considera al alumno actor en la construcción curricular. Ante ello, Glazman (1987) plantea la pertinencia de la participación estudiantil en el diseño de los programas de estudio, ya que considera que: 1) estimula el juicio crítico, aumenta el interés y responsabilidad por la investigación y su formación; y 2) permite sistematizar problemas que rebasan el propio plan y aspectos académicos. No obstante existen algunos argumentos en contra como: a) no están preparados, b) permanecen un período corto en la institución, c) el carácter académico toma un matiz político, d) son fácilmente manipulados, e) puede llegar a ser un grupo dominante e imponerse, f) por definición son irresponsables, g) son inmaduros, h) cuentan con poco tiempo. Ante ello existen los contra-argumentos que son: a) se democratiza el proceso académico, el estudiante no sólo es un sujeto activo en su aprendizaje, sino un *constructor activo* de su formación; b) se fomenta la responsabilidad; c) se incrementa su interés por la investigación; d) se estimula la participación política y social; y e) se promueve el espíritu crítico.

Esquivel Alcocer (1991) realiza desde su perspectiva una caracterización de los alumnos. Sin embargo, aplica un extenso cuestionario socio-demográfico, resaltando especialmente la edad, sexo, nivel de escolaridad de los padres, la ocupación (de ellos y sus padres), el ingreso mensual de los padres, el número de hermanos, el orden de nacimiento, y los problemas que influyen en sus estudios. El carácter positivista de su investigación sólo conduce a tener amplias tablas de números y que la realidad de los estudiantes es muy heterogénea, sin llegar a una caracterización.

Spitzer (1987, 1990) en la Universidad Autónoma de Chapingo, aborda algunas características particulares de los alumnos de esta institución. Son investigaciones empíricas que abordan la construcción de la identidad del alumno a través de su movilidad social. Otro de los autores que bosquejan características de los alumnos es Bartolucci; el cual señala que muchos jóvenes de estratos intermedios o bajos de la escala social carecen normalmente de alternativas que les permitan concretar sus aspiraciones personales, por lo que depositan en la escuela casi todas sus expectativas. Se percibe a la escuela como un medio de ascenso social (Bartolucci, 1989 y Cerda, 1989). Díaz Barriga (1983) realiza un estudio de la autopercepción de los alumnos a partir de un cuestionario. Analiza los datos en tres niveles: La concepción pasiva de aprendizaje, la visión de la escolarización del aprendizaje y los problemas de una visión "activa" del aprendizaje. Comenta que los alumnos plantean estar desempeñando actividades con las que no están de acuerdo.

Una aproximación de la representación del transitar por el nivel superior es el estudio de Fortes y Lomnitz (1991) *La formación del científico en México*. Es un estudio que se realizó en la UNAM de 1974 a 1980, en donde adoptan dos enfoques: el de la antropología social (una metodología cualitativa) y la psicología psicométrica (metodología cuantitativa). Concluyen que existen cinco fases de la identidad de un científico (o bien de los alumnos) que son: 1) impotencia o devaluación, 2) sobrevaloración, 3) cuestionamiento, 4) integración, y 5) consolidación. Mencionan que cuando el alumno ingresa existe mucha desconfianza de sus capacidades a lo que se deprime y se desvalora, pasado un tiempo adquiere nuevas herramientas y comprende la naturaleza del trabajo a lo que le sigue un exceso de confianza en sí mismo que lo lleva a una sobrevaloración de sus

capacidades. Al final del ciclo de la licenciatura, comienza a realizar un autocuestionamiento de su propia condición. Después durante los estudios de posgrado se va dando una integración de su propia identidad como científico, para que al final de sus estudios doctorales logra una consolidación de su propia postura como científico.

De la Garza, Cid y Ortiz, (1991) realizaron más recientemente un estudio desde una lógica cualitativa donde realizan observación participativa y entrevistas a los estudiantes sobre lo que opinan de la cotidianidad escolar y la justificación que ellos dan a sus acciones. No obstante ya no bosquejan una caracterización de los alumnos, (aún cuando existen varios datos empíricos para ello) ya que su finalidad era más bien la descripción de la propia cotidianidad escolar.

A pesar de que el estudio de los alumnos es un campo poco desarrollado, particularmente en la ENEP Iztacala, existen algunos trabajos que directa o indirectamente han bosquejado algunas características de los alumnos y en especial de los alumnos de la carrera de psicología. En 1987 Illescas y Ruíz, se proponen estudiar el proceso de formación del estudiante de psicología Iztacala dentro del marco social que lo contextualiza. Mencionan que no hay estudios que realicen una aproximación del estudiante desde un enfoque psicológico o social (algo que al principio de este trabajo se compartía). Rechazan el esquema positivista-cuantitativo de hacer ciencia, sin embargo no lo logran superar. Ya que realizan la aplicación de un cuestionario (a una muestra representativa) con unos conceptos de E. Fromm, y su subsecuente análisis. Se autoplantean como pioneras en este tipo de investigación y ampliamente sujetas a errores metodológicos. Pero realmente no incursionan en nada nuevo, la investigación positivista existe desde hace muchos años. Lo contradictorio (y tampoco nuevo) es su análisis, su interpretación de sus datos y su justificación.

Sin embargo, comentan a manera de un recuento retrospectivo de lo que han visto en su transcurrir por la carrera una situación interesante. Mencionan que cuando la gente entra a la carrera lo hace queriendo dar solución a varias inquietudes personales: entender quiénes somos, por qué actuamos así, cómo solucionar conflictos personales, cómo ayudar a nuestros amigos, padres y hermanos, cómo educar a nuestros hijos o sobrinos, o bien por que se siente atracción por lo humanístico. La elección de la carrera también está determinada por lo que conocieron en el bachillerato y lo que les informan personas conocidas. La idea de la psicología es vaga y confusa, visualizan a un profesional que se encarga de enfermedades mentales y ayuda a niños con problemas de aprendizaje. Así, con estas condiciones al entrar a la carrera, cambian las expectativas y se cuestionan si eligieron la carrera adecuada y es desde los primeros semestres en que se determina terminar la carrera y auto-conocerse.

En el cuarto año, los estudiantes realizan una autovaloración de su ejercicio (como alumnos) observando limitaciones, déficit, errores, por lo que sufren de una especial "*crisis de identidad profesional*". Caracterizada por la desmotivación, desgano, desencanto, estudian más por presiones externas (familiar y social) para terminar la carrera que por convicción propia, lo que se desea es salir. Mencionan que no se sabe mucho de esta crisis porque no se estudia. Sobre tal "crisis" se hablará más adelante, aquí sólo adelantaré algunas cosas. Actualmente los profesores que fueron de las primeras generaciones comentan que ellos lo que más deseaban era salir a aplicar donde fuera lo que habían aprendido, que no tenían ese temor y tenían una muy confiada identidad conductual. No obstante, ante la posterior superficialidad con que se revisan diversas posturas teóricas en el currículum de psicología, los alumnos ya no adquieren esa homogénea identidad y al parecer desde 1987 era ya un fenómeno que era percibido desde la subjetividad de los sentidos, aún cuando no se conceptualizara.

Un ejemplo de ello es lo que López (1989) en el FORO de 1985 exponía como una caracterización del currículum de psicología Iztacala y las implicaciones en los alumnos: "... *los dos*

primeros semestres se da un conocimiento que no admite discusión, en 3' y 4', se da el desencanto, el repudio o la resignación, se empieza a olvidar los buenos deseos por los que se quería estudiar psicología. En 5' y 6' el conflicto es inevitable y las interrogantes casi nunca tienen respuesta, a estas alturas se generan comportamientos de escape al trabajo: existe un apoyo a la cultura del retazo; es una práctica cotidiana leer artículos sueltos sin saber por que. En los semestres 7' y 8' aparte de ver con ojos de sabedores, la angustia crece, por terminar la carrera y por un ansioso mercado de trabajo, que está demandando un tipo de intervención profesional diferente al que le dió la escuela." A su vez los reportes de la comisión de evaluación curricular a nivel alumnos en el mismo FORO de 1985 no plantea una delimitación del alcance teórico y la conexión de dicho nivel con los otros ejes de evaluación. Sus investigaciones tienen un marcado marco positivista y profundizan en la características socioeconómicas (Vease Lara y Paz, 1989). Cabe destacar que los mismos alumnos en 1985 realizaron algunas aproximaciones (descritas en el capítulo anterior) a la ubicación de elementos que caracterizan la condición estudiantil de ese tiempo.

Posteriormente en 1988, Beltrán Herrera en su tesis *La formación profesional del psicólogo en la ENEPI* realiza un planteamiento metodológico que implica dar la voz a los actores sociales. Realiza una aproximación a la forma de pensar de la gente involucrada en el currículum vivo (3)(administrativos, docentes y alumnos) y efectivamente la gente habla. Es una tesis que contiene una gran cantidad de material de campo en su expresión casi textual (muy interesante por cierto), pero ya no se conceptualiza nada, ni se conecta a otros objetivos de mayor alcance, su objetivo sólo fue dar voz a los actores. La autora concluye que la realidad curricular va dando cuenta a corto y largo plazo de las serias limitaciones que tiene la corriente hegemónica. La constante búsqueda de alternativas lleva a un conflicto que se expresa a nivel del aula. Los alumnos refieren autoritarismo, apatía y falta de interés en su formación, prejuicios teóricos de los profesores, la percepción del caos en la transmisión de los conocimientos que los conforma como *desorientados e inseguros* (el subrayado es mío). Se fomenta la competencia y el individualismo entre los compañeros a lo largo de la carrera.

También desde 1987 a 1991 existen tesis que estudian a los alumnos pero en su condición de egresados. Consisten en la aplicación de un cuestionario a los egresados respecto de su ocupación, las situaciones que se han enfrentado al salir y tangencialmente su opinión del currículum. Las primeras sólo realizan en análisis cuantitativo y posteriormente se van complementando con la introducción de otros conceptos para la interpretación de los datos. Sin embargo, su conexión con la construcción teórica de la evaluación curricular al nivel alumnos no se trabaja y al parecer no es un punto estructural en las tesis aún y cuando se definen como investigaciones a ese nivel.(4)

Ultimamente Dorantes (1992-a) (una profesora de la ENEPI) realiza una serie de reflexiones en base a la aplicación de un cuestionario (positivista, por cierto) y conceptos de la teoría humanista aplicada a la educación. El cuestionario lo realiza con sus alumnos de sexto semestre, considerando que ya pueden tener una reflexión sobre lo que el currículum les ha ofrecido. En base a preguntas tricotómicas realiza el análisis de la valoración de los alumnos. Cabe resaltar que se hace en un contexto de relación profesor-alumno, por lo que curiosamente los resultados son muy optimistas. La mayoría de la gente está de acuerdo en que "*los conocimientos y habilidades que ha adquirido en su formación como psicólogo les ha permitido interpretar, de una manera más completa, el mundo que les rodea*". Las preguntas están redactadas en el estilo del anterior enunciado y plantean datos muy tendenciosos. Ya que los resultados son que, a la gente le gusta asistir a la escuela, escribe sobre temas de psicología, rara vez experimenta sentimientos de abandonar la escuela y se siente muy capaz en sus labores académicas. Plantea más las utopías estudiantiles (o el ideal

estudiantil -los alumnos desean que los consideren así-) que lo que sucede realmente, ya que posteriormente la misma autora reflexiona sobre otros hechos que observa cotidianamente.

En (1992-b) menciona que en su experiencia como profesora de la ENEPI observa la constante necesidad de los alumnos por acreditar sus materias (con MB de ser posible), más que obtener una formación. Que las personas con frecuencia realizan sus tareas de manera enajenada en donde los criterios que fija el profesor es su única directriz, renunciando al desarrollo de su propio pensamiento auténtico y creador. Que las participaciones de los alumnos no reflejan su propio punto de vista, que se instauran en el terreno del simulacro. Que los alumnos desarrollan vicios de trabajo en los equipos en los que se encuentran dando como resultado, productos mediocres. Que los alumnos no polemizan la postura del profesor, sino que "*maquilan*" un trabajo en función de los deseos de los profesores. Que es ordinario la segmentación del material a revisar en clase por parte del equipo que le toca exponerlo. Que en muchas ocasiones los intentos de trabajo innovador se ven severamente reprimidos y descalificados por los profesores, lo que va limitando los intentos de los alumnos por desarrollar sus propias ideas. Que el carácter de enajenación de la educación lleva a no reflexionar sobre su propia formación, derivando a una serie de prácticas mecánicas, sin sentido. De esta manera, considerando los datos del cuestionario a la luz de las reflexiones derivadas de la cotidianeidad escolar las respuestas al cuestionario, por un lado, están inmersas en la relación profesor-alumno que impide una comunicación más sincera. Y por otro lado, el carácter amplio, general y cerrado de las preguntas, impide profundizar en el sentido de las respuestas.

Finalmente en 1994 existe otro estudio en donde se correlaciona el ajuste socioemocional y el desempeño académico, a través de un cuestionario. El análisis estadístico que se deriva de ello conduce a plantear que entre más ajuste o adaptación del estudiante al ambiente que se genera en la escuela, las personas podrán tener mayores calificaciones; ya que entre más adaptados estén podrán cumplir mejor con las exigencias escolares. Menciona la autora que existe un alto ajuste de los estudiantes de la carrera, lo que supone habilidades para enfrentar situaciones que la práctica profesional de la psicología plantea; ya que los alumnos establecen relaciones satisfactorias con otras personas, manejan la realidad de manera efectiva realista y con ánimo positivo. No hay diferencias significativas entre el ajuste de hombres y mujeres; a medida que se transcurre la carrera el ajuste aumenta debido a que se van familiarizando con las reglas. Sin embargo, al final de la investigación la autora comenta que a partir de esta metodología "existen limitaciones para indagar procesos." (Del Bosque, 1994 :73)

A partir de este recuento de las investigaciones que han bosquejado algunos elementos de características de los alumnos y su transitar por la educación superior, se puede apreciar la necesidad de profundizar en el estudio de los alumnos. Asimismo se pueden ubicar ya varios elementos que faciliten, por un lado la comprensión del contexto general de la investigación de las características de los alumnos, y por otro lado, una caracterización de los alumnos de psicología Iztacala. No obstante, tales investigaciones plantean algunos aspectos del transitar y características de los alumnos. Por ello el presente trabajo está encaminado a indagar la perspectiva del alumno, a través de la construcción narrativa que hace de su transitar por la carrera. En el siguiente apartado justamente se trazarán una serie de características metodológicas que fundamentan otra forma de investigar y se planteará un método en particular para estudiar la representación del transitar por una carrera de licenciatura, especialmente desde los alumnos de la carrera de psicología Iztacala.

Notas:

1.- Problema también tratado por Taracena (1996) en las características de los niños gitanos y árabes.

2.- Aunque esta controversia no ha terminado, algunos autores proponen diferenciar investigación evaluativa, investigación para el currículum, y los momentos del currículum (como el diseño, el proceso y el producto). Sin embargo, el objetivo del presente trabajo no es profundizar en torno a esta polémica, y se partirá de la acepción global del currículum. Así, el presente trabajo se designa como Evaluación curricular a nivel alumnos, dado que se realiza un análisis y evaluación del impacto del currículum (en su expresión cotidiana) sobre los alumnos.

3.- *Currículum vivido* lo define como las prácticas e ideologías que los actores sociales manifiestan en su cotidianidad escolar, ligado o no al plan de estudios. Cabe notar que este concepto es parte de las propuestas para desarrollar el concepto de currículum oculto.

4.- Las tesis de seguimiento de egresados aludidas en el texto son:

Cervantes y Cobian (1984) *Evaluación curricular seguimiento de egresados*; Kogan y Martínez (1988) *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología ENEP Iztacala, generación 1979-1982*. ; Monroy y Vilorio (1987) *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología*. ; Jiménez y Ramírez (1989) *Seguimiento de egresados de la generación 82-85 de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. ; Sánchez y Barriga (1991) *Seguimiento de egresados. Generación 1983-1986*. ; y, Terán, Rosas y Mendoza (1988) *Seguimiento de egresados de la generación 1980-83 y 1981-84 de la carrera de psicología en la ENEP Iztacala*.

CAPITULO III. METODO Y PROCEDIMIENTO.

En el capítulo previo se ha bosquejado de manera general los lineamientos conceptuales propios de las investigaciones de tipo cualitativo. En este momento el interés radica en precisar algunas características de las formas de proceder en este tipo de enfoque. Para ello, se señalarán algunas ideas generales que son compartidas por investigadores respecto de cómo realizar los estudios, en los que se resalta el tipo de relación a sostener con los sujetos a quien se investiga, a qué cosas atender durante el trabajo de campo, cómo analizar la ubicación del investigador, etc.

A. METODO

Anteriormente ya se había enfatizado la necesidad de rescatar la perspectiva de las personas desde sus propios significantes, su propia subjetividad. Sin embargo, en el acto de expresar la propia perspectiva se hace referencia necesariamente a algunos aspectos de la propia historia personal. En este sentido la persona está *narrando* su propia historia. Esta narración de sí, permite profundizar en la subjetividad y dar cuenta de la forma en que particularmente percibe algunos eventos.

Para rescatar la perspectiva de las personas hay que observar varias cosas. Primeramente, un elemento metodológico muy importante es el mantener una transparencia metodológica con los sujetos, así como mantener una actitud abierta a las cosas inesperadas. De esta manera se les explica a los sujetos los objetivos de la investigación aclarándoles que no se va a experimentar nada con ellos sino lo que interesa es conocer su propio punto de vista. No se llevan hipótesis para su comprobación sino más bien procedimientos para generar hipótesis enfrente de los sujetos. (Beckerman, 1985 y Lamnek, 1993).

Ya se ha comentado que la comunicación entre el investigador y el sujeto investigado es un componente constitutivo en la metodología cualitativa. Así, el proceso de comunicación conlleva al acto de investigar y proporciona el marco interactivo de la investigación. La cualidad de los datos depende del tipo de comunicación que se establezca, ya que no existe una independencia entre el investigador y los datos. En este sentido la visión de la realidad que se descubre al investigar está determinada por la perspectiva que se va construyendo *con* el sujeto. Las interpretaciones y definiciones del individuo significan no sólo el acceso a su realidad, sino también se construye él con ellas (Beckerman, 1985). La reactividad en la situación (las diversas reacciones espontáneas del investigador y del sujeto) no está concebida como un factor (o variable) perturbador o extraño, sino como un componente constitutivo del proceso de investigación como comunicación, de modo que la neutralidad no tiene cabida. En una entrevista u observación se trata de alcanzar una situación de comunicación ordinaria y comprensible bidireccionalmente, la cual mediante la estandarización nunca se alcanza. Esto debido a que no toda la población objetivo puede tener el mismo dominio conceptual. Por lo que el investigador debe de estar atento de que las cosas que se dicen mutuamente, se están entendiendo (esto es especialmente importante cuando se trabaja con personas que tienen otro idioma materno, aunque la comunicación se realice en uno solo) (Lamnek, 1993 y Pujadas 1992).

También existe una reflexión del objeto y del proceso de análisis. En este sentido, la reflexión existe tanto en el sujeto de investigación como en el acto de la investigación. En el trabajo de campo la reflexión inicialmente es un paso obligado para el investigador, no así para los sujetos; su reflexión se les solicita al confrontar las interpretaciones del investigador (al formular un primer modelo teórico de su perspectiva). Si cada significado refiere reflexivamente a otros

significados y la comprensión de cada acto supone la comprensión del contexto, entonces la constitución y la comprensión del sentido es dialéctico. Esta característica del objeto teórico de investigación encuentra su correspondencia en las características del método, en el sentido en que el investigador no está una sola ocasión con el sujeto, sino que se regresa constantemente con él para verificar si las interpretaciones que realiza corresponden con su punto de vista. La relación del investigador y el investigado no sólo es comunicativa, sino también es reflexiva. No sólo se persigue una descripción natural del fenómeno, ni una descripción eidética (arreglada), sino cómo los fenómenos constituidos remiten a formas de su configuración, de su originarse, de su generación, se descubren los *presupuestos subjetivos de lo objetivo*. (Beckerman, 1985 y Meggle, 1985)

La reflexión es pues, en un primer sentido, mirada retrospectiva sobre el pensar ligado al objeto, sobre sus posibilidades y sus resultados; conlleva a pensar sobre el objeto en su modo de ser directo. En un segundo sentido, se realiza un giro hacia dentro, en dirección de este pensar mismo, se piensa en lo pensado, se reflexiona en lo pensado. Y en un tercer momento se reflexiona sobre el reflexionar, sobre la actitud reflexionadora, en torno a la lógica que se sigue al reflexionar. Este último momento también se le conoce como *reflexibilidad* (Funke, 1987). La reflexibilidad también implica aclarar los pasos seguidos para la recolección de los datos, la forma en que se procesaron, para así lograr la intersubjetividad -esto es que exista una claridad de cómo se producen las elaboraciones teóricas- de los resultados de la investigación.

Para la validación de los datos existen diversas estrategias. En el caso de las reconstrucciones de perspectivas, la validación principal es la confrontación de las interpretaciones con el mismo sujeto. Así de esta manera se asegura que todas las cosas que mencionó se entendieron con el mismo significado con el que él las dijo. En el caso de la reconstrucción de eventos históricos, una estrategia de validación es por medio de una "triangulación", que puede ser de cuatro formas. La primera es la triangulación de los datos, que implica verificar la versión del sujeto con otra persona que fuera testiga del mismo hecho. La segunda es la triangulación del investigador, que consiste en que otro investigador realice la misma recopilación de los datos con sujetos de la misma población de estudio y se comparan las versiones de los investigadores. La tercera es la triangulación de la teoría, que consiste en interpretar el mismo fenómeno con otra teoría y comparar los resultados. Y la cuarta triangulación es la metodológica, la cual implica el abordar el mismo fenómeno con otras estrategias metodológicas y analizar los resultados (Patton, 1990). Otro método de validación es por medio de una *saturación de datos*, en donde a partir de las entrevistas con muchas personas se precisan las tergiversaciones, así como se complementan los vacíos de información. Otra estrategia es la de corroborar con documentos, ya sean personales (diario, cartas) o textos impresos (periódico, revistas o libros) el verdadero significado de los datos (Pujadas, 1992).

Una característica general de los métodos cualitativos es su flexibilidad. Ello implica que las estrategias metodológicas diseñadas para abordar un objeto de estudio pueden ir cambiando y complementándose en el mismo proceso de investigación. Así de esta manera se pueden integrar en el proceso investigativo situaciones inesperadas y/o aparentemente desconectadas del objeto de estudio (Lofland, 1984).

Para abordar un método biográfico en investigación cualitativa primeramente es necesario diferenciarlo de la biografía y autobiografía. La biografía es un estilo literario utilizado desde hace muchos años, en donde una vida humana puede ser contada o traducida en palabras *por otra persona*, y perpetuarla en la medida en que las palabras permanecen una vez escritas. La biografía lleva un método y un orden cronológico en los acontecimientos de la vida de la persona. La

autobiografía también como estilo literario surge de manera paralela, pero es narrada por la *misma persona*, que sólo narra lo que recuerda; se realiza por propia iniciativa a partir de motivaciones que desconocemos y que es necesario averiguar para entender sus intenciones para resaltar ciertos aspectos de su vida (May, 1982).

La biografía en el contexto de la investigación cualitativa tiene un uso relativamente reciente, cuando es retomado por la antropología a principios de siglo. Para reconstruir la biografía se han utilizado principalmente dos técnicas: *las historias de vida* y *los relatos de vida*. Las historias de vida es la reconstrucción de toda la vida de la persona a partir de entrevistas (con la misma persona y/o con otras) y documentos (textos, fotos, diarios etc.). Los relatos de vida es la narración (desde la voz de la persona) de un fragmento de su vida. Cuando las personas narran su vida, es un conglomerado de todo, ideas culturales, normas, detalles personales, concepciones del curso de vida, historias locales y factores del medio social inmediato. En este sentido, tanto las historias como los relatos de vida son un medio para indagar elementos de eventos históricos objetivos, analizar la forma subjetiva en que el individuo percibe, vive y justifica sus acciones ante tales eventos, e indagar elementos culturales. (Luborsky, 1987 y Peacock y Holland, 1993).

Las construcciones biográficas que resulta de una historia de vida o de un relato de vida puede ser analizadas desde diferentes enfoques o bien resaltando especialmente algunos aspectos o contemplándolos todos. Por un lado, algunos autores hacen énfasis en derivar a ordenadores conceptuales claves que utilizan las personas al narrar su vida, otros autores rescatan los elementos psicoculturales, psicosociales, hermenéuticos y/o culturales. Por otro lado, otros autores plantean la posibilidad de realizar el análisis de las historias de vida a partir de las cuatro posiciones anteriores de una manera más holística. (Peacock y Holland, 1993).

Adicionalmente a las características de la investigación cualitativa descritas, particularmente al utilizar el método biográfico, existen otros elementos que es importante resaltar. Cuando la persona narra su vida está *re-construyendo* un pasado y plantea lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en que tipo de situación creía que se encontraba, cómo significa las cosas que hizo, etc. En la investigación cualitativa particularmente interesa la narración en sí misma. Si el relato coincide o no con lo que dirían otras personas testigas de los mismos hechos, es algo que se analiza de manera aparte. La narración es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. Cuando la persona se narra no se limita a contar su vida sino que justifica y formula sus propias interpretaciones de las cosas que vivió. Existe una capacidad para volver al pasado y alterar el presente, por ello la narración es la versión presente de un pasado (Bruner, 1991).

En este sentido cuando se entrevista a alguien sobre un fragmento de su vida, cuenta una historia. Las historias son quienes van definiendo lo que es en sí mismo el individuo. El *"yo"* no es una sustancia preexistente, es un sujeto hablante, a través de lenguaje, acciones, pasado, presente y futuro... entreteje todas las piezas de una trama única. Tales historias se cuentan a alguien y los otros también tienen su versión de la misma historia. Ello hace que la historia primera se modifique y se amplíe, de tal suerte que el individuo es *co-autor* junto con los otros de su propia historia. Así la historia que nos cuenta una persona es la historia que ha *co-construido* hasta ese momento y en el acto mismo de decírnosla la *re-construye*.

Pujadas (1992) plantea que el método biográfico puede constituirse como método nuclear en la investigación cualitativa, que incluso puede ser útil a la investigación cuantitativa. Ya que permite situarse en la convergencia del testimonio subjetivo de un individuo y la plasmación de

una vida que es el reflejo de una época, de unas normas y valores morales. En general se pueden caracterizar tres diferentes métodos. Uno implica la biografía de *una sola* persona; el segundo la biografía de *una o varias* personas desde *varias voces* al que también se le denomina *sistema polimorfo o polifonía*; y el tercero es la biografía de *varias personas* de una misma comunidad y se le conoce como *biograma*. Los usos que se le dan al método biográfico son diversos dependiendo de las disciplinas y el objeto de estudio. Por lo que han surgido múltiples reflexiones en torno a su pertinencia metodológica. Aquí enumeraremos algunas que serán retomadas más adelante.

Primeramente, el investigador no puede controlar el proceso de rememoración, por lo que las dudas, malestar y lapsus de memoria constituyen un indicador significativo de cómo el sujeto encausa y valora las diferentes etapas y acontecimientos de su vida. En ocasiones el investigador no posee un contacto tan estrecho con el informante para charlas informales, situación que afecta la empatía. Asimismo, la labor de completar el relato y/o al revisar el escrito resulta compleja, ya que la función del investigador es más "fiscalizadora". También ocurre una alta probabilidad del ocultamiento de hechos. Otro problema es la localización del informante "ideal" (que cumpla con los criterios de representatividad, pertinencia y predisposición positiva hacia las entrevistas) que generalmente lleva varias semanas, incluso meses, después de tener contacto con la población.

Otro problema es terminar los relatos biográficos iniciados, ya que por múltiples causas se suelen interrumpir. También existe la dificultad para confrontar la información con alguien o con algún elemento que permita evaluar su veracidad. Esto es que, no se pueda encontrar una persona para hacer una triangulación o conseguir los documentos escritos para corroborar. Otra situación problemática es el dejarse seducir por un buen relato y creer que con uno basta. Asimismo el exceso de suspicacia (o incredulidad) o la impaciencia por parte del investigador son cosas que afectan. Y finalmente el "encargar" la propia autonarrativa, para que la persona la realice totalmente sola, aparte de ser una variante metodológica, trae algunas implicaciones, ya que la persona puede ocultar cosas al ir las escribiendo o renunciar a realizarla si no está bien motivada.

No obstante, el método biográfico posibilita una particular forma de comunicación con los sujetos. Debido a que, la comunicación se da principalmente a través de entrevistas *cualitativas*, las formas de sobrellevarlas es muy importante. Fraser (1990) por su parte expone algunas tácticas para realizar una entrevista cualitativa. Una primera es ... "seducir al interlocutor, asegurarle que se hallaba en buenas manos". Otra tiene que ver con el tono de voz ... "una tonalidad, resonando autoridad serena y al mismo tiempo respeto por el otro". En cuanto a la negativa o resistencia de la persona para hablar, en vez de interrogarlo directamente sobre el punto es mejor dejar un silencio, ... "el silencio pesaba y como el peso lo soportaba el otro, acababa por sentirse obligado a responder... No decir nada durante bastante rato y a ver lo que pasaba. Dejar que el silencio pese entre usted y su interlocutor -un silencio activo expectante-; usted está allí y al mismo tiempo usted, el interrogador, parece haberse retirado. Es sorprendente lo mucho que nos cuesta al principio afrontar este silencio en una situación de diálogo. Provoca alarma: algo no va bien, debe restablecerse el contacto. Entonces el interlocutor dirá algo, algo que a menudo no tenía ninguna intención de decir". Habla de una particular actitud del investigador frente a las personas... "tienes que convertirte en otro, o quizás en nadie, cuando entrevistas... no era una persona tranquila... pero me vuelvo así cuando entiendo. Me vacío, pertenezco al otro, estoy ahí para él o para ella... No nos encontramos ahí para demostrar nuestros conocimientos '*superiores*' o establecer la '*línea a seguir*'; estamos ahí un poco como comadronas de la recreación de la historia de una vida... El testigo nos está haciendo un favor incommensurable al recordar para nosotros su vida... Quizás he tenido éxito como entrevistador, se me ocurre ahora, porque no hago

entrevistas. Sí, yo las llamo entrevistas y las trato como tales, pero lo que realmente hago es abordar un diálogo con alguien, como lo harías con una persona cuya obra de toda una vida te resultara fascinante."

Asimismo explica que es necesario mantener una *actitud empática*, entendiéndola como el poder comprender y entrar imaginativamente en los sentimientos del otro. Regularmente las entrevistas son grabadas, por lo que en el momento en que se desactiva la grabación, se pasa a un estado informal, liberado de la parte *formal*, las personas suelen aportar datos que consciente o inconscientemente se reservaban, por lo que son de suma importancia. Respecto de la formulación de las preguntas plantea que deben ser al principio abiertas y un tanto ingenuas... " los informantes pueden sentir que las preguntas se entrometen en la forma en que ellos quieren contar su historia; y la forma en que ellos eligen contar su historia es con frecuencia tan relevadora de su punto de vista como lo que tienen que contar. Como forma subjetiva otorgada al pasado, la forma narrativa indica la estructura individual de lo recordado -lo que les parece más o menos importante recordar-. ...como si estuvieran pasando una cinta que llevaban en la cabeza; interrumpir era enmarañar la cinta, provocando la pérdida de la memoria del informante, o su irritación, o ambas cosas a la vez". También menciona que es de suma importancia que la entrevista se realice sólo con la persona, sin una tercera persona, para permitir la suficiente confianza. Así como la pertinencia de que las entrevistas duren aproximadamente dos horas para aprovecharlas mejor, ya que cuando se extienden más puede causar fatiga.

Este bosquejo de las características metodológicas, tiene la intención de ubicar una serie de elementos que contextualicen las posteriores formulaciones del procedimiento del presente trabajo. A continuación se describirá la estrategia metodológica utilizada para la recabación de datos y su forma de procesarlos.

B. PROCEDIMIENTO

a.- Primer contacto.

Primeramente, la forma en que se contactó con los participantes fue tanto por mediación como de manera personal y directa. La elección por mediación consiste en acceder a los sujetos por medio de una tercera persona. Esto es especialmente importante, para el tipo de relación que se va a tener, ya que así el investigador resulta no ser tan extraño para el sujeto, sino, "el amigo de un amigo". Por su parte la elección directa implica, solicitar a la personas participar en la investigación, sin la mediación de nadie. De las personas entrevistadas una era alumna de octavo semestre (generación 92) y las otras tres eran egresadas de la generación 91.

Se les explicaba que los objetivos de la investigación era el realizar una caracterización del transitar de los alumnos por la carrera; analizar cómo es que las personas llegan y transcurren por la carrera y cómo eso influye en forma especial sus vidas y su concepción de la psicología. Se les explicaba que era una investigación diferente a las que ordinariamente realizan los alumnos, que era una *investigación cualitativa*, (todos los sujetos no tenían idea de que existiera investigación cualitativa); se les preguntaba si podían participar. Se les explicaba el tiempo que se les requería, que serían de seis o siete citas de una hora aproximadamente para realizar entrevistas y se explicaba a grandes rasgos el tipo de trabajo que realizaríamos; se solicitaba también su autorización para usar una grabadora durante de las entrevistas. De estar de acuerdo se concertaba una primera cita para iniciar con las entrevistas, en los tiempos en que pudieran destinarlos para tal

fin. Se explicaba que las entrevistas no serían en días consecutivos, sino que se dejaría dos o tres de acuerdo a sus propios tiempos.

b.- Recolección de los datos.

Se realizaron siete entrevistas con una duración promedio de una hora con cada una de las personas. Las entrevistas se realizaban en función de los tiempos disponibles de las personas por lo que se realizaba una o dos a la semana. En cada una de las entrevistas se les explicaba qué es lo que abordaríamos en ese momento y a partir de la segunda se realizaba un resumen de lo tratado en la anterior o se escuchaba el último segmento de dos minutos de la grabación de la entrevista pasada. Posteriormente se realizaban las preguntas para dar comienzo a la entrevista. Las dos primeras entrevistas se centraban a contextualizar cómo la persona se representaba así misma, conceptualmente o a partir de los eventos significativos de su propia historia (estos datos sólo se usaron para comprender la significación especial de sus vivencias en la escuela y no se reportan por ética y confidencialidad).

Posteriormente a la contextualización de la persona en las siguientes dos entrevistas se permitía la narración libre de la persona en torno a su transitar por la carrera, y una vez que terminaba su propia versión se le empezaba a cuestionar sobre asuntos que no hubiera abordado y su particular opinión respecto del significado de las situaciones que reportaba. La guía o el eje de las entrevistas sobre el transitar por la carrera eran de la siguiente manera.

Primeramente, se les preguntaba sobre su primer contacto con la psicología antes de entrar a la carrera, sus conocimientos previos (ya sea por lecturas personales de libros de psicología o por otras fuentes), y los factores que estuvieron involucrados para que decidieran estudiar la licenciatura en psicología. Seguido de esto, se abordaba el primer impacto con la escuela y la psicología (en sus primeras clases) en función de sus expectativas, para continuar con una visión retrospectiva en un orden cronológico -de primer a octavo semestre- de sus vivencias (la relación con los profesores, los compañeros, los contenidos de las clases y otros eventos significativos para ellos de la cotidianidad escolar), el significado que tenían para sí y cómo estas vivencias cambiaban o no *su* concepto de psicología. Una vez terminadas la vivencias en la carrera o hasta el momento actual, se les preguntaba en torno a su propia concepción de psicología, sus expectativas a futuro, sobre su tesis, su trabajo (si laboraban como psicólogos), y su futuro académico (cursos, maestrías, etc.). Finalmente, se les pedía una apreciación global de su transcurrir, de su particular actitud hacia el currículum, el cambio curricular y su propia concepción de las características de un psicólogo.

c.- Procesamiento de los datos.

Una vez concluida la "fase de entrevistas" se realizaba el escrito de su *construcción narrativa* en el que se *reconstruía su perspectiva*. Para la elaboración de tal escrito, primeramente se transcribían las entrevistas, luego se realizaba un listado de los temas o puntos que abordaba, se eliminaban nombres, lugares y fechas; se ordenaban en el orden de la guía de entrevista, estructurándolo en varios apartados que son: contexto al entrar, la entrada, al transcurrir, retrospectiva y actualidad. Se redactaba en primera persona, tratando de respetar muletillas o expresiones típicas de los sujetos.

d.- Confrontación y validación de los datos.

El escrito se le mostraba al participante para que lo revisara en función de: a) si reflejaba realmente su propia perspectiva y no la del investigador; b) si existía algún elemento que refiriera a su propia persona (confidencialidad) que quisiera que se omitiera; c) si existía algún otro elemento que quisiera añadir y complementar; y d) su propia percepción del efecto en sí misma de la investigación. Posteriormente se concertaba una cita para comentar su revisión del documento en el tiempo en que consideraran suficiente para revisarlo profunda y detalladamente. En ocasiones se requirió de dos citas para tal revisión y después de las diversas consideraciones, se realizaban las correcciones pertinentes y se les mostraba *nuevamente* para que verificaran las correcciones y por si recordaban otros elementos.

f.- Presentación de los datos.

Una vez que la persona afirmaba que lo escrito ahí correspondía con su forma de pensar se consideraban las construcciones narrativas "*validadas*". Tales narrativas validadas son las que se presentan en extenso como parte de los resultados de la investigación en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.

El objetivo de este capítulo es presentar la voz de los alumnos, la estructuración de su perspectiva y la interpretación de la misma. La narrativa de los alumnos corresponde al primer momento de reflexión que se desarrolló con anterioridad ya que implica un primer acercamiento a la realidad curricular desde la forma en que particularmente la refieren los alumnos entrevistados. Posteriormente la estructuración de la perspectiva de los estudiantes abordará el segundo momento de reflexión, que implica el análisis de este primer producto. Las narraciones de los alumnos, metafóricamente, son una ventana a otros eventos y son justamente los que se bosquejarán. Tales eventos son situaciones que se viven cotidianamente en la carrera de psicología Iztacala. Finalmente, en un tercer apartado se realizará una interpretación de los datos, confrontandolos con las aportaciones de las investigaciones anteriores.

A. LA VOZ DE LOS ALUMNOS.

DEBORA

CONTEXTO EN EL QUE ENTRA

Yo no pensaba entrar a psicología, pero a la carrera a la que quería entrar ya no pude. Tuve que elegir entre otras y la única que me agradaba era psicología. Conocía pocas cosas de psicoanálisis y nada más. Pensaba que la psicología era el estudio del comportamiento humano por ciertos procesos como memoria, pensamiento y aprendizaje.

LA ENTRADA

Al principio, sentí que este nivel de estudios exige una responsabilidad mayor. Tuve una "crisis" porque tenía dudas de haber hecho una buena elección de carrera; la fui superando con el apoyo de mi familia y de mis amigos. Por momentos deseaba abandonar la carrera, pero dejar la escuela una segunda vez mi familia ya no me apoyaría. Un amigo me dijo que en quinto ya es mejor la carrera. Estaba muy desconcertada, tenía la idea de que los psicólogos eran buena onda, comprensivos, motivadores, y estables consigo mismo, pero las cosas no eran así. Las cosas que se revisaban no tenían sentido, los profesores eran muy agresivos y había broncas entre los compañeros. Sólo quería estudiar la carrera para conocerla bien ¿cuánto tiempo me tardaría? No lo sabía, esperaba que con el tiempo me gustaría.

AL TRANSCURRIR

Al principio -y siempre- me costaba mucho trabajo participar por eso reprobé y he reprobado varias materias. Trataba de estar entre poca gente, evitar grupos conflictivos y así poder participar. Los trabajos escritos regularmente los hacía redactando directamente en la máquina, transcribiendo partes de los artículos. En ese tiempo no reflexionaba sobre las materias, todas las cosas eran nuevas y me daban idea de lo que era la psicología. De las cosas que veíamos en las materias ya casi no me acuerdo. En los dos primeros años era más atractivo ir a una fiesta que ir a una conferencia o algún evento. Como que no tenía mucha motivación para ir a otros eventos, mejor nos íbamos a alguna fiesta.

En quinto semestre como que la carrera adquiere sentido, tal y como me lo habían dicho. La experiencia de la práctica de rehabilitación viene a tener un impacto significativo tanto personal como profesional. Me impacto mucho el ver las condiciones en las que se encontraban las personas que asistían al servicio. Al principio me daba miedo e inseguridad, porque sentía que

todavía no tenía las condiciones formativas para dar un servicio profesional. Ya me eran claras las principales áreas de trabajo del psicólogo, pero una definición personal de psicología todavía no la tenía. Existen algunos contenidos teóricos que me gustan pero por el hecho de que no participé mucho, continué reprobando algunas materias. Sin embargo, como que ya me empieza a interesar a entrar por iniciativa personal a algunas conferencias. Algo que me decepciona es que en algunas clases todavía quieren que memorices muchas cosas como que es muy mecánico. En otras clases realizábamos simulacros de entrevistas (se entrevista a un "paciente" que es representado por un compañero sobre un caso artificial) y otras cosas que hacían más interesante la clases y siento que así aprendíamos mejor.

En el último año me cambié a la tarde, tal vez buscando gente menos conflictiva. Pero la gente es más o menos igual, aunque los grupos son más reducidos. Como que en la tarde la gente protesta y eso genera un ambiente de seguridad para que más gente diga sus inconformidades. En la mañana aunque la gente no está conforme, no habla porque nadie los apoya. Pero aparte de esto hay de todo, los que trabajan bien, los que son parásitos, los mecanógrafos y los grupitos que se burlan de todo.

En este último año, vuelvo a tener otra crisis, pero como que es más existencialista. No sé qué soy psicoanalista, conductual o qué. Tengo una angustia por salir, como que siento que no sé nada, en momentos me deprimó, aunque participo más y algunos maestros me motivan. Esta sensación de no saber nada no me permite llevar una terapia, tenía mucha preocupación por eso, pero en eso conocí una técnica que le llaman "terapia sin riesgos" y me interesó mucho tomar un curso, pero por problemas económicos ya no lo tomé. En esa técnica el paciente llega a la solución de su problema, se evalúan costos y él decide la mejor opción, pero finalmente ya en la práctica ya no me gustó porque parecía que sólo estábamos platicando con el paciente, y las asesorías fueron muy pocas, eso me hacía sentirme mal. Es una técnica complicada, hay cosas que no termino de comprender.

ACTUALIDAD

Actualmente algunos profesores exigen una participación más analítica, reflexiva en lugar de memorística, dicen que ya es algo que debemos de dominar. Ya no se trata de repetir como siempre lo hacíamos con el artículo, sino extrapolarlo a otras cosas. Esto nos ha metido en muchos problemas a todo el grupo. Los profesores nos regañan y te hacen sentirte mal, porque en cierto sentido tienen razón. Como que no podemos trascender tan rápido lo memorístico, pero en otras materias los profesores no motivan y luego comunican que desconocen ciertas cosas, son honestos, pero en la clase sólo se cotorrea y se burlan de todo.

Todavía no he resuelto mi crisis existencialista pero he estado reflexionando más en mi propia persona sobre lo que quiero hacer y ser. De momento ya quiero salir, terminar mis créditos, luego terminar mi tesis que ya la estoy empezando, ya que los objetivos de la materia de PEL es elaborar el protocolo.

RETROSPECTIVA

Siento que uno de los problemas principales, es que hemos sido educados todo el tiempo para repetir cosas, memorizar y en el momento que te exigen hacer un análisis o extrapolarlo como que no tienes condiciones para hacerlo; el no poder hacerlo hace sentirme mal. El currículum plantea seres autodidactas, pero yo creo que estoy muy lejos de serlo. También me siento impotente de poder afectar el currículum, como que es muy complicado. Aunque podría ir a algún foro y expresar mi punto de vista, tal vez eso no cambia nada pero alguien puede considerarlo y hacer eco.

Otra cosa que siento es que los objetivos de la práctica social, como que no son viables porque son muy ambiciosos y en las empresas no te dan permiso de hacer eso; además que luego no se puede porque el sindicato no quiere o por la ley federal del trabajo. Siento que no tengo las aptitudes de un Psicólogo, como el de tener facilidad de palabra, hablar en público. Antes pensaba que el psicólogo era estable, feliz, pero ahora creo que somos humanos pero debemos de tener una amplia cultura, saber escuchar y no dejarse llevar por las emociones. Me interesa ejercer la carrera en lo poco que sé, ya con la práctica ir avanzando.

Finalmente aún ahora me resulta complicado definir a la psicología. Siento que se puede complementar para resolver un problema dependiendo del caso, como que hay factores tanto biológicos, como psicológicos y sociales, por lo que es difícil predecir una conducta.

SANDRA

CONTEXTO AL ENTRAR

A mí me atraía más la administración, pero no pude entrar. En un tiempo estuve trabajando y observé lo que hacían los psicólogos del departamento de recursos humanos y me gustó mucho. Así para fusionar tanto la administración como la psicología, quería estudiar psicología industrial. Revisé el plan de estudios de CU y tenía materias muy interesantes, aparte de tener la especialidad en psicología industrial.

LA ENTRADA

Al entrar a Iztacala, me decepcioné al enterarme de que aquí era otro plan de estudios, pensé en pedir mi cambio pero ya no lo hice. Estaba más cerca de mi casa y pues me quede aquí. Yo no sabía que en psicología había varias corrientes, por lo que me confundí un poco. Esperaba algo como las ciencias exactas, pensaba que sólo las ciencias exactas eran "científicas". Me angustió mucho el saber que trabajaríamos con ratas, les tengo fobia.

AL TRANSCURRIR

El grupo en el que estuve al principio era muy conflictivo, se formaron dos subgrupos principales y otros más pequeños. En las clases al participar era un agredir y contradecir lo que dijo el otro nada más porque sí. Yo pertenecía a uno de esos subgrupos y en ocasiones también defendía al grupo pero no siempre. Después me cambié de grupo tratando de estar en un ambiente más tranquilo. El primer año fue fácil. A los maestros que eran barcos o que no me gustara el tema, les entregaba los trabajos de lo más fácil. No me complicaba mucho las cosas. Luego trabajaba en un equipo donde también querían hacer el trabajo de lo que encontrarán más material. Algunos trabajos eran un tanto irresponsables, ya que nos "fusilábamos" los textos o inventábamos bibliografía. Sin embargo a los maestros que me motivaban o que eran muy exigentes ahí sí le echaba ganas.

En el segundo año empiezo a ver epistemología y tengo una "crisis". Me confundió mucho eso de que hay diversas formas de interpretar la realidad. Pero al final pienso que si estamos en una cultura occidental, la gente solicita esa forma de pensar y entonces la opción es el conductismo. En cuarto semestre me separé de mi equipo, porque yo cargaba con toda la responsabilidad y mis compañeras eran muy desidiosas. En ese tiempo los maestros saben que los equipos truenan, la gente no se coordina y truena. Después tuve equipos con los que me coordinaba bien y hacíamos buenos trabajos.

En el tercer año me tocó hacer prácticas de educación especial y me emocionó mucho poner en práctica lo que ya había aprendido. Me "movió el tapete" y me deprimió por las

condiciones en las que se encuentran los niños, pero se me fue pasando con el tiempo mientras me adaptaba. En ese tiempo me interesé por la problemática de los adolescentes con problemas de aprendizaje. Esa práctica tuvo un impacto muy fuerte en mí, por todas las cosas que te encuentras, por lo dramático que son las cosas allá afuera. Hubo un momento en que aún y cuando hacía las cosas de manera profesional protegía mucho a los niños, era maternal. También en ese año me empezaron a gustar algunas materias teóricas, aunque ya eran distintas, como que no se me hizo que hubiera algún cambio en la segunda mitad de la carrera. Los maestros igual, algunos excelentes otros muy malos. En sexto semestre realice algunos talleres con adolescentes, fue una práctica donde aprendí muchas cosas.

En el cuarto año me pasé a la tarde, porque quería trabajar, no estaba muy bien económicamente. Al entrar a la tarde me sorprende el ritmo y la cualidad de las participaciones, como que sentía que lo que yo podría decir era muy pobre. Ya con el tiempo empecé a tener confianza y a participar mejor. Es en este año en donde en una materia estudiamos psicología industrial y me percaté que ya no me gustaba mucho. Al inicio de la carrera era lo que quería pero ya al último ya no, me gustó más la clínica. En octavo semestre me tocó mi práctica clínica, y también me emocionó el tener un paciente. También me ‘movió el tapete’, porque me encontré con situaciones que no me esperaba y en el momento me confundí, no supe qué hacer. Para mí lo más importante en el campo clínico es hacer que el paciente hable, saber cual es su verdadero motivo de consulta; eso es lo que más me llama la atención. En ese sentido la psicología para mí es más bien una técnica para llegar a un fin. En séptimo en PEL nos pusieron a realizar el protocolo de tesis, pero quieren que lo definas rápido, yo mejor hice un protocolo más fácil y luego lo di de baja.

RETROSPECTIVA

El currículum no me gustó. Pocos fueron los maestros que analizaban los artículos, en general, nada más se veían por verlos. A partir de quinto semestre yo también me hice ‘mañosa’, me salía de clases, y ya no leía los artículos completos. Cuando un profesor no me motivaba los trabajos no me gustaban. Los trabajos que me eran difíciles los relegaba hasta el último momento y luego los hacía rápido. Creo que para que un equipo trabaje bien, los integrantes deben de congeniar tanto en la forma de trabajar como en el cotorreo. Siempre tienes que trabajar en equipo y si sólo una persona se encarga de la responsabilidad llega un momento en que ya no aguantan y truena todo. En general, creo que no fui buena profesional aún y cuando tengo buenas calificaciones, pude haber hecho más cosas. Cuando terminé la carrera pude comprender varias cosas: aprendí a ser más objetiva, menos sentimentalista, más ética. Considero que el psicólogo debe de ser objetivo, hábil para delimitar problemas y ágil de pensamiento.

Respecto a las materias quisiera que no se trabajara con ratas aunque considero que son necesarias. Para mí fue mejor que me hicieran exámenes, porque sólo así estudiaba en serio. Me gustaría que a la gente que se interese sobre algún tema (como psicoanálisis o psicología industrial) que se le enseñe más de eso. También me gustaría que se enseñe bioenergética y cosas orientales, porque son muy interesantes y que eso de epistemología que se viera en un sólo semestre, porque es puro chorizo.

Si me enteré de que había una comisión de evaluación curricular, pero como eso de la política no me gusta, me ‘valía’ y ya no hice algo. Ahora ya terminé mis créditos, ya estoy formada ¡ya que! A mí me es difícil dar una propuesta al currículum o algo así, pero sí apoyaría a alguien que hiciera algo.

ACTUALIDAD

Actualmente me interesa definir si me dedicaré a la psicología clínica o si mejor estudio diseño de interiores, es algo que siempre me ha gustado. Estoy buscando trabajo, pero no encuentro. Ahora estoy empezando mi tesis, de repente no sabía de que hacerla, pero ya la voy perfilando. Es algo que sé que tengo que hacer, aunque la hago también por presiones familiares.

PACO

CONTEXTO AL ENTRAR

Quería estudiar administración, por influencias familiares, pero no pude entrar y tenía que elegir otra carrera intempestivamente. Ninguna de las otras opciones me gustaba, y al final opté por psicología; tanto por ser la única interesante, como por cierto interés que ya tenía y para comprender qué pasaba conmigo. Sabía muy poco de psicología, no había una convicción por estudiar la disciplina, sino que a partir de la psicología conocerme y resolver mis broncas, alivianarme. Existía un nivel de exigencia personal muy alto respecto a las calificaciones. Tenía una historia de muy malas calificaciones y ahora no me iba permitir seguir arrastrándola.

LA ENTRADA

Al entrar, conozco a un grupo de personas con las que me identifico y tuvimos una amistad en toda la carrera; eso le da otro sentido a la escuela. Deja de pertenecer al “deber ser” y empiezan a existir otros elementos que le dan otro sentido. Los amigos y los temas que se revisaban rebasaban mis expectativas, existía mucha congruencia.

AL TRANSCURRIR EN LA CARRERA

En la carrera me encontré, tanto con profesores excelentes, como con ineptos y puntos intermedios. Había quienes mostraban que sabían perfectamente lo que estaban diciendo, otros de repente se contradecían o decían incoherencias, otros de plano no me explican porque daban clases, ya que era evidente que no tenían la capacidad de estar al frente. Me volví muy crítico para con los maestros, en cuanto descubría alguna incongruencia caían de mi gracia. Al principio de lo que más se ve es el conductismo. Para mí la psicología era algo difícil de entender, aún y cuando la definición conductual era muy operacional, tenía algunas dudas. Sin embargo, esa noción la introyecté tanto que todo lo quería leer con ese modelo. Eso era algo radical y yo quería ser radical. Al principio me sorprendió la gran cantidad de copias que había que leer, yo leía lento de por sí, por lo que en ocasiones no terminaba de leer los artículos, aparte de que en ocasiones aunque los terminaba no entendía lo que leía. Esto no solamente me pasaba a mí, por lo que los profesores nos regañaban y nos hacían sentir mal.

Sin darme cuenta empecé a adoptar la famosa “curva del estudiante”, donde primero le hechas la hueva y luego trabajas durísimo, hasta te desvelas. Yo nunca me había desvelado por un trabajo escolar, fue hasta aquí. En varios trabajos que realizaba siempre estaba el trasfondo que me trajo a la psicología, investigaba temas que me dieran más elementos para conocerme. En segundo semestre realizamos una práctica donde teníamos que entrevistar a un psicólogo industrial, pero nos llevamos una gran sorpresa y desánimo, al ver que eran administradores los que ocupaban los puestos de los psicólogos, y que los lugares donde sí habían psicólogos eran inaccesibles.

En tercer semestre administrativamente se cerró nuestro grupo y varios compañeros acordamos inscribirnos juntos en otro grupo. Ahí conservábamos nuestra antigua identidad, éramos los ex-56. En ese tiempo algunos compañeros trataban de integrar al grupo, porque en

realidad éramos dos subgrupos. Nunca se logró, aunque después las relaciones ya no eran tan tensas. Después existieron muy pocas personas que se fueron.

Posteriormente en tercer semestre, las lecturas empezaron a ser mas densas, complicadas. Había una clase en especial que no me la perdía por nada, me clavaba mucho en su contenido. Era una clase que me cambiaba el estado de ánimo, desde muy contento, hasta muy deprimido. Ahí nos pusieron a pensar, a reflexionar y parece que pensar es fácil, pero reflexionar era algo muy complicado. Quién sabe si aprendí a reflexionar. Pero aprendí muchas cosas, principalmente a darle otro sentido a las lecturas, ya no sólo reparando en lo que dice el autor, sino más allá, en lo que estaba tratando de decir. Al final de esa clase, incluso en toda la carrera, algunos compañeros seguíamos comentando algunas cosas. Lo que no ocurría en otras, que luego ni se ponía atención por el discurso mareador del profesor o ya estabas esperando la hora de que terminara la clase.

Había una clase que para todos era bien angustiante, teníamos un profesor bien estricto. Hacía preguntas directas y si no contestabas, tache. Había otras clases que eran nada mas cuestión de pasarlas, había algunos profesores a los que no se les tenía respeto y sus clases eran más fáciles, se cotorreaba sanamente, ya que los equipos expositores realizaban dinámicas divertidas. En una materia nos hicieron que nos autoevaluáramos y te hacen enfrentarte contigo mismo, de ser honesto y evaluar tu rendimiento. En esa ocasión yo me puse B, y me sentí muy bien conmigo mismo, ya que no me hubiera merecido la MB, pero el esfuerzo que realice no merecía la S. Para ese entonces mi concepción de psicología ya no era tan radical. Abandonaba la concepción mecanicista y aunque no tenía una nueva definición acabada me era claro que la psicología tenía que ver con lo humano, con personas, que el comportamiento humano tiene un trasfondo, ya más o menos como hubiera esperado verla desde el principio.

Luego, el paso a la segunda mitad de la carrera, fue un cambio muy difícil me confundía mucho. Se empiezan a ver las cosas desde diferentes puntos de vista, y no entendía, pasas de la rata a lo social. Existe más presión, más trabajo. La psicología ya no se centra en la conducta, sino se plantea lo "cognitivo-conductual". Se tenían que leer muchas copias y para el colmo algunas eran ilegibles, eran materiales que traían los profesores, no estaban en la biblioteca y ya no hacíamos por buscarlos. Ello propiciaba que las clases se volvieran aburridas, tediosas. Empezábamos a cuestionar a la profesora y sólo esquivaba las preguntas. Llegó un momento en que me pregunté ¿Qué haces aquí? De momento quise abandonar la carrera. Me tocó estar en un taller de autoconocimiento. La forma en que ahí se trabajaba, correspondía mucho a mi forma de concebir la psicología, y a lo que me trajo a ella, implicaba conocerme. En ese taller sí me comprometí mucho, no sólo conmigo sino con las personas, era muy motivante. Eso me permitió tener otra base de seguridad emocional y entre otras cosas continuar con la carrera. Aunado a lo anterior había otra, en donde el profesor sabía lo que hablaba. En esa clase también me clavaba mucho en el contenido, me permitía tomar una cierta conciencia social e histórica. En esa materia nos hacían hincapié en "leer entre líneas". Tratar de comprender el mensaje del autor más allá de lo que decía.

Luego viene la práctica de rehabilitación. En general creo que llegamos sin saber bien lo que implica la rehabilitación. Había quienes decían que ya habían resuelto el problema del niño, pero como que son muy vagos los parámetros que sustentan esa afirmación. Uno hace lo que creé que está bien, puede uno poner todo el esfuerzo, pero hay ciertas limitaciones. Los tiempos institucionales para realizarla son muy cortos, además de la forma en que se realizan las asesorías son muy superficiales. Se debería de trabajar de una manera más integral, incorporar a los padres de una forma institucionalizada al trabajo. Es en este tercer año de la carrera en que comprendo que en psicología no se puede hablar de cosas aisladas sino que están en conjuntos. Pensaba que

para poder decir SOY PSICÓLOGO, se tenía que dominar bien un modelo teórico; que el ser ECLÉCTICO era la manifestación de la incapacidad para entender el modelo a los diversos problemas, por lo que se adoptan otros. Consideraba que el ser ecléctico estaba mal, pero ahora ya no lo creo así.

En el último año, las cosas se complican un poco más. Ya vas a salir y existe una angustia por salir. Se dejará de venir a la escuela y se perderá lo que hay en ella, los amigos principalmente. Tendrás que buscar trabajo, buscas y no encuentras. Aún en séptimo semestre la gente ya creé que terminó y empieza a organizar su graduación y todo eso. A mí y a mis amigos no nos interesaba eso, por lo que no participábamos; y también por la falta de dinero, eso exige mucho.

Las cosas en las materias no diferían mucho, había de todo, desde las tediosas a las interesantes. Es un año en el que ya se quiere salir por salir, algunos trabajos los hice al vapor, muy mal, inventas datos, incluso no los quería entregar pero había que hacerlo si no te quedas. Ya estaba fastidiado. En una materia veíamos la técnica de la entrevista pero en realidad "jugábamos a la entrevista". Según practicábamos, pero eran casos inventados, muy sobreactuados y te marcaban tus errores pero no sabías como hacerlo bien. En otra había que "vomitar" literalmente, un libro; terminamos burlándonos de algunos planteamientos cognitivos-conductuales. Realizábamos críticas destructivas a las dos técnicas infalibles: relajación y solución de problemas. La misma profesora que había tenido en la clase teórica (la que esquivaba las preguntas), me tocó en la práctica clínica. En la práctica clínica, tenías que trabajar bajo el modelo Secuencial-Integrativo (S-I), te gustara o no. Por un lado mal comprendido el modelo S-I, por la mala clase, luego no lo compartes, pero por otro lado tampoco sabía otras alternativas. Eso me planteó serios problemas ¿Cómo dar asertividad si yo no soy asertivo? ¿Cómo conducir una terapia si nunca he visto ni estado en una? Las asesorías eran muy limitadas, me limitaban muchas cosas, yo mismo. Porque ya no hice por buscar otras alternativas y tratar de sacar mejor el caso, todo quedó así. Ahora que lo recuerdo, fue bastante antiético, estábamos trabajando con personas. Aún y cuando teníamos un programa y asesorías, hacíamos lo que creíamos entender. Me percaté que algunos pacientes se van empezada la supuesta terapia, tal vez no encuentran lo que buscaban. Yo entraba a la sesión con mucho miedo. Cómo no, si no sabía qué hacer. ¿Cómo dar asertividad si nunca he estado en una sesión de asertividad? En este sentido creo que antes de dar una terapia, nosotros deberíamos de haber recibido una.

La práctica social fue muy importante para mí, ya que se revisaron los temas de una manera muy reflexiva. Eran temas sobre adolescencia, ello me permitió nuevamente ver que onda conmigo mismo. Aprendí muchas cosas sobre mí. En esa materia elaboramos un taller que aplicamos en octavo semestre. Ahí también me esforcé mucho, porque implicaba el servicio a otras personas. Me comprometía con las personas y conmigo mismo. Sentí que en verdad le era útil a alguien.

En otra materia revisamos temas de educación y currículum. En ese tiempo me hice muy crítico de la educación. Nos enseñaron a revisar planes de estudio, pero finalmente creo que nadie lo sabemos hacer. Como que los objetivos de la materia son muy ambiciosos. En otra clase revisábamos psicoanálisis, aunque era una clase muy aburrida, por la dinámica grupal, porque era un tema interesante.

RETROSPECTIVA

En la carrera, el sistema pedagógico, trata de que los alumnos sean autodidactas, pero me parece que sólo raras excepciones lo logran. Hay varios factores que lo impiden. Por un lado, los sistemas pedagógicos de los niveles educativos anteriores son contrarios; se fomenta la dependencia, el culto y respeto al profesor. Tales sistemas están determinados por las políticas

educativas nacionales. Así desde antes se tiene una educación deficiente. Por otro lado se va a la escuela por obligación, porque así debe de ser. Esta idea del “deber ser”, hace de la escuela un lugar al que hay que ir a aprobar materias. Si a esto le agregamos la creciente cultura de hueva, nos lleva al hecho de que la gente cada vez hace lo mínimo indispensable y a veces ni éso, tanto los alumnos como los profesores. Entonces la posibilidad de que los alumnos sean autodidactas es muy reducida.

La decadencia de los sistemas educativos también se manifestaba en la carrera. Existían elementos que planteaban ciertas contradicciones. Uno es el hecho de exigir una asistencia al 100%, se quiere tu cuerpo presente, aunque no hables ni estés en la clase. Existen cursos en los que no te permiten desarrollar tus conocimientos, ya sea porque son repetitivos o porque se veían cosas sin sentido. Tales cursos los olvidas ni siquiera te acuerdas de los profesores que tenías. En otros cursos no se cumplen con los objetivos, ya sea porque son muy ambiciosos o porque se flojea mucho. La flojera es tanto de alumnos como de profesores. Los alumnos no valoramos tales cursos, porque no nos cuestan, si tuviéramos que pagar igual que en las Universidades privadas tal vez sería diferente.

Tal decadencia pedagógica también se refleja en los profesores. Existen muy pocos profesores excelentes, desde mi perspectiva. Cuando algún profesor decía alguna incongruencia evidente pierde credibilidad, ya no se le creé tan fácil. Sin embargo, reconozco que hay profesores buenos, buenos a secas, con algunos pequeños problemas. No obstante, lo que sí abundan son profesores (as) malos (as) y malísimos. Algunos profesores imponían su punto de vista, exigían más de lo que eran capaces de dar. Creo que aunque esa no sea su tarea, un profesor debería de motivar a los alumnos, principalmente en los temas que son muy aburridos.

Desde los alumnos la decadencia se ve por ejemplo, en aquellas personas que en toda su carrera dijeron puras tonterías, repetían el artículo, decían lo que el maestro esperaba y tienen MB. El buen promedio no garantiza en nada que estas personas sepan. Otro ejemplo es la desconexión que hay entre los alumnos y los profesores. En muchas clases parecía que el fin era “hacer sufrir” al profesor, burlarse de él, cuestionarlo sarcásticamente, con malicia. Incluso algunos profesores nos dijeron que éramos un grupo “muy difícil”. Y pensándolo bien sí éramos un grupo muy difícil. Estábamos divididos en cinco subgrupos. Hubo un tiempo en la carrera en que había un ambiente muy tenso, difícil. Después mejoraron un poco las cosas, nos hablábamos todos, pero permanecíamos en nuestros subgrupos. A pesar de eso pocas personas fueron las que se pasaron a otros grupos, había una dependencia creo un tanto patológica.

Algún tiempo entre los compañeros comentábamos que en la carrera, parece que en la primera mitad “juegas a la psicología”, porque realizas algunos experimentos sencillos; pero ya en la segunda mitad, ahí sí es “la psicología”. Se trabaja ya con casos reales, en serio, aunque ahora creo que eso de “jugar” es una afirmación un tanto aventurada. También en la segunda mitad de la carrera se ven las cosas desde diferentes puntos de vista y además existe una desconexión en la forma de interpretar los textos entre los alumnos y los profesores. Si me enteré de que querían cambiar el currículum, pero como a mí no me gusta la política, además de que no entendía muy bien ya no hice algo. Sin embargo, ahora me parece que el cambio curricular es algo urgente, porque estoy viviendo las consecuencias. Me gustaría hacer algo pero no sé qué, ni siquiera conozco el currículum que viví. ¿Cómo lograr los objetivos, si los programas no se cumplen y se entra a clases sin leer? Además no hay una buena vinculación con las necesidades de allá afuera. No sé bien cuales son las necesidades, pero por ejemplo, aquí te enseñan a elaborar programas pero afuera ya hay, lo que quieren es que los ejecutes. Las empresas quieren gente que sepa

ejecutar sus políticas y no investigadores. En la carrera te hacen mucho énfasis en la investigación, en la innovación, pero eso no es lo que te piden al salir.

Finalmente la carrera me permitió centrarme, ubicarme mejor, poder pensar por mí mismo. Algunas clases nos remitían a los problemas tanto de la política nacional, como de nosotros mismos. Creo que siempre hay un trasfondo al estudiar psicología, que generalmente es el resolver nuestros propios problemas. No obstante todo lo anterior, en este momento no sé cómo definir a la psicología.

ACTUALIDAD

Ando muy desanimado, porque te quieres poner a trabajar y no encuentras. Lo primero que te preguntan es si tienes experiencia, y terminas haciendo prácticas profesionales. Estudié un curso de psicología Industrial y entré a realizar prácticas profesionales, pero eres talachero. Te bajan la moral, te encuentras con que existe mucho sectarismo, discriminación y aún así hablan de relaciones humanas. No te dan oportunidad para desempeñarte, te frenan y no consideran tu opinión. También trabajé como voluntario en otros dos lugares y más o menos es lo mismo. Todo esto me tiene muy desmotivado, no puedo concretar mi tesis, estoy pensando en el área clínica, me estoy inclinando por el psicoanálisis, aunque no por una vertiente en particular, también me llama la atención la teoría sistémica. Pero al final no he hecho algo de la tesis. Mi objetivo es terminarla pronto pero ya llevo seis meses. Luego quiero tener un trabajo formal y estudiar un posgrado en psicoanálisis.

PAMELA

CONTEXTO AL ENTRAR

Una de las metas que me propuse desde secundaria, fue el de terminar una carrera universitaria. En ese tiempo me gustaba veterinaria, derecho y psicología. Ya para el final del bachillerato era: medicina, ciencias de la comunicación, derecho y psicología. Luego fui considerando cada una hasta que me decidí por psicología. Tal vez estudiando psicología arreglaría mi vida y ayudaría a mis seres cercanos. De los temas que más me interesaban era el trabajo con los niños. Lo que sabía de psicología, se reducía a algunas cosas de psicoanálisis y lecturas de libros de psicología general.

LA ENTRADA

No me gustó estar en Iztacala, me quedaba muy lejos, intenté cambiarme a CU pero no se pudo. Al principio en la novatada nos dijeron que era un sistema muy coercitivo, pero en realidad es lo contrario. En ese tiempo consideraba que lo primero era conocer que era psicología y si no me gustaba, pues hacer otra cosa, ya que no tiene caso formarte en algo que no te llena.

AL TRANSCURRIR

En el primer año el ritmo de trabajo es muy lento, tienes mucho tiempo libre. Algo que actualmente me molesta es que al principio te piden una definición objetiva de la psicología y como no puedes darla, te machacan su concepción de psicología (el estudio de la conducta objetiva). Por un tiempo me la creí, aunque tengo compañeros que se la creyeron todo el tiempo. Algo que me molestó desde el principio es que nos ponen a observar ratas, con la idea de que así se comprenderá el comportamiento humano. ¿Qué se parece una rata a un humano? Después de ver tanto tiempo a las ratas terminé por tenerles fobia. A excepción de un maestro los demás eran de lo peor, hostigadores, faltistas, pedantes, autoritarios. Luego el grupo se dividió en varios

subgrupos y trataban de perjudicarse unos a otros en el estilo de participar. El ambiente era muy tenso y los maestros con su forma de ser lo empeoraban. Todo esto me llevo a quererme salir de la carrera, no lo soportaba. Por ese tiempo asistí a un congreso y descubrí la otra cara de la psicología, lo que quería haber encontrado en la carrera. Me parecía que ese primer año es una prueba de fuego para ver quien se salía. Tal vez más adelante, encontraría en mis clases lo que esperaba, por lo que había que sortear el presente, decirles a los profesores lo que querían oír y configurar ni expectativa de profesional.

Para el segundo año me cambié de grupo, buscando un ambiente mejor, pero ocurre otra situación. Al grupo al que entras te ven como extraño, invasor. Cuando participas se sienten criticados. Empecé a tener otra visión de las cosas y ya no tan fácil me la creía de que el conductismo era lo mejor, lo empezaba a cuestionar en las clases; aunque te encuentras con profesores que no admiten la crítica. En una ocasión me estaba burlando de una profesora a sus espaldas y que me cacha. Tuve problemas con ella después, se desquitó en la calificación. Las burlas son muy comunes, rara vez te descubren, esa vez me tocó a mí. También empecé a investigar temas de interés personal, con más sentido para mí. Pero los trabajos por equipo eran muy mal, había mucha deshonestidad, el fin sólo era pasar la materia y darle el avión al maestro. Quise cambiarme de plantel, porque en ese tiempo me cambie de domicilio, fui a la ENEP Zaragoza pero no me convenía el cambio. Luego tienes broncas con tu equipo. Después de estar discutiendo mucho tiempo o se hace lo que dice fulanita o se divide en partes el trabajo y cada quien hace algo o truena el equipo. Cuando truena el equipo tienes que buscar otro y eso es otro problema ya que los demás ya están completos o no te dejan entrar.

Posteriormente al pasar a la segunda mitad de la carrera, como que de repente te sientes ya psicólogo y crees que puedes resolver todo, aumentas tasas de respuesta y crees que ya resolviste el problema. Sin embargo, te percatas de que hay varios problemas. Primero es la limitante del marco teórico. El niño no es una maquinita, sino un humano, tenga lo que tenga está envuelto en una familia. Las cosas son más complejas y no tienes elementos para abordarlas, las asesorías luego no son muy buenas. Suele ocurrir que, los expedientes son un desastre, porque no hay seguimiento y no sabes lo que ya se ha hecho. También afecta el tiempo de la práctica que es muy corto, luego terminas enseñando cosas que no ocupa en su cotidianeidad. Otra cosa que me molestó mucho es que algunos alumnos pierden el sentido de lo humano, mostraban horror y fastidio al trabajar con los adolescentes de educación especial. ¿Entonces para qué están aquí? Todo esto me desilusionaba. Creo que el trabajo del psicólogo en la educación especial va más allá de enseñar ciertas conductas a los niños. En las clases continúan los maestros necios, que quieren que les digas lo que quieren oír, pero también hay maestros que valen la pena, de los que aprendes muchas cosas.

En ese año, nos pusieron, en una materia, a chalanear en un proyecto de investigación, no te queda de otra. El ambiente en el grupo ya estaba mejor aunque no por mucho tiempo. En ese tiempo mi concepción de psicología era algo que cambiaba mucho, no recuerdo como era, por lo cambiante. Luego realizamos unos talleres para adolescentes y otro para padres. Fue una buena experiencia, pero te percatas de que tu información teórica viene de otros países, que la situación social difiere de la preconcebida en la teoría y que los libros no retratan la realidad mexicana. Por lo que es necesario contextualizar primero a la gente a la que se dirigen los talleres. En una materia empecé a ver humanismo y me gustó mucho más por el hecho de que te remite a tu persona, se encuentra respuesta a cuestiones que siempre has tenido. Sin embargo, todavía te encuentras con profesores que contradicen lo que esperas de ellos (falta, llega tarde, crudo o todavía borracho, hostiga y sin conocimientos) ¿Quién contrata gente así? Algunos trabajos siguen

siendo de temas trillados, la gente es zángana, hay limitaciones por parte del profesor si quieres hacer algo que no le guste y generalmente te abocas a los temas que te dan a elegir. De momento quisieras cambiarte a otro grupo, pero ya no hay opción, a estas alturas ya ni cambiarse de grupo, sería un suicidio. Imagínate tu sólo, sin equipo como un extraño, definitivamente no conviene. El modelo conductual continuaba siéndome aversivo, y me parecía que decidía la vida del otro, que para mí es antiético.

Ya en el cuarto año, las cosas en el grupo se vuelven a empeorar. Las diferencias personales derivan a una especie de "guerra académica". En el sentido de que cuando dejaban un trabajo de diez cuartillas, algunas gentes lo entregaban de veinte. Pero eso lo hacían nada más para joder. Los maestros a la mera hora cambian sus criterios de calificación "dado el rendimiento del grupo". Tal situación llevó a que todos nos apuráramos más y el rendimiento global del grupo mejoró. Sin embargo, la gente en algunas materias que no les interesaban era más floja y cínica. En lo que se refiere a las materias hay algunos cambios para bien, otros para mal. Por un lado, revisamos psicología industrial, pero no me gustó; revisé psicoanálisis y me pareció interesante. Algo deprimente fue que por segunda vez fuimos "gatos del gato", es decir, ejecutábamos proyectos de investigación que ni siquiera comprendíamos, sólo nos utilizaban y nuestra calificación estaba de por medio. Nadie protesta porque en realidad es menor el trabajo y lo que se quiere es pasar la materia. Pero por otro lado, algo que vino a cambiar radicalmente mi concepción de psicología clínica, fue el estudiar psicología Holística. Con esta perspectiva le encontré sentido a muchas cosas, incluso comprender la relación que le subyace a situaciones políticas, sociales, económicas y psicológicas. En este año se lleva una práctica anual y me parece perfecto que haya más tiempo para estructurar un trabajo aplicado, porque resulta más serio. En el último semestre, más que mucho trabajo teórico, existe mucha carga afectiva, por llevar dos prácticas aplicadas. También es un momento en que uno repara en lo que se ES, lo que se ha logrado; se piensa en la trayectoria que se seguirá al salir. Entrás en crisis, bueno no a toda la gente le pasa. Primero piensas ¿Puedo o no puedo? ¿Qué de lo que sé puede ayudar? También empiezas a considerar ¿Qué de esta situación me va a afectar? ¿porqué en el exterior no valoran bien a los psicólogos? Son muchos los cuestionamientos, luego terminas preguntándote ¿Qué tan sano soy, si voy a dar un servicio que implica salud mental? Creo que en la crisis también esta presente la idea de abandonar los brazos de mamá ¿no? el abrigo de la Universidad. Es algo muy difícil si esta sólo, necesitas que alguien te ayude, porque si no pueden pasar cosas catastróficas para tu persona.

RETROSPECTIVA

Considero que en vez de ir cambiando el concepto de psicología, más bien lo vas formando. Aunque algunas personas se quedan con el primero que les dicen (ciencia de la conducta). Primero creía que sólo estudiaba el comportamiento; luego, que también lo modifica. Pero, después comprendí que yo no era DIOS para modificar a los demás. Siento que el concepto de psicología se va conformando hacia el final de la carrera, o cuando ves cosas más allá de lo conductual, ya que al principio sólo es desmadre y luego ya te preocupas. Posteriormente consideré importante analizar lo que hace y cómo vive el ser humano y verlo más allá de un objeto o cosa de estudio. Ver al hombre dentro de su sociedad, su historia. Tengo mis dudas de que sea ciencia, pero no porque halla cosas incuantificables, se deja de ser ciencia. Finalmente considero que la psicología estudia y analiza las formas de ser, del ser humano, más allá de lo observable, del inconsciente, no solamente la mente, las acciones, también está el cuerpo y las otras personas que le rodean.

Al final de la carrera, siento una especie de vacío. ¿Qué sé? ¿Qué puedo dar? ¿De qué me sirvió estudiar tantos semestres conductismo, si no lo voy aplicar? En este sentido, la carrera me parece como un marco general de lo que es la psicología y después ya vas profundizando en un enfoque en particular. Como si el terminar la carrera es, en realidad, empezar en la psicología. Las cosas en el currículum están mal, es urgente que se cambie. Cuando inició la psicología como profesión había cambios curriculares muy constantes, cambiaba porque la realidad era más compleja, pero en Iztacala seguimos con el mismo desde que se inició la ENEP. Me parece que un currículum debiera de tener la suficiente flexibilidad para cambiar conforme cambia la sociedad. Ahora se están dando otras necesidades, por el momento en que vivimos, necesitamos otras cosas.

Al estar en la carrera sí me enteré de que se quería cambiar el currículum, pero en ese tiempo no sabía qué era mejor. Al no encontrar en las aulas lo que se busca, o la idea de psicología, que se quiere encontrar, pues opté por buscarla en otro lado.

ACTUALIDAD

Actualmente lo que más me interesa es encontrar trabajo, incluso aunque no sea de psicóloga. Lo que también me interesa a corto plazo es terminar mi tesis. Al salir de la carrera no sabía que hacer de tesis, opté por integrarme a un proyecto de investigación de una profesora, me está costando trabajo, pero ahí voy. También me interesa profundizar más sobre la psicología holística, asistir a cursos; no desvincularme con la universidad y la psicología. A largo plazo me gustaría realizar un posgrado en el extranjero. No tanto por que aquí no haya buenos posgrados, sino con la intención de analizar mi sociedad desde fuera, compararla con otra.

B. LA ESTRUCTURACION DE SU PERSPECTIVA.

A continuación se realizará la estructuración de las narraciones de los alumnos. La estructuración está ordenada con los apartados que tienen las narrativas anteriores, más otros conceptos que permiten detallar más ampliamente. En este ejercicio se incorporan algunos datos que se observaron en la cotidianeidad escolar aunque no lo hayan reportado las personas entrevistadas.

CONTEXTO AL ENTRAR

Para el momento de elegir una carrera las personas requieren de un conocimiento que les permita tener algo de claridad. Se preguntan sobre lo que implica la psicología, y la vinculación que puede tener con otros campos profesionales. La noción de psicología y las lecturas al respecto, son muy pobres, vagas. Algunas personas incluso no tuvieron cursos de psicología, o si los tuvieron no recuerdan que es lo que vieron. Algunas personas es en tales cursos les atrae la forma de ser de profesor y entran a la carrera motivados por tal elemento.

EN EL MOMENTO DE ENTRAR

Al momento de entrar existe una ansiedad ante lo nuevo. Algunas personas al ser un nuevo nivel de estudios se preguntan si podrán con esa nueva responsabilidad; otras se proponen como un reto o meta el asumir dicha responsabilidad. Por un lado, la vaga concepción que se tiene de psicología, lleva a un choque de expectativas. Esperan encontrarse a más profesores "buena onda", a psicólogos que ayudan, que son comprensivos, motivadores, que conocerán esos misterios del

inconsciente; pero no. Aunque no se tiene una idea clara de lo que se verá en las clases, existe la comparación de lo que empezó a pasar con su idea de lo que debería de ser.

Frecuentemente al entrar, las relaciones afectivas entre los compañeros para algunas personas viene a tener un impacto significativo al sentido de estudiar. A partir de la historia personal, se puede encontrar un grupo de apoyo, tanto en lo afectivo como en lo académico y pueden permanecer en la carrera en condiciones adversas. Algunas personas con necesidad de un grupo de amigos si no lo encuentran pueden incluso abandonar la carrera. Otras personas por el contrario permanecen al margen de cualquier grupo; son los perfectos desconocidos, tal condición puede ser soportada estoicamente.

AL TRANSCURRIR DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA

DESEMPEÑO ACADEMICO

Para algunos aún con pocas materias (4, cuando en el bachillerato son de 6 a 8), la cantidad de lecturas se vuelve abrumadora. Aunque después en una apreciación general de las cargas de trabajo en toda la carrera se valore como la parte más fácil. En general las personas realizan lecturas rápidas, superficiales y las clases se convierten en repeticiones textuales de los artículos. Las clases así resultan aburridas, tediosas. Algunas personas realizan un intento por cuestionar el artículo y opinar sobre él, sin embargo, se ve generalmente reprimido. La reflexión del currículum se visualiza como algo muy complejo, ¿Qué se puede decir si se va llegando? Se considera que no se conoce qué es psicología, ni cómo se construyen currículum, ni se tiene idea de la conveniencia de un cambio curricular.

La dinámica de las clases exige que las personas participen, que *hablen, opinen, critiquen y complementen el artículo*. En los primeros semestres dado el desconocimiento que se tiene, las clases se tornan más informativas, explicativas, que analíticas o críticas. Ante esta condición de exponer verbalmente lo que entendieron o lo que explica el artículo, las personas que provienen de sistemas educativos en donde nunca lo hicieron, se encuentran con un problema: la inhabilidad para expresarse verbalmente. En ocasiones esto se combina con la dificultad para ubicar ideas centrales del texto y/o su opinión; aunado en otros casos con el miedo escénico (el miedo de hablar ante un grupo). Comúnmente durante los primeros semestres se suele observar que la represión hacia las personas que cuestionan los planeamientos conductuales conlleva una ridiculización ante la ingenuidad y vaguedad de la intervención. Ordinariamente se considera que las personas que cursaron en Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tienen facilidad de palabra, pero no es garantía. Se suele encontrar personas que buscan estar en grupos pequeños para poder participar, otras optan por el silencio. No obstante, también existe la otra posibilidad; personas que cursaron en sistemas educativos en donde eran sujetos pasivos, desarrollan exitosamente su habilidad expresiva. En ciertas ocasiones la participación no sólo se realiza con fines de obtener una calificación, sino también para no perder un prestigio, o incluso la pertenencia a un grupo de amigos, es decir, se participa por la presión de los amigos.

Otra de las expresiones de las habilidades personales con que llegan los alumnos a la carrera es en los trabajos académicos. En las materias en las que hay que entregar escritos de integración de varios textos, algunas personas transcriben textualmente varios segmentos o los redactan directamente en la máquina. Los trabajos así realizados llevan varios problemas de sintaxis, ordenamiento de ideas, entre otros. Durante el primer año, ocurre con frecuencia que las personas al redactar sus trabajos conserven vicios del nivel educativo anterior; no obstante,

también existen algunas personas que redactan por sí mismas, y les llegan a decir que eso no lo realizaron, sino que lo copiaron de algún lado. Ante la incredulidad de los profesores de que ellas sean capaces de redactar ciertas cosas, las personas se sienten agrediadas.

SISTEMA SOCIAL

Las relaciones afectivas que se establecen en el primer año, en ocasiones pueden conducir a una peculiar forma de interpretar los textos que se revisan en clase. Para algunas personas, el leer para la clase, ya no es para aprender y comprender lo que dice o deja de decir el autor, sino más bien para tener elementos para ridiculizar y "joder" al otro; para no quedar atrás en la competencia grupal. En una ocasión la competencia pudo crear una forma de lectura analítica, que condujo a una superación personal y grupal.

El interés por las actividades académicas desde los primeros semestres se vuelve diferenciada, ya que en los trabajos que son atractivos se invierten muchos esfuerzos y en los que no, se desarrollan estrategias para cumplir con los requisitos sin esforzarse mucho.

EL PLANO DE LO PERSONAL

Algo que invariablemente ocurre en el primer año, es la consolidación de una identidad grupal. Tal identidad grupal permite después las concepciones de: "se fue al otro grupo", "él viene de x grupo", " las personas que son *originalmente* de x grupo", entre otras. El número del grupo es el que da la identidad. Este fenómeno se evidencia en el segundo año en el que desaparecen varios grupos administrativos y las personas tienen que reagruparse en los grupos restantes. También desde los primeros semestres las personas se van implicando en las materias de manera diferente de acuerdo a sus preferencias, o por tener un "buen" maestro, o por el tema que se este revisando.

DEFINICION DEL PROFESIONAL.

Al inicio de la carrera, las personas al no tener una clara noción de psicología están abiertos a todas las explicaciones de lo que es y no es psicología. Por lo que permanecen por un tiempo en la escucha pasiva de las cosas que se les dicen sin someterlo a juicio. Algunas personas conservan algunas dudas pero no las expresan. En general se adopta la definición de psicología que impera en los primeros semestres: psicología es la ciencia de la conducta.

DURANTE EL SEGUNDO AÑO DE LA CARRERA

DESEMPEÑO ACADEMICO

En el segundo año las personas perciben que los contenidos de las materias no son justamente lo que esperaban. En este sentido las materias se convierten en un mal necesario, en algo inevitable y se desarrollan *mecanismos de sobrevivencia*. Las personas hablan de una "famosa curva del estudiante" que consiste en aligerar el trabajo durante el semestre y al final del mismo realizar rápidamente el trabajo acumulado.

Uno de tales mecanismos de sobrevivencia es el *cotorreo*. El cotorreo como relajó, bromas y/o fiestas, tiene diversas manifestaciones. Una es en el mismo salón de clases, que va desde el simple bromear entre dos personas boicoteando la clase; o bien el "típico grupito burlón, que se ríe de todo". La burla puede estar dirigida tanto a los compañeros, al profesor o al contenido de la clase. Tal burla tiene la finalidad de bajar la tensión o aburrimiento personal o grupal. Cuando es una burla individual, ya sea al contenido o al profesor, si se es sorprendido generalmente se es sujeto de represalias. Cuando es un cotorreo generalizado en ocasiones se encuentran algunos argumentos para legitimarlo: se le llama "dinámica". Por *dinámica* puede entenderse como un particular estilo de abordar el contenido del artículo, pero en ocasiones sólo se juega (se *cotorrea*) y se soslaya el texto. Tales *dinámicas* no son tan fortuitas, ya que los profesores ante la pobre

participación del grupo forman equipos que se encargaran de realizar "una dinámica que propicie la participación y haga amena la clase". Los profesores delegan la responsabilidad de la clase al equipo, tolerando cualquier tipo de *dinámica*.

Las fiestas por su parte constituyen un espacio por excelencia para cotorrear, divertirse, relajarse. La carrera de psicología es famosa por sus fiestas. En ocasiones los grupos académicos organizan una fiesta, ya sea por el cumpleaños de alguien o simplemente "para integrar al grupo". El pretexto es lo de menos, no obstante la fiesta no sólo es al interno del grupo, sino que tienen amplios autoinvitados. En otras ocasiones se organizan "tardeadas" en la explanada, las cuales tienen un gran éxito. En tales fiestas por definición no hay clases en el turno vespertino, ya que el ruido de la música no permite llevar a cabo las clases; para todos es tan "normal" y "lógico" que no haya clases.

Otro mecanismo de sobrevivencia para transitar por el currículum es decirles a algunos profesores lo que quieren oír (más conocido como "dar el avión"). El alumno dice y escribe lo que el profesor quiere oír-leer y lo hace para pasar la materia, para sortear el presente, el currículum. Regularmente se comenta que las personas saben perfectamente que de ahí no aprende nada o a lo sumo muy poco. No obstante ello, existen algunas personas se resisten en emplear dicho mecanismo y externan su propia opinión, que suele ser de dos formas: los que están en contra de todo, comúnmente conocidos como "contreras" y los que sólo hablan en caso de que lo consideren importante, ya que cuando están ante un maestro necio prefieren abstenerse de hablar. Esto no implica retractarse de ciertas convicciones que se tengan, sino que se hace como estrategia para no tener conflictos con los profesores que posteriormente afecte las calificaciones, ya que es común que algunos profesores reprueben a las personas que no están de acuerdo con ellos.

Otro mecanismo de sobrevivencia que se advierten ordinariamente en los trabajos es el *maquillaje estadístico y el plagio*. En algunas investigaciones, los datos suelen estar muy irregulares o bien contradecir la teoría o la hipótesis, o bien no son los suficientes como para poder aplicar alguna técnica estadística. Los alumnos saben que está mal, pero los tiempos que se tienen para entregar el trabajo ya no permiten hacer las correcciones necesarias, por lo que se opta por falsear datos, añadiendo o quitando. Asimismo la presión del tiempo lleva a plagiar trabajos de otros compañeros, inventar bibliografía, plagiarse las mismas publicaciones. La finalidad es "pasar la materia", se sabe que es un acto deshonesto, pero el fin justifica los medios. El plagio, generalmente, es justificado dado el alto número de referencias que se solicitan para entregar un trabajo, ya que se piden libros generales y especializados, por lo que cuando no se pueden encontrar en los tiempos que se tienen para ello, se opta por inventar bibliografía o plagiarse las citas de las fuentes.

Otra situación vinculada a los mecanismos de sobrevivencia es con las copias. La carrera es famosa por sus copias. Regularmente el profesor deja un juego de copias del material a "comentar" la próxima clase y de éste se sacan copias para todos. Aún cuando se hubiese podido buscar la fuente original no se hace (en ocasiones son libros que no están en la biblioteca) y hasta que se esta en la clase se justifica no participar "porque esa parte del artículo no se puede leer". En ocasiones dadas las subdivisiones del grupo y las relaciones que mantengan entre sí, existen los casos en que el original queda en uno de los subgrupos y no lo pasan a los demás. En tales casos, generalmente el profesor termina dando el artículo y simplemente se da por visto o se anula. Al organizarse para sacar las copias a leer la próxima clase regularmente se observan diferentes situaciones. Cuando el grupo mantiene buenas relaciones entre sí, se sacan juegos para todos y entre varios compañeros ordenan el juego de cada quien. En los grupos en los que existen fricciones entre subgrupos no todos sacan sus copias del primer juego que dejó el profesor, por lo

que resulta ser "la copia, de la copia, de la copia, etc." disminuyendo así la nitidez y en ocasiones resultan ya ilegibles. Las copias así o un fragmento de éstas, es algo que justifica no revisarlo en clase.

SISTEMA SOCIAL

Como parte de la cotidianidad escolar, otra situación que hay que sortear es la coordinación grupal y por equipo. Existe con frecuencia un ambiente grupal tenso. Las subdivisiones de los grupos en el segundo año conduce a un ambiente en donde existe críticas destructivas entre los alumnos. Ante esto las personas desarrollan diversas estrategias para sobrellevar las situaciones. Algunas personas optan por salirse del grupo buscando un mejor ambiente. Algunas personas se amedrentan de tal situación que optan por no participar para no ser sujetos de críticas; otras responden igualmente con más agresiones. A menudo son agresiones indirectas, concernientes al contenido del artículo. El fin es "saber más para joder al otro". Tal situación produce un ambiente de competencia y en ocasiones ésto eleva favorablemente el rendimiento global del grupo. Es fácil observar que en los grupos en que existen subdivisiones y competencia entre sí, las clases se vuelven campos de batalla con rifles de crítica y en ocasiones todos participan de una u otra forma. Sin embargo, en otras veces lo que ocurre es que ya nadie quiere participar, tanto por temor a la crítica como por considerar *a priori* inútil su participación; han introyectado tanto las críticas que las mismas personas se reprimen antes de hablar. El resultado es un silencio angustioso para todos y al final el *regañó* del profesor por no haber leído. La personas aún cuando sí hayan leído mencionan que no, para evitar ser cuestionadas sobre lo que entendieron. Los regaños son sólo en dos o tres ocasiones y el profesor ante la escasa participación adopta otras formas de trabajo para cubrir los contenidos.

En lo que respecta a los equipos, las situaciones son diversas. Por un lado, algunas personas se coordinan muy bien y logran realizar sus trabajos con buen éxito. No obstante, por otro lado, en ocasiones surgen discrepancias entre los integrantes. En tales casos suelen discutir por mucho tiempo y finalmente las cosas quedan de muy diversas maneras. Alguien puede imponer su opinión a los demás, o se fragmentan el trabajo y cada quien hace algo, o alguien asume todo el trabajo y los demás lo mecanografían, o deshacen el equipo y emigran a otros, o se escinden en dos equipos. Los problemas a lo interno de los equipos también es algo muy ordinario por lo que existe una continua recomposición de equipos. Generalmente los equipos que trabajan coordinadamente se mantienen juntos durante la carrera y no permiten la incorporación de nuevos miembros.

EL PLANO DE LO PERSONAL

En los grupos en los que desde el primer año existieron fricciones, las personas optan por cambiarse a otros grupos para evitar el ambiente grupal tenso. Tales personas pasan a ser los "invasores", "los otros" "los ex-56". Así mismo surge la necesidad de integrar en la identidad grupal a los recién llegados. Cúmunmente se habla de "unir al grupo", ya que está compuesto por varios subgrupos que poseen identidades distintas. Los subgrupos a su vez se agrupan en función de afinidades social-económicas, intelectuales, de intereses, entre las más importantes.

En el segundo año de la carrera, los hechos van planteando que la psicología es muy compleja y que el sistema pedagógico está cargado de criterios y contenidos repetitivos. Existe un desencanto un tanto vago, algunas personas optan por buscar lo que se quiere en otros lados, pero transcurriendo en la carrera. No se plantean la posibilidad de dejar la carrera. Existe una claridad de que el problema no es la psicología, aún con toda su diversidad, el problema es la estructura curricular. Ya en el segundo año de la carrera, se percibe que en las materias no está lo que esperaban encontrar como psicología. y que las materias cada vez se vuelven "engorrosas",

"absurdas", "abrumadoras", "desquiciantes". Aquí la idea de abandonar la carrera aparece como un medio de escapar de las situaciones anteriores. La idea de abandonar en realidad la carrera en algunos casos, depende de la confluencia de otros factores. Tales como los problemas económicos (tanto la necesidad de trabajar tiempo completo, como un trabajo que llene algunas expectativas), problemas en las relaciones con los compañeros, con la familia, entre otros más circunstanciales. Dejar la carrera resulta ser una decisión muy difícil, porque implica renunciar a la psicología misma.

¿Qué hacer entonces con el currículum? Lo que implica en otros términos ¿Qué hacer con la clase de mañana? La clase del día siguiente no podrá ser cambiada, por lo que surge la necesidad de ir sorteando el presente. Siempre se rumora la promesa de que después las materias estarán mejor, que en la segunda mitad de la carrera las prácticas aplicadas le darán sentido a lo teórico-aburrido que se está revisando.

A partir de como se van viviendo-sortearo tales situaciones de la cotidianeidad curricular, la carrera se percibe como "atractiva" o "tediosa". En el caso de haber estado en varias situaciones problemáticas, las personas suelen pasar por un período de crisis. La crisis al final del segundo año de la carrera, puede estar determinada por la misma cotidianeidad escolar o por la confrontación epistemológica. En este segundo año regularmente en la materia de Teoría de las Ciencias Sociales I y II se revisa epistemología. Las personas suelen angustiarse por no comprender-entender epistemología o por no poder cumplir con las exigencias institucionales; se cuestionan si podrán con la carrera, sobre qué pasa con ellas, etc.

Al final del segundo año la idea de abandonar la carrera hace fácilmente su aparición nuevamente. El segundo año de la carrera es el que tal vez tenga más deserción, administrativamente se cierran 5 grupos. Pero, renunciar al currículum implicaría abandonar la psicología. Algunas personas buscan la posibilidad de estudiar la carrera en otra escuela, sin embargo llegan -con desencanto- a la conclusión de que los otros currículums de la UNAM (CU y ZARAGOZA) igualmente tienen sus problemas, las Universidades privadas son muy costosas y se puede perder parte del apoyo familiar al renunciar a mitad de carrera e inscribirse en la misma profesión. Además se comenta que la segunda mitad de la carrera en mejor. Así con un futuro promisorio-ilusorio, las personas que continúan les parece más claro la necesidad de sortear el presente con el menor esfuerzo. Terminar la carrera se convierte en un reto personal y social. Personal en tanto constituye uno de los objetivos de vida. Social en tanto que la familia ha puesto expectativas y realiza presiones sutiles.

DEFINICION PROFESIONAL

Durante el segundo año las personas pasan de la primera definición de psicología al problema epistemológico en el que se encuentra la psicología como ciencia. Se encuentran con las críticas que se le formulan al conductismo. Revisar epistemología resulta ser un salto cualitativamente diferente en la forma de razonar, implica un nivel muy abstracto de análisis. Por lo que no se le encuentra sentido y se reacciona afectivamente de manera colectiva; rechazando la materia y a los profesores. Se les ponen apodosos como "valium" "el mago de los sueños" para referir que sus clases son aburridas. Algunas personas siempre han tenido un rechazo por la filosofía y automáticamente rechazan la epistemología y todo les parece muy complicado. Otras personas por su parte, se esfuerzan por realizar el ejercicio reflexivo, percatándose de la complejidad y utilidad de ello.

DURANTE EL TERCER AÑO DE LA CARRERA

DESEMPEÑO ACADEMICO

Las principales actividades académicas de la segunda mitad de la carrera son las prácticas aplicadas: rehabilitación y educativa. La práctica de rehabilitación es algo que tiene un impacto significativo en las personas. Es una práctica que efectivamente le da sentido a muchas de las cosas que se revisaron con anterioridad y plantea la posibilidad de analizar en lo real la aplicabilidad de los conceptos aprendidos. El caso de rehabilitación es peculiar, por lo complejo. Esta situación cuestiona aún más, las habilidades formativas para responder a tal demanda. Una demanda compleja, y que no pertenece a una sola persona, sino a una familia; expresada con los propios significantes de las personas que demandan el servicio. En ocasiones el caso que se atiende ya ha sido atendido por varias personas, por lo que la continuidad del caso se dificulta al menos por dos razones: por la ausencia de expedientes y por un "mal" trabajo anterior. La revisión del plan de trabajo por parte de los profesores es generalmente superficial, por lo que no se tiene una seguridad en lo que se realiza.

Tanto la práctica de rehabilitación como la educativa exigen de diversas formas, la aplicación de conceptos y técnicas. Esto conlleva, también un cambio teórico-conceptual. Después de trabajar con el modelo lineal E-R-E se cambia al secuencial integrativo (A-O-R-C) en donde se reconoce "lo cognitivo"; se analiza el contexto social desde marcos teóricos de las ciencias sociales o con psicoanálisis; el abordaje de las diferentes corrientes hegemónicas de la psicología, en el retardo mental, entre otras cosas. Es decir, el cambio es drástico y no graduado como se plantea en el currículum oficial. Tal cambio provoca una confusión en los alumnos. La necesidad de abandonar los viejos esquemas teóricos y sustituirlos por otros más complejos, confronta nuevamente las habilidades de las personas. Esto se conjuga en ocasiones con la incapacidad de los profesores para explicar el modelo secuencial integrativo.

En ocasiones ponen a los alumnos, a desarrollar objetivos de un proyecto de investigación que tienen los profesores. Los alumnos llegan a comentar entre sí su inconformidad y sensación de ser utilizados, pero como tales actividades son menores, más fáciles y/o más atractivas que el programa oficial, aceptan tales condiciones. Nuevamente aquí uno de los principales motivos para no expresar su inconformidad al profesor o a la institución es el de librar el presente sin mucho esfuerzo.

SISTEMA SOCIAL

En la segunda mitad de la carrera se consolidan equipos de trabajo en un mismo grupo académico y una especial *forma de vida*, por lo que los cambios de grupo son muy esporádicos. Cambiar de grupo a estas alturas implicaría volver a empezar, tratar de integrarse al otro grupo y adaptarse a su forma de vida, por lo que coloquialmente se considera un "suicidio".

En este momento de la carrera se van valorando las estrategias de aprendizaje, por un lado, se juzgan inadecuadas las clases en que se repite el artículo y considerando más adecuadas las prácticas pedagógicas en que son más vivenciales y pragmáticas.

PLANO PERSONAL

La segunda mitad de la carrera plantea varias cosas. Las materias cambian de nombre. Para varias personas resulta ser un cambio cualitativamente diferente que resulta complicado. Se pasa de la rata a lo social; se pasa de hacer investigaciones (manipulando una o dos variables), a realizar una intervención social. En ocasiones la confusión que resulta de tal cambio invita nuevamente a abandonar la carrera, pero a estas alturas es aún más difícil. Algunas personas, ni siquiera perciben el cambio de la segunda mitad de la carrera.

La práctica de rehabilitación tiene un impacto especial en las personas que nunca habían tenido contacto con personas con necesidades especiales y marginadas. Aunado a lo anterior, la relación terapéutica que se establece, confronta continuamente a los alumnos consigo mismos, con sus propios sentimientos maternalistas. Ello provoca *crisis* en las personas. Algunos comentan que el paciente les "movió el tapete". Con esta expresión reconocen que las propias características se involucran en el proceso. Particularmente la práctica de rehabilitación confronta a las personas no sólo con sus sentimientos maternalistas (con la forma en que particularmente cada quien imagina cómo cuidaría a sus hijos y enfrentaría los problemas que les plantean los padres de los niños que demandan el servicio), sino que también los confronta con su propia niñez y/o adolescencia. Se observó que algunas personas aún sin saber bien cómo dar el servicio se esfuerzan por realizarlo lo mejor que pueden, cargando continuamente un miedo por ser descubiertos en su ignorancia por parte de los pacientes o el profesor. Por lo novedosa y complicada tarea de dar servicio, es común realizar cosas por el sentido común, o incluso por juicio personal; se llega a cometer actos antiéticos, pero no se reconocen fácilmente; se alude a un profesionalismo y a errores accidentales.

En este tercer año de la carrera, existe una sumisión voluntaria hacia el currículum. Existe una clara conciencia de que el currículum no cambiará, aún y cuando no esté muy bien es el único que legitima un saber. Protestar o denunciar las situaciones que les incomodan dentro de la cotidianidad escolar, implica mucho desgaste (de energía, tiempo, dinero), liderar al grupo (apático y conformista) y ser objeto de futuras represiones por parte del profesor. Por ello protestar no es atractivo ni lógico.

DEFINICION PROFESIONAL

Algunas personas por su parte continúan conociendo la psicología y nuevos planteamientos psicológicos. En efecto son más complejos, pero es psicología. Tal condición conduce a estas personas a seguir transitando pasivamente por el currículum, como espectadora de la psicología. Otras por su parte, comienzan a buscar más activamente una alternativa al conductismo. El encuentro con las prácticas parece ser el parteaguas en la formación profesional de las personas, ya que se enfrentan directamente al quehacer del psicólogo. Las deliberaciones teóricas pierden sentido y se presenta más apremiante tener una estrategia práctica para atender la demanda de servicio. No se teoriza sobre lo que se realiza sino que se enfrenta de modo práctico.

DURANTE EL CUARTO AÑO DE LA CARRERA DESEMPEÑO ACADEMICO

Una particularidad del último año es que en la mayoría de las materias los criterios de evaluación se elevan. En lo que concierne a las participaciones, se empieza a exigir una intervención analítica-reflexiva en vez de repetidora. Esta condición viene a evidenciar los *mecanismos de sobrevivencia* y las deficiencias formativas, y es algo que puede complicar más el último año. Los alumnos que siempre habían repetido el artículo se ven en dificultades para participar reflexivamente. Los criterios se elevan con argumentos de mayor eficiencia terminal, "es algo que ya deben de dominar". El último año dramatiza la formación, cuestiona las propias habilidades. Los profesores "regañan" (en ocasiones literalmente) a los alumnos por no tener la calidad de análisis que les piden. Algunos alumnos, por su parte, se sienten culpables y avergonzados por no poder cumplir con tales exigencias y por haber desperdiciado los años anteriores.

En este último año, las prácticas aplicadas son una posibilidad para reflexionar sobre los propios supuestos (la concepción de hombre, de mundo, de ética, de la función del psicólogo, entre otros). Es la práctica misma que va confrontando la teoría aprendida, los supuestos

personales, con el quehacer cotidiano. Tanto pueden existir incongruencias que evidencien que se está realizando algo con lo que no se está de acuerdo teórica o personalmente (esto llega a provocar crisis en las personas); como también llega a existir la total concordancia y son prácticas que satisfacen mucho a los alumnos, se implican con entusiasmo. La reflexión de las prácticas no sólo se da durante, sino también posteriormente. Una vez distanciados en el tiempo, incluso con tiempo para hacerlo, se descubren nuevas cosas que implicaba la práctica y el significado que tenían. La reflexión sobre las prácticas lleva a descubrir diversas situaciones, tanto de orden técnico (que no aplicaron correctamente alguna técnica, o que implícitamente aplicaron otra técnica), como de la significación personal de la práctica. Tales descubrimientos se dan a partir de conocer otros modelos de explicación, que permiten encontrar sentido a elementos que aparentemente eran contradictorios o inconexos; o bien al profundizar en el mismo modelo.

Los alumnos se esfuerzan por hacer bien el servicio que prestan, es una preocupación real y constante. En ocasiones optan por hacer algo alternativo y tienen éxito. En otros casos, el tiempo que tienen para aprender algo alternativo resulta insuficiente, por lo que queda una insatisfacción por no haber logrado las cosas que querían. Algunas personas pueden visualizar errores de la técnica que antes no percibían.

En el cuarto año resulta más apremiante pasar las materias aunque no compartan el contenido de la misma o en el caso de la práctica clínica aún cuando se sienten incapaces de dar terapia no renuncian. Renunciar significaría, atrasarse, continuar en la escuela, en el currículum; además la institución promueve que las personas atiendan pacientes, existe un examen de entrevista con el que se decide si la persona puede atender pacientes y asesoría (que en general es muy superficial). En este sentido las personas perciben que no está solo y por lo tanto no es el único responsable, ya que en la evaluación de su trabajo llegan a comentar que no lo hicieron como lo querían porque tenían una muy mala asesoría. En esta misma práctica clínica algunas personas que les toca con un profesor más flexible tienen la posibilidad de hacer algo alternativo al esquema conductual, ya que, en general, los profesores obligan a los alumnos a trabajar con el modelo Secuencial Integrativo. Para algunas personas la misma práctica les permite construir su propio punto de vista, contrastando las técnicas con la realidad; también logran ubicar la concepción de hombre, de mundo, de ética que subyacen a las técnicas empleadas.

En este último año en la materia de Psicología Experimental Laboratorio, al menos en la tarde, los objetivos son elaborar un proyecto de titulación. "¿Qué hacer de tesis?" Particularmente la gente de la tarde tiene de 15 a 20 días para resolver estas preguntas como parte de los objetivos de la materia. Si en ese tiempo no lo resuelven lo más seguro es que pueden reprobado la materia. Ante esto algunas personas desarrollan un tema de titulación sólo para pasar la materia y luego dan de baja su proyecto. En este año varias personas consideran que lo más importante es tener 100% de créditos, la tesis ya se verá después, con tiempo. En este sentido, existen trabajos que sólo se realizan por obligación, para cubrir los créditos. Oficialmente se pide que sea algo innovador, creativo, que haya bibliografía de antecedentes, etc. Concretar un proyecto de tesis puede ser algo que se tarde mucho tiempo. El alumno se encuentra con lo amplísimo de la psicología y que personalmente tiene interés por varias cosas. La pregunta más complicada que resolver es "¿Qué hacer de tesis?" Actualmente la tesis no es la única forma de titulación, por lo que se puede optar por las otras opciones. Una alternativa que resuelve el cuestionamiento anterior (que tiene mucha aceptación) es el inscribirse a un proyecto de investigación de algún profesor; ya existen objetivos, marco teórico, metodología, y si no se sabe todo esto, el profesor lo enseña. Otra opción es la tesina en la que sólo se recopila información de un tema y se sintetiza.

Otra opción es el reporte de trabajo profesional, en donde se reporta lo realizado en un puesto de psicólogo durante un año.

El trabajo de titulación está envuelto de una situación particular. Por un lado, existe la idea de que es el trabajo cumbre, en el que se reflejará uno mismo (con virtudes y defectos) por lo que es un trabajo que exige mucha dedicación y perfección; no se puede improvisar, lleva tiempo. Por otro lado, la idea de sortear el presente, plantea que la tesis es otro trámite más que hay que librar. La idea de tesis perfecta pasa a ser un mito.

Ordinariamente los alumnos se debaten entre estas dos ideas. Quieren hacer algo que hable bien de ellos, tal vez que se trasciendan los trabajos anteriores; pero también quieren titularse pronto. La originalidad suele encontrarse con la ausencia de bibliografía antecedente y es un criterio que frena mucho. "Quiero hacerla de tal tema, pero de eso no hay bibliografía". El problema de concretar la tesis también incluye la forma de abordarla. "¿Partir de un problema social, teórico o metodológico?" El problema social implica un trabajo muy largo, y el teórico o metodológico un esfuerzo muy complicado. "Quisiera plantear un trabajo hacia los niños de la calle". "Quiero abordar un problema epistemológico de la psicología". "Sobre un instrumento para evaluar..." Es muy común observar que las personas optan por integrarse a programas de investigación que les resuelvan la primer pregunta. Actualmente también existen seminarios de titulación sobre ciertos temas. El seminario consiste en revisar teóricamente un cierto problema definido desde cierto marco teórico, al término del seminario las personas ya tienen la suficiente información para realizar una Tesina sobre el tema revisado. En este sentido se facilita la delimitación, alcances del escrito y la bibliografía necesaria para realizarla.

PLANO PERSONAL

El cuarto y último año de la carrera es la recta final, la preparación para egresar. El fin se visualiza como algo más cercano y la definición de sí mismos como profesionales de la psicología se vuelve un asunto de mucha implicación personal. Este año se transcurre con una ambivalencia, por un lado ya se desea salir y por otro, no. El deseo de salir conlleva el deseo de terminar con el currículum, no con la psicología, sino librarse ya (!por fin!) de las materias. Sin embargo, el salir implica incorporarse al aparato productivo, ejercer la carrera, confrontarse con la propia condición formativa; por lo que se desea postergar dichas implicaciones. Así existe una urgencia y una angustia por salir de la carrera.

Esta urgencia y angustia propicia una crisis y deviene una necesidad de autodescubrimiento. "¿Qué soy? ¿psicoanalista, conductual o qué?" Tal cuestionamiento es muy serio, empieza a haber una presión personal por definir que postulados psicológicos se van a adoptar; que perspectiva satisface, con qué de lo aprendido se está de acuerdo, cómo profundizar en lo que interesa. Se repara también en la amplitud de la psicología, "como que la carrera es un marco general y después ya empiezas en algo". Esta crisis tiene diversas dimensiones. Primero esta el cuestionamiento de "¿Puedo o no puedo?" Luego, "¿Qué de lo que sé, puede servir para ayudar?" Continúa "¿Qué de esta situación me va a afectar?" "¿Porqué en el exterior no valoran bien al psicólogo?" Y se puede terminar en "¿Qué tan sano soy?" Comentan que salir implica también dejar, analógicamente, "los brazos de mamá" o "el abrigo de la Universidad". No todas las personas pasan por esta crisis, ni todas son afectadas por todas las dimensiones. Sin embargo, es un momento en el que más se requiere de alguien que auxilie a la persona para superar la crisis, ya que de lo contrario pueden pasar por periodos muy conflictivos.

La práctica Clínica es algo que afecta especialmente a los alumnos. Generalmente existe una angustia por el proceso terapéutico, por dirigir un proceso (cuando no se ha visto ni se ha sido sujeto de terapia). "¿Cómo dar asertividad si nunca he estado en una sesión de asertividad, ni soy

asertivo?" Es una angustia con la que se coexiste durante el proceso terapéutico. En ocasiones parece evidente la incapacidad para dar terapia clínica, pero no renuncian.

Las personas van identificando cuestiones disciplinarias particulares y van ubicando aquellas ideas con las cuales están de acuerdo. Realizan actividades académicas extracurriculares con más iniciativa personal (cursos, conferencias) y toman distancia de las materias con las que no están de acuerdo.

LA VISION RETROSPECTIVA

a) En relación a su desempeño académico.

Al encontrarse a punto de terminar la carrera o bien terminada, los alumnos realizan valoraciones respecto de cómo ha sido su trayectoria en general, su relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando ciertas cosas.

Un aspecto que resalta es la transición entre un desempeño caracterizado por la memorización, la repetición, etc., a otro en el que se requiere de la reflexión conceptual sobre la realidad. Esta transición se percibe como algo problemática. Se reconoce la utilización de ciertos mecanismos de supervivencia en su transcurrir. Así mismo, existe una reflexión de las condiciones que pueden llevar a los conflictos entre las personas de un equipo de trabajo .

b) En relación a su visión del currículum.

Detectan la diferencia entre un objetivo del currículum escrito (formar alumnos autodidactas) y la realidad cotidiana (alumnos dependientes memorizadores, etc.). Así como también la diferencia entre un diseño escrito (como en las prácticas aplicadas) y las dificultades para llevarlos a cabo. Realizan algunas interpretaciones sobre lo que determina la cotidianidad escolar que contradice lo diseñado en el currículum. Hacen referencia a una decadencia del sistema educativo, se resalta la forma en que diferentes actores contribuyen a la vivencia cotidiana: la institución, los alumnos y los profesores.

Se ubica la heterogeneidad de relaciones que hay entre los profesores y los alumnos. Hay una valoración implícita permanente del desempeño docente, ya sea para tomarlo en cuenta, para burlarse de él o para criticarlo, etc. También en un momento hay una valoración de lo que se realiza en las materias en función de sus propias expectativas, se considera (a la mitad de la carrera) que en la primera mitad de la carrera se "*juega*" a la psicología y ya después viene la psicología "*en serio*". Aunque esta valoración al final de la carrera se considera atrevida en su momento.

c) En relación a la definición de psicología y del profesional de psicología.

Este es un momento en el cual los alumnos pueden decir qué es la psicología y quién es el profesional de la psicología. Se deja atrás la ambigüedad y pueden señalar rasgos de lo que se sabe o creen que es. Tales rasgos no son rígidos ni están definidos en un concepto cerrado y único. Más bien se piensa en la amplia heterogeneidad como: estudiar al ser humano más allá de lo observable, verlo dentro de su sociedad, su ambiente, complementando en el análisis los factores biológicos, psicológicos y sociales. Una persona particularmente expresa que el concepto de psicología es una construcción que se realiza en la medida que se conocen otros enfoques psicológicos y existe una reflexión personal.

Se trasciende la idea inicial que se tenía de quien era el profesional de la psicología, aquel hombre estable, feliz, motivador, por una idea de que en realidad es humano (susceptible de errores), pero es indispensable tener una amplia cultura, saber escuchar, ser objetivo, ágil de pensamiento, saber delimitar problemas y tener cierto control emocional.

d) En relación a su postura frente al cambio curricular.

Los alumnos perciben el proceso de cambio curricular, como algo en lo que es difícil de incidir, como algo de lo cual quizá puedan dar algunas ideas, pero más bien es algo desconocido. Opinan que una vez que se enfrentan a sus propias limitaciones como profesionales les parece que el cambio curricular es algo urgente, aún y cuando en su momento como alumnos lo soslayaron. La participación en el proceso de cambio curricular se percibe como una participación política en extremo compleja y no atractiva. Opinan respecto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo los exámenes realizados por algunos profesores y el significado positivo que personalmente tenía. Así como de la conexión que debe haber entre el currículum y las necesidades del mercado de trabajo, ya que se percibe que se ha sido formado para algo que no requiere el aparato productivo. También comentan que el currículum debería de tener la suficiente flexibilidad para cambiar conforme las necesidades del momento sociohistórico.

EN LA ACTUALIDAD

Una vez egresado, lo siguiente es trabajar. Aquí existen una serie de situaciones que hablan de otra expresión de la psicología: su ejercicio. El primer problema que enfrenta el recién egresado es encontrar trabajo, ya que por los tiempos de crisis económica nacional el empleo es escaso. Ante esta crisis los criterios para contratar se han elevado. Un primer obstáculo al que se enfrenta es la experiencia laboral. Se cuestiona al egresado si ya ha realizado su servicio social ("Sí, en las prácticas aplicadas") pero no es válido como experiencia laboral. Las empresas ofrecen permitir realizar el servicio social, ya que así no derogan un sueldo. Pero como no se puede realizar dos veces el servicio social se ha inventado otro nombre: "prácticas profesionales". El resultado es que los egresados trabajan siendo considerados como prestadores de servicio social y sin sueldo (a lo sumo una "beca" para sus gastos de transporte).

Otra situación que particularmente observó Paco es que en el ambiente laboral donde estaba, existe "mucho sectarismo, devaluación del uno al otro, te tratan como 'chalan', ¡entre psicólogos que dan cursos de relaciones humanas!" Ello cuestiona esa idea inicial que se tenía del psicólogo, como una persona estable, "madura" ("buena onda") y que es algo que hablan con la gente. "¿y ellos son así? ¿Cómo pueden decirle a la gente que sean cooperadoras con su equipo de trabajo, cuando ellos no lo hacen?" Pareciera que la incongruencia de actos y palabras no es significativa. Esto hace recordar la incongruencia del pensar y de actuar de los alumnos al realizar sus trabajos escolares "para pasar la materia". ¿Será este *mecanismo de sobrevivencia* expresado en el ambiente laboral? Las personas cumplen con su trabajo, que es dar los cursos de relaciones humanas, que es lo importante; pero su vida es otra cosa.

¿COMO ES LA CONSTRUCCION DE UN CONCEPTO PERSONAL DE PSICOLOGIA?

De la primera idea original, vaga y confusa, se encuentran (los alumnos) ante la multiplicidad de definiciones. En algunas personas existe una primera seducción de la definición conductual. Cabe resaltar que en el primer año de la carrera es la teoría que permea los contenidos y la mayoría de los profesores continúan planteando a esta corriente como la vanguardia radical en psicología, como se planteó en la década de los 70's con su condena el eclecticismo. Se aceptan tales planteamientos, aunque algunas personas sólo es temporalmente.

Queda la duda. Posteriormente, al ir leyendo más sobre otras teorías y al estudiar epistemología, brotan múltiples dudas de la cientificidad del conductismo. En ocasiones se desea abandonar los planteamientos conductistas, sin embargo, no es fácil ya que en ese momento no hay algo que llene el hueco. Después de coincidir con la postura anti-eclectica del conductismo, se opta por un "eclectismo pragmático". El eclecticismo pragmático viene a ser la consideración de

"válido" cualquier elemento teórico o metodológico que de resultados, que explique lo que pasa. Llega el momento de dar servicio (en la segunda mitad de la carrera) de dejar las deliberaciones epistémicas y hacer algo por una persona que demanda un servicio. En este momento se opta "por lo que de resultado o por lo único que sé hacer: conductismo."

Posteriormente, aún con la angustia de responder a la demanda de servicio psicológico se van conociendo otras posturas psicológicas, se van ubicando planteamientos con los que se está de acuerdo y en ocasiones algunas personas exploran la utilización de técnicas alternativas al conductismo. Aunque esto en ocasiones resulta, motivado por algunos profesores que introducen nuevas formas de abordar los problemas que plantea la realidad social. Aquí cabe recordar que en las prácticas aplicadas es en donde se da la ruptura curricular y se introducen nuevos planteamientos que los mismos profesores con el paso del tiempo los perfeccionan o desechan. A partir de estas condiciones, al término de la carrera a los alumnos se les complica en extremo dar una concepción personal de la psicología, de lo que para sí mismo representa la carrera. Tienen una idea clara de cuales son los campos de aplicación, la fragmentación de la psicología en psicologías. En este sentido cabe resaltar lo que comentaba "Pamela" respecto de que con el tiempo se va configurando una propia concepción, aunque la carrera sólo quede como un marco general de lo que implica la psicología y ya después se va eligiendo una particular vertiente.

Así, en general, algunas personas se quedan con la primera definición que se les dijo al entrar a la carrera (psicología es la ciencia de la conducta), otras continúan confundidas en la amplitud de tendencias sin decidir por alguna en particular, otras más se quedan con una postura porque ello disminuye la angustia de la confusión aunque no se este enteramente convencido, y otras más al final de la carrera comienzan a configurar una incipiente definición personal de la psicología. Otras más adoptan una postura ecléctica basada en la funcionalidad y complementariedad de técnicas. En la vaguedad y neutralidad que proporciona la postura ecléctica, facilita un lugar en donde no se es sujeto de críticas, no se es responsable de las deficiencias de las técnicas y se promueve el "hacer lo que le de resultados a la gente, aún cuando se combinen planteamientos de teorías antagónicas."

C. INTERPRETACIONES DE LOS DATOS.

Como ya se mencionó anteriormente en este apartado se realizará una interpretación de las cosas que nos deja ver las narrativas de las personas. Este ejercicio continúa siendo parte del segundo momento de reflexión, ya que constituye un pensar sobre el producto de la investigación.

RESPECTO AL CONTEXTO DE ENTRAR

Primeramente si reparamos en el momento de elección de carrera, es posible cuestionar la actual asignación de los alumnos a las carreras una vez que concluyeron el bachillerato. Si reflexionamos sobre el funcionamiento del nivel bachillerato encontramos que además de contar con un sistema bastante inadecuado (en muchas ocasiones nulo) de orientación vocacional, debido a la mala organización en asignación de cupos a los alumnos se les obliga a ubicarse en una opción profesional que no es la que por principio de cuentas les atrae.

El sistema de universidad (de la UNAM) para la colocación de los aspirantes a la educación superior en las diferentes carreras que solicitan es algo complicado, ya que hay modas de elección de carreras -por ejemplo las humanísticas están más que saturadas- y que es imposible tener a todos los alumnos en las que deseen. Sin embargo la asignación arbitraria de "No hay administración, te toca psicología", en unos casos o "no hay cupo en la carrera que quieres elige

entre estas en las que quedan lugares" en otros casos, no resuelve el problema de la ubicación de los alumnos, en muchos casos lo complica ya que muchos alumnos se encuentran con la dificultad de reconocerse en una profesión que les es ajena y/o decidir en pocos minutos lo que les había costado mucho trabajo.

En este sentido la cuestión de la elección de carrera *trasciende* el plano de la *mera decisión* del alumno (sea reflexionada o no) y se ubica en el conjunto: el sistema universitario en general, la orientación vocacional desde secundaria, la valoración social de las distintas ciencias (tipo de profesional, tipo de remuneración, etc.), hasta llegar al plano del tipo de habilidades y proyección personal de cada alumno. En este sentido no sólo es cuestión de razonar para entrar a una carrera, existen otras condiciones por encima del individuo. Esto invita a pensar en quién es ese alumno que entra, cómo entra, qué impacto le causa y cómo se prepara para resolver el impacto así como para *iniciarse* en una profesión de la cual deberá *apropiarse*.

La selección de la carrera, en varios casos es producto de una decisión apresurada, o bien de una inclinación con mucho tiempo previo. La psicología es elegida más por exclusión de las otras carreras optativas que por conciencia de todo lo que implica. La psicología difícilmente es excluida por no saber a plenitud lo que comprende, por estar envuelta de un misterio, por ofrecer la posibilidad de resolver problemas personales. Las otras carreras no ofrecen tales condiciones, o bien son ciencias exactas y exigen un alto nivel de razonamiento matemático, o bien son sociales, cargadas de ideología y política - y hoy día la política ya no es atractiva- o más aún son económicas-administrativas. La psicología se debate entre lo natural, lo social-político y lo económico, a la vez es todo y es nada. Además la primera noción de psicología es que está centrada en el individuo y en sus problemas psicológicos.

RESPECTO DE LA ENTRADA

Por otro lado, la entrada en la universidad es una transición. Así como la entrada de primaria a secundaria y de ésta a bachillerato supone ansiedad en tanto el alumno se enfrenta con nuevos contextos socioculturales en los que se le exige mucho, no ya en cuestiones de conocimiento en ciencias sino respecto de las habilidades psicosociales que tienen que ver con el cambio de la infancia a la adolescencia. En el ingreso a la universidad se trata de la transición de la adolescencia a la definición como profesional adulto. De ahí que el desconocimiento de lo que va a pasar sea importante en la estabilidad emocional del alumno. No es extraño que en algunas personas cause crisis el ingreso a la universidad, y en el caso de otras personas el grupo de amistad sea fundamental para la transición y empezar a elaborar las identificaciones en torno al nuevo lugar de adulto que se espera de ellas.

RESPECTO AL TRANSCURRIR POR LA CARRERA

Al iniciarse en una profesión en donde no tienen una claridad de lo que implica, los alumnos requieren de información antes de valorar. Por lo que es necesario de un tiempo. ¿cuánto es suficiente? Es una pregunta que difícilmente se plantean ya que es un tiempo muy subjetivo. Tal vez puede bastar dos meses o cuatro años.

Parece que la estructura de las materias reproduce "*ontogenéticamente*" la historia del currículum de Iztacala. Como también ya lo ha señalado Ramos (1987), en un inicio lo que predomina es el conductismo. Pero no está muy lejos la ruptura y el cuestionamiento al conductismo que se da desde el tercer semestre al revisar epistemología. Las personas que optan por el conductismo critican al eclecticismo, otras lo defienden y se pierde el tiempo en discusiones que sólo buscan legitimarse con los errores del otro. El punto crítico llega cuando hay que dar un

servicio, cuando existe una demanda real a la que no se le puede responder con discusiones. Es aquí donde el eclecticismo gana; en un primer momento, la necesidad urgente de responder lleva a realizar lo más espontáneo, que no necesariamente implica que este mal, sino que es un momento. Posteriormente viene la búsqueda de alternativas y con ello naufragar en un mar de opciones. En ocasiones no alcanza el tiempo para aprender bien una opción, existe un esfuerzo por ir consolidando algo. Algunos alumnos al final de la carrera vislumbran la posibilidad de consolidar su perspectiva, que coincide con los proyectos de profesores que van consolidando una propuesta alternativa al currículum conductual.

Fortes ya había mencionado ciertas características de los alumnos al ingresar al nivel superior, una de las cuales es la impotencia o devaluación que tienen las personas. Esta actitud puede ser en cierto sentido, el no someter a juicio las diferentes definiciones de psicología y la forma en que se justifica que ciertos argumentos conducen lógicamente a la conclusión que la psicología es la ciencia de la conducta. La devaluación se genera en los momentos en que algunos alumnos tratan de externar su desacuerdo y se ven ridiculizados. Ramos (1987) exponía ya que en los primeros semestres se da un conocimiento que no admite discusión. La persona que se expreso puede desvalorarse o buscar otros espacios para corroborar si lo que pensaba estaba equivocado, pero las personas que son testigas de la reprimenda si en cierto sentido compartían la inquietud del compañero pueden desvalorizarse. La misma devaluación de los alumnos también se fomenta por sí mismos cuando se critican ridiculizándose, desvalorándose. En esta misma desvalorización se encuentra su actitud hacia el cambio curricular reflejada en la pregunta de ¿Qué se puede decir si se va llegando? Esto lleva a cuestionarse sobre las formas pedagógicas en las que se han convertido los seminarios, en los que por un lado les piden su opinión y por otro se los censuran y se permite las devaluaciones del uno al otro.

En el foro de 1985 los alumnos ya habían expresado que las cargas de trabajo son absorbentes y se desarrollan mecanismos para hacerlas más ligeras y poder tener todo lo necesario para acreditar con MB. Ramos en el mismo foro por su parte denunciaba una creciente cultura de retazo. Tales actitudes están presentes desde los primeros semestres y se combinan con las formas de trabajo que se realizaban en el ciclo educativo anterior, el cual no exigía una alta calidad. Las personas continúan redactando directamente en el escrito final, lo cual no da la posibilidad de corregir y los errores que se cometen se quedan.

La coordinación grupal es algo muy importante y la personas invierten esfuerzos en ello. Aquí no sólo esta involucrada la necesidad de un ambiente tranquilo sino también la idea de que una persona que estudia psicología *debe ser* armoniosa. La contradicción de que serán personas que promoverán la armonía en los demás y no lo son consigo mismos, impulsa a los alumnos a realizar algunas acciones para "unir al grupo". Sin embargo, en muchas ocasiones son infructuosas y viene un desencanto de los ideales que se tenían del psicólogo al entrar, por lo que, surge la necesidad de *resignificar* el vivir cotidiano. Ramos ya había comentado que en el segundo años se da el desencanto, el repudio o la resignación, y es aquí en donde las personas se *resignan* a transcurrir en un currículum que no es del todo atractivo. Existe clara conciencia de que el problema es la dinámica pedagógica, una dinámica en la que no se puede influir directamente, por la autodevaluación y devaluación de los otros, por lo que se desarrollan formas de sobrevivencia o de resistencia.

En este sentido, Ramos había mencionado que existe un escape al trabajo, y una opción frecuentemente utilizada es el cotorreo. El cual tiene su expresión cotidiana. Las personas comentan que en ocasiones es más atractivo ir a fiestas o divertirse con las amigas. Las fiestas constituyen un espacio por excelencia para cotorrear, divertirse, relajarse. La carrera de psicología

es famosa por sus fiestas y su fama es por la frecuencia y el ambiente festivo que se logra, ya que las otras carreras de la escuela rara vez organizan y son muy aburridas o elitistas. Se organizan fiestas en la explanada, las cuales tienen un gran éxito. En tales fiestas se evaden las clases en el turno vespertino; para todos es tan "normal" y "lógico" que no haya clases, que es un argumento que los profesores no pueden evitar. Los profesores que insisten por vía de su autoridad en dar clases a pesar del ruido causado por la fiesta son objeto de odio y boicoteo.

Como una interpretación adicional, la reciente fiesta de-generación (el 30 de junio de 1995) tuvo una condición peculiar. Antes no quiero dejar pasar la palabra "*de-generación*"; es la fiesta de las fiestas, se festeja el fin de curso y la salida de una generación más, es la fiesta de la generación. Es el espacio para el "*degenere*", para la catarsis colectiva, y se tienen sus rituales (quemar las copias de los artículos y muñecos que representan a los profesores, hacer concursos de apodos de los profesores, carreras de cervezas, entre otros) ¿Cómo descargar el fastidio contenido durante la carrera hacia el currículum? Pues quemándolo, destruyéndolo en un acto simbólico-ritual. No obstante ello, la política de la nueva administración es *suprimir el degenere*, poniendo absurdas medidas de control. Ante la amenaza de no tener condiciones para la catarsis colectiva se origina una amplia movilización estudiantil (recopilación de firmas de apoyo, saloneo, representantes de grupo, etc.) y algunos intentos de negociación (que sólo muestran la intransigencia de ambas partes: la institución y los alumnos). Los alumnos consideraban que era un derecho que les estaban quitando y no lo permitirían. "Todos los años se ha hecho ¿porqué ahora no? Ahora que está un psicólogo en el poder". Con derecho o no, el espacio catártico, el cotorreo como medida de protesta mal interpretada -incluso mal canalizada-, como mecanismo para olvidar aunque sea por un instante el currículum, no pudo ser suprimido.

Otra forma de sobrevivir es: "*dar el avión*", que podría ser interpretado como hipocresía. Dorantes (1992) hablaba de que algunas personas se instauran en el simulacro, están enajenadas y no polemizan al profesor y realizan lo que éste último dice. Dar el avión es un mecanismo que incluye dos dimensiones. No sólo tienen que ver con un silencio como resistencia, sino que en ese silencio también se puede aprobar lo que el profesor dice, que sería la primera dimensión. La segunda esta en el hecho de opinar igual que el profesor frente a él, ya sea al participar en las clases o al escribir los trabajos. Se ven obligados a escribir o decir cosas con las que no se esta de acuerdo sólo para pasar la materia y no tener problemas personales con los profesores. En los profesores es una práctica muy cotidiana vengarse en las calificaciones y no hay medios institucionales para que los alumnos puedan siquiera denunciar. Oficialmente existe el tribunal universitario pero no se piensa en esa posibilidad, ya que existen hostilizaciones y medidas burocráticas de la institución. Beltrán (1988) había ya reportado que los alumnos refieren autoritarismo, prejuicios teóricos de los profesores. Dorantes (1992) hablaba de que los intentos por innovar (lo que puede contradecir al profesor) es generalmente reprimido. Del Bosque (1994) plantea que existe un ajuste "socioemocional" a la institución conforme se transcurre y encontró que a mayor calificación las personas están más "ajustadas a las reglas". Esta situación plantea que (bajo la idea del currículum oculto) se fomenta la hipocresía y se recompensa con calificación; y con ello se obstaculiza la conformación de un propio punto de vista.

En un sentido, el maquillaje estadístico y el plagio es una expresión más depurada de presentar algo tal y como se espera. Entregar datos que contradigan la teoría implica contradecir al profesor y tener problemas. Por ello es mejor hacerle creer que su teoría es demostrable. En otro sentido, maquillaje estadístico y el plagio es un mecanismo para aligerar la carga de trabajo o bien porque los tiempos que se tienen para entregar el trabajo ya no permite realizar lo que se quisiera. Existen personas que se sienten mal por hacerlo y lo ven como una opción obligada por

las circunstancias. El plagio se observa también con mucha frecuencia en los exámenes extraordinarios que consisten en la presentación (en algunos casos) del mismo trabajo que se estaba realizando en la clase. Esto ha llevado a que los profesores no regresen los trabajos ordinarios, ya que se han percatado de la existencia del plagio.

Otra estrategia de resistencia y de encontrar algo en que justificarse al no participar es en relación a las copias. Se puede pensar que la responsabilidad de los alumnos es leer el artículo para la clase, pero existen diversas formas en que se evade esta responsabilidad. Desde culpar a un grupo de personas de "acaparar" el artículo y ya no haber tenido tiempo para fotocopiarlo, culpar que el juego que les facilitaron era ya ilegible o bien que en el lugar donde lo fotocopiaron lo hicieron mal (generalmente esto ocurre de un fragmento), entre otras. Al evitar la responsabilidad, evitan el castigo, por lo que no se afecta la calificación.

El ambiente grupal tenso o conflictivo es algo que ya Beltrán (1988) había reportado en el sentido de enfatizar que se fomenta la competencia y el individualismo entre los compañeros a lo largo de la carrera. Dorantes (1992) hablaba también de que algunas personas desarrollan vicios de trabajo en sus equipos lo que da como resultado productos mediocres. Vicios como la fragmentación del trabajo o como ella cita que en las exposiciones de equipo se dividen el artículo en segmentos y cada quien expone su parte y no sabe la parte del compañero. Ello lleva a que a lo interno del equipo se tengan fricciones y no puedan continuar trabajando.

El rechazo a la reflexión epistemológica encubre desde la inhabilidad para hacerlo, no encontrarle sentido a tan complicadas y abstractas deliberaciones, así como evitar la posibilidad de quedarse sin nada. Si el conductismo estuviera sin fundamentos, si la propia idea de hacer ciencia (que es generalmente la positivista) tiene muchos defectos, entonces qué hacer. Ramos expone que surgen múltiples cuestionamientos que casi no tienen respuestas. Por un lado, se opta por "no entender", pero tarde o temprano se llega al cuestionamiento. Por otro lado, las personas que enfrentan dicha confrontación pasan por un periodo de crisis, que se resuelve según las habilidades personales.

Beltrán plantea que la realidad curricular va exponiendo las serias limitaciones que tiene la corriente hegemónica y que la constante búsqueda de alternativas lleva a un conflicto que se expresa a nivel del aula. Explica que los alumnos perciben el caos en la transmisión de los conocimientos que los conforma como *desorientados e inseguros*. Esto se refleja también en la revisión superficial de varias alternativas que los profesores ofrecen y las que se pueden encontrar por sí mismos. En la segunda mitad de la carrera se abre la diversidad.

En las prácticas aplicadas se evidencian varias situaciones. Por un lado algunas personas parecen muy seguras de lo que están realizando cuando expresan que "creen que ya resolvieron el problema". Ramos expone que la gente ve con ojos de sabedores. Fortes propone que en un cierto momento las personas sobrevaloran sus habilidades, creen que lo dominan todo. En este sentido, algunos alumnos sobrevaloran lo que saben y ven con ojos de sabedores, pero esto no es por mucho tiempo, ya que la realidad o alguna persona se los hace ver. Por otro lado, otros alumnos se angustian por la complejidad que resulta dar el servicio y desvaloran sus habilidades. Lo que desde la propuesta de Fortes continúan en la impotencia y desvalorización.

Otra situación que evidencian las prácticas aplicadas es la implicación personal inevitable en las actividades de servicio. A las personas "les mueve el tapete", es decir, se cuestionan sobre la base de seguridad emocional y de conocimientos para realizar el servicio y cómo dicha actividad les afecta a sí mismos. Se percatan de que no es posible mantener la neutralidad que les habían dicho en los semestres anteriores. Las reacciones son diversas y también las formas en que se

sobrellevan. Sin embargo, esta situación plantea la necesidad de espacios curriculares en los que los alumnos traten estas situaciones, ya que provoca crisis en el mayor de los casos.

El cuarto año de la carrera plantea más cerca el final. Ramos señala que existe una angustia por terminar la carrera y un mercado profesional que le demanda algo diferente a lo que sabe. Illescas y Ruiz (1987) comentan también que existe una desmotivación, desencanto, que se estudia por presiones externas y los conduce a una crisis de identidad profesional. Fortes por su parte plantea que al final del ciclo de licenciatura se da un autocuestionamiento. Me parece que la desmotivación y desencanto son la expresión del fastidio crónico contra el currículum, y la cercanía del fin produce una angustia al cuestionar las habilidades y lo que se es. De aquí surge la gran pregunta existencial ¿Qué soy, psicoanalista, conductual, o qué? Existen otras formas de ubicar una identidad que permita disminuir la angustia, se habla que se es psicólogo "general" (tal y como promete formar el currículum), que se es psicólogo Iztacalteca. Sin embargo, dichas identidades no resuelven el problema y es algo que se empezará a resolver posterior a la carrera.

Al llegar al final de la carrera con un marco general de lo que son las psicologías y sus aplicaciones la definición de lo que significa personalmente es algo muy complicado. Esto permite cuestionar la preparación de las generaciones, no sólo en lo que saben, sino en el grado de madurez emocional para asumir su papel de profesional de la psicología.

EN RELACION A SU MIRADA RETROSPECTIVA

a) En relación al desempeño académico.

Es claro que los alumnos se sitúan en el plano de la *idealidad*, es decir, de lo que debería haber sido su desempeño como alumno. Pero dejan ver su flojera, su falta de compromiso, su estilo inadecuado de llevar las materias, etc. ¿por qué todo negativo? ¿por qué hay pocos elementos de un autorrescatarse de manera valiosa? (quizás tiene que ver con la forma de haberlos cuestionado) Quizás tiene que ver con algo propio del currículum vivido, en el sentido de que nos volvemos hipercríticos y las críticas tienden a descalificar casi todo. Ya en otra parte se destaca la competencia en los grupos, los maestros autoritarios, la misma descalificación que los alumnos hacen de las materias, maestros y de sí mismos.

Reconocer la utilización de algunos mecanismos de supervivencia, evidencia la ubicación de un *ideal* desde el cual se juzgan las acciones. Al parecer se contraponen dos imágenes: la del alumno que se adapta y recrea pautas culturales estudiantiles (como la curva del estudiante, el avión, etc.) para aprehender de manera particular el ejercicio de la disciplina; y la otra imagen la del profesional reflexivo y cumplido, que se preocupa del estado de la carrera, que es autodidacta. Al menos la segunda imagen en los alumnos entrevistados es un mero símbolo cultural propio de la carrera, pero no existe en la práctica.

b) En relación con la visión del currículum.

Desde la narración de los alumnos es posible acercarnos a algunas cuestiones muy debatidas en el terreno de la planeación curricular como son el diseño de los planes de estudio y la correspondencia entre la teoría-práctica. Desde la vivencia de los alumnos la teoría está desvinculada de la práctica en las materias aplicadas. A nivel de diseño se plantea el promover la autonomía del alumno y su iniciativa en la formación profesional, sin embargo, *en la cotidianeidad* al parecer lo que se promueve es la dependencia.

Es importante rescatar que al menos una persona realiza una interpretación de la dinámica que está en juego para que la cotidianeidad no produzca los alumnos autodidactas, otra más

exponía que es difícil trascender los vicios acumulados tan rápido. Existe conciencia de la complejidad de las cosas, por lo que la solución no es tan simple.

Así mismo es importante señalar que las significaciones que se hacen a lo largo de la carrera sufren modificaciones conforme se avanza, así la carrera en un momento puede parecer un jugar, y posteriormente se considera que en realidad no se jugaba, que las cosas que se realizaban eran en serio, pero se tenían diferentes expectativas.

c) En relación a la definición de psicología y del profesional de psicología.

Como no se trata de un examen en el que se evalúa si estuvo bien o mal es interesante analizar todos los elementos comentados. Así mismo resulta importante resaltar que para algunas personas dar una definición personal de la psicología era una tarea en extremo complicada, dentro del contexto de la entrevista se trataban de rescatar algunos elementos que hubiese dicho la persona inadvertidamente o bien el solicitar su posición respecto de algunas corrientes tradicionales de psicología. Resultaba más fácil opinar en relación a otra cosa que bosquejar (forzosamente incompleta) alguna definición personal de psicología. Este es un elemento importante en relación a las consecuencias del currículum vivido en lo que se refiere a las constantes críticas. Las personas aprenden a criticar (metafóricamente a *destruir y no a construir*), por lo que requieren de algo para versar su opinión. Han estado en medio de la devaluación de todo desde distintos lugares, han presenciado que todos los lugares teóricos tienen puntos débiles, por lo que se quedan en el no-lugar, en la indefinición. No obstante ello existen elementos que van dando soporte a una práctica de la psicología que de una u otra forma constituyen elementos que definen su propias significaciones de lo que implica la psicología.

Es importante rescatar que en el currículum de la carrera se produce un cuerpo conceptual en torno al término de psicología. Si en un primer momento de la carrera se impone un concepto cerrado (ciencia de la conducta) posteriormente se abre la posibilidad de ubicar a la psicología en la heterogeneidad. En este sentido las construcciones posteriores reflejan la flexibilidad y la intención de abarcar varias definiciones que se complementen unas con otras en vez de excluirlas.

Los alumnos se apoyan en los conocimientos que han adquirido a lo largo de la carrera, en las prácticas o en las transformaciones personales, para hablar de su noción de psicología. Es importante destacar que el estudiante no realiza una definición libresco ni prestada, sino que elabora la suya propia y además la piensa como lo que le autodefine.

El plano cognitivo y el de identidad están estrechamente vinculados. La cuestión de la definición de la psicología, de manera explícita o implícita es algo respecto de lo cual se debe de pensar de una forma muy seria, ya que a partir de ahí se le dará sentido y orden al ejercicio profesional. Una vez aclarado las cosas que teóricamente realizará existen otros elementos que rebasan la orientación teórica y tienen que ver con la construcción colectiva de un rol social de lo que el psicólogo es.

d) En relación a su postura frente al cambio curricular.

La reflexión curricular es un área en la cual en el mismo currículum no hay espacio. A las personas se les complica argumentar las reflexiones que realizan, sin embargo, dentro de su narrativa existen elementos muy importantes. Darse cuenta de la inviabilidad de los objetivos de las prácticas, las relaciones profesor-alumno, su desempeño como alumnos, son en si mismas reflexiones prácticas.

Aún cuando no pueden argumentar, el currículum se percibe con serias deficiencias y se considera urgente su cambio, sin embargo, también se rescatan las cosas positivas del currículum,

al reparar en las cosas que les permitió comprender de sí mismos y del mundo. Así desde su propia vivencia consideran adecuado o inadecuado ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de los exámenes. Los exámenes fueron eliminados formalmente del currículum por considerarlos antipedagógicos, pero una persona considera que de no tener esa presión externa, no estudiaba en serio. Los exámenes le dan la seriedad y garantizan que ella sea seria en su formación. Esto conlleva a la concepción de alumno que tiene de currículum y la concepción que tienen los mismo alumnos. Por lo que en un currículum en el que se considera al alumno como una persona con motivaciones intrínsecas, entra en conflicto con la idea que algunas personas tienen al considerar la necesidad de motivadores extrínsecos.

Otras personas dejan entrever la necesidad de acercar la Universidad con las necesidades de la sociedad (aunque se reduce a la sociedad a su aparato productivo), en vez de responder a la tradición enciclopédica de la educación. Las personas comentan que necesitan saber hacer algo que en el mercado de trabajo les piden, estudiaron para trabajar y ganar dinero, no para la investigación y discusión teórica. Sin embargo, sólo se quedan en apreciaciones genéricas ya que no saben bajo qué procedimientos se podrían concretar sus ideas.

Una vez realizado las anteriores consideraciones estamos en un momento para empezar a delinear los alcances de la presente aproximación a la condición estudiantil y la cotidianeidad escolar. Largo ha sido el camino y más largo aún se vislumbra hacia adelante, por lo que en el próximo capítulo estará encaminado a tan complicada labor de concluir una investigación que nos abre a nuevas posibilidades.

CAPITULO V. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES.

En el presente capítulo primeramente se reflexionará sobre algunos aspectos relevantes de la metodología implementada así como sobre las posibilidades que ofrece esta forma de investigación en las ciencias sociales. Posteriormente se bosquejarán algunas posibles líneas de investigación para futuras aproximaciones al estudio de los alumnos. Finalmente se señalarán las conclusiones que se derivan de la presente investigación.

SOBRE LA CONSTRUCCION DE LA NARRATIVA.

La construcción de un primer escrito que refleje la perspectiva de las personas es sus propios significantes, suele ser un paso laborioso. Implica hacer una labor de síntesis y toda síntesis conlleva el peligro de sacrificar la esencia. Además en esta particular síntesis había que eliminar los datos que hicieran referencia a las personas entrevistadas. Se omitieron nombres de compañeros, profesores, detalles de diálogos muy circunstanciales que vivieron las personas y los datos que las personas consideraran que permitirían ubicar su verdadera identidad. Implicaba además conservar la misma actitud de escucha y respeto a cualquier cosa que se tenía durante las entrevistas. Esto es que, las opiniones particulares que el investigador tenía sobre la cotidianidad escolar no establecerían un parámetro de lo que era relevante. Lo que era relevante para las personas fue justamente lo que decían y eso era lo que se tenía que respetar.

Implicaba realizar la lectura hermenéutica de ese primer discurso de la persona, un discurso incompleto y que por naturaleza esta en constante transformación. Implica el inicio de la co-construcción; hasta este momento la persona principalmente había ubicado una imagen de sí, pero a través de la construcción narrativa esta posible imagen quedaría reflejada por escrito. Y la "certificación" de que este reflejo fuera válido implicaba otro paso que a continuación analizaremos.

SOBRE LA VALIDACION DE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS.

Parece ser que la validación es un paso no sólo laborioso sino difícil en la investigación cualitativa. Implica el esfuerzo por rescatar al sujeto, verificar su punto de vista, y en este sentido las construcciones que se realizan son a través de la interacción dialéctica del investigador y el participante. Es un momento en el que se trascienden las suposiciones tácitas y las palabras triviales. El investigador puede proceder apoyándose en un escrito que ha elaborado a partir de lo dicho por aquéllos con quien platicó. Es un escrito que tiene la intención de ser una síntesis de su perspectiva y tal escrito se le entrega al participante para que lo lea detenidamente, tomándose el tiempo que crea necesario, para que juzgue si realmente refleja su perspectiva de las cosas.

Sobre la lectura que hace el entrevistado, un primer elemento que llama la atención, en la confrontación-validación, es que al leer el escrito las personas relativizan varias afirmaciones que habían realizado tranquilamente. En ocasiones al reparar en lo dramático que suenan, lo niegan. Luego tienen que resolver la contradicción con una relativización, "sí, pero no, no en todos los casos". Se recuperan otros elementos que en algunos casos sí es verdadera la afirmación y en otros no. O bien se alude al contexto de la entrevista.

La recuperación de más datos no sólo es por la relativización de afirmaciones sino porque ya se recordaron, porque la lectura provoca otros recuerdos, o por que se han reflexionado las preguntas que en su momento se contestaron más espontáneamente. En esta recuperación de más datos complementan el sentido que tienen las cosas para las personas. Lo que nos lleva de inmediato a la idea de que las significaciones que generalmente tiene la gente no son a partir de un sólo evento, sino que tienen múltiples influencias. Pero además porque lo dicho en algún momento siempre es parte de la constante reconstrucción que las personas hacen de sus propias narraciones. Las personas pueden contarnos algo en un momento dado y tiempo después resignificar, completar, diverger o afinar lo dicho. lo que no implica que estén en un error, el vivir las experiencias de manera narrativa dá por resultado que lo dicho sea factible de este tipo de acciones. Esto significa que cuando usamos una metodología en donde confiamos en que las personas son sujetos que se narran a sí mismos y a los demás para alcanzar o construir una idea de sí mismos que se la creen y la proyectan a los otros, entonces, lo menos relevante es si se mantienen o no en lo dicho a lo largo del tiempo, sino en el dinamismo y transformación de eso dicho, aunque en realidad en el fondo se sostienen sobre ideas básicas respecto de lo que pasó y de quienes eran ellos en esos momentos.

Otra situación observada fue una reacción defensiva. Por reacción defensiva se entiende la negación de afirmaciones realizadas sin relativizarlas. Algunas personas se retractaban totalmente de algunas aseveraciones que habían realizado. "no, pues se me salió". "No, pues ya pensándolo bien, pues no, es muy arriesgado decir eso". Nuevamente aquí el contexto de la entrevista es un factor importante; ya que se estaba hablando de alumno a alumno, de ex-alumno a alumno, utilizando un lenguaje informal. Había confianza para expresar rencores escondidos, y una vez evidenciado se niegan. Había cosas que se expresaban como un secreto, más que como una declaración defendible posteriormente. Las personas han tenido vivencias que no fácilmente las pueden expresar a un desconocido, pero que influyen en sus significaciones de las cosas. En ocasiones las contradicciones implicaban hablar de temas escabrosos y optaban por no hacerlo, "es que eso no te lo puedo decir, ¿tengo que hacerlo?". Ante tales situaciones se respetaba la privacidad de la persona. El investigador no estaba ahí para entrometerse en cosas de las que no quisieran hablar. Esta situación implica que el sujeto está reflexionando sobre lo dicho y sobre la imagen que intenta proyectar ante el investigador. Cualquier interacción con los sujetos en este tipo de investigación es de carácter social, no es que se sea ajeno a ese alguien con quien se platica. Por lo que, su negativa o disponibilidad a hablar es parte de esa interacción; esto es un punto especial para el análisis.

Otro aspecto relevante en la lectura que realizaba el sujeto del escrito que se le presentaba, es en relación con el tiempo para revisar y emitir su juicio. La validación estaba en cuanto ellos afirmaran que lo escrito ahí sí correspondía con su forma de pensar, tanto en general como en detalles, así como la confidencialidad. Las personas requerían de varios días para leerlo varias veces y algunas personas así se les dificultaba realizar un juicio definitivo. En ocasiones se decía que sí, pero con un mensaje no verbal de duda; sin embargo, no se ubicaba que punto era susceptible de modificaciones. En una persona existió una confusión, se le pedía que revisara si correspondía a su forma de pensar y si había datos que hicieran referencia a su persona, que quisiera que se omitieran. Comentaba que sí correspondía a lo que pensaba y por esa razón sí hacía referencia a su persona. ¿juego de palabras? Si se quitaba lo que hacía referencia a su persona se quitaba todo. ¿Cómo respetar su confidencialidad si su opinión remitía a ella como persona? Finalmente se le preguntó directamente que si podría ser publicada su opinión bajo otro nombre, a lo que dijo que sí. Por momentos se puede pensar que esto es una trivialidad, pero en

otros no. A las personas se les plantea que no se publicará ningún dato que remita a su propia persona, por lo que en el momento en que verifica el escrito es importante que no haya datos que apunten de quien se trata. Otras personas por el contrario comentaban que tal vez las afirmaciones no eran tan exclusivas de ella, sino de cualquier otro alumno, que incluso podría usar su nombre verdadero. Esto me parece que conduce directamente al problema de la generalización de los datos. Las mismas personas planteaban que su opinión era generalizable a sus otros compañeros, porque los conocían y sabían que compartían sus afirmaciones. La generalización es un punto para una reflexión para más adelante.

Otra situación que merece especial comentario es la redacción misma de los escritos. Algunas personas manifestaban tener problemas para expresar sus ideas de forma coherente y por medio de la conversación se trataba de completarlas o recapitulando rápidamente varios hechos se les pedía su opinión de ese conjunto. Con el paso de las entrevistas cada vez se expresaban con mayor fluidez. No obstante en la redacción de las narrativas es un momento crucial en la **co-construcción**, ya que las personas al ver un escrito de una forma en que ellos quisieran redactar, pueden admitirlo todo sin someterlo a razonamiento "no sé, es que suena bien, aunque yo dije esto creo que no lo hubiera dicho tan 'bonito' como esta aquí". O bien estar de acuerdo con la ideas pero no con el estilo de redacción, "lo que pasa es que sí pienso tales cosas, pero mi redacción es más impersonal y aquí hay muchos 'yo-yos' que no uso". La co-construcción es un proceso constante, ya que el sentido de ciertas cosas dichas con anterioridad pueden ser cambiadas en otro momento. Una persona participante, opinaba que las afirmaciones eran sostenibles por ella, pero que resultaba que en general era una perspectiva muy fatalista del currículum, y en el momento en que revisó lo que había dicho quería abandonar tal visión de las cosas, aún y cuando en las entrevistas la perspectiva que se evidenciaba fuera fatalista.

Para una mejor confrontación-validación, el investigador está ante la necesidad de mostrar a los sujetos de una forma más detallada la forma de realizar el escrito de su perspectiva. Facilitarles además, una serie de estrategias que permitan juzgar si lo que dijeron fue entendido realmente tal como ellos lo dijeron. De lo contrario el ejercicio de la construcción teórica (la estructura de significados) queda en manos del investigador. Por lo que esta opción de mostrar los elementos de la investigación cualitativa que se utilizaron en la construcción de su perspectiva puede ser considerada como una forma de ser más transparentes, en donde la co-construcción tenga un equilibrio entre el investigador y los sujetos.

En base a lo anterior, la confrontación-validación no sólo permite asegurar la comprensión de los significantes de las personas, sino constituye un elemento para profundizar tanto en las cosas que ya había comentado, como en las situaciones que en el contexto de la entrevista se hubieran dejado implícitas o pasado por alto.

EN TORNO AL EFECTO DE LAS ENTREVISTAS

Como ya se había mencionado en el capítulo tres, las entrevistas que se realizaron, pueden constituir una forma de afectar positivamente a la población objetivo, ya que constituye un espacio de reflexión que permite clarificar algunos elementos de la propia perspectiva. Al término de las entrevistas se les preguntaba si éstas habían tenido un efecto en su manera de pensar. A continuación se presentan las respuestas:

"Te lleva a recordar, y recordar es bueno, remembrarlo todo. Recuerdas cuando llegastes y piensas 'chin' yo era así, cuando entré me dediqué a perder el tiempo, o que bueno que lo realice en ese momento. Siempre el recordar te hace reflexionar, si hicistes las cosas bien o mal o lo

pudistes haber hecho mejor, y para la próxima tal vez lo vas a hacer diferente. Cuando alguien te pregunta por el pasado te lleva a analizar y reflexionar y de darte cuenta de lo que ha cambiado, lo que no y cómo. Durante las entrevistas me sentía bien, pero después de dos días con ganas de suicidarte (ja ja) no, no es cierto, bien, pero le das la labor a uno de pensar. Luego te ríes de lo que hacías. No me causó ningún conflicto, ni mucho menos. Ya tendré quien contribuya a mi biografía, ja ja ja."

"Siempre después de que terminaba la entrevista, me quedaba pensando en lo que platicábamos, después recordaba más cosas, que pensaba en decírtelas en la próxima, pero al llegar a la otra ya se me habían olvidado. Te pones a pensar en muchas cosas, reparas en lo que vas a ser tú mismo, es algo que difícilmente lo realizas."

"Bien, creo que todo lo que te dije, era como una necesidad de decirlo, no me conflictuó hablar de mi aunque en cierto momento se me dificultaba, creo que eso nos pasa a todos. Tenía muchas quejas del currículum y era el espacio para decirlas."

"Bueno sería una forma de decirlo, en el momento no lo piensas, ya después lo racionalizas." Esta última frase plantea, justamente cómo las entrevistas pueden ser un espacio para que las personas reflexionen sobre las cosas que les pasan y avancen en la *co-construcción* de su propia perspectiva.

EN TORNO A LA ELECCION DE LOS SUJETOS

La elección de los sujetos en una investigación exploratoria suele encontrarse con varias situaciones. Una de ellas es que no se puede operar con los criterios de que el participante sea una persona que tenga una buena historia, disposición, capacidad reflexiva, entre otras, (informante clave) ya que tardaremos mucho tiempo en encontrar una persona así porque pueden ser características no propias de la población de estudio. Por lo que en los estudios exploratorios como el presente, es más conveniente abordar a las personas al azar, y entrevistar a las que tengan la disponibilidad.

Otra situación que se observó fue que, aún cuando se les explicaba a las personas los objetivos y la naturaleza de la investigación, no alcanzaban a comprender todas las implicaciones que tenía. Implicaba la reconstrucción de *SU* perspectiva respecto del currículum, era un esfuerzo para recapitular y pensar. Ordinariamente los alumnos no reflexionan sobre el currículum y en el momento en que se encuentran en tal situación, tienen que resolver ciertos problemas consigo mismos.

La reconstrucción de la perspectiva de las personas respecto el currículum, conlleva de manera implícita su perspectiva de la educación superior en México, la educación en general, su perspectiva política, etc., por lo que el resultado (la estructura de significados) es un documento con múltiples lecturas.

EN TORNO A LAS POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA

¿Hasta donde llega el alcance de las estrategias utilizadas en la comprensión del objeto de estudio? Intentar responder a esta pregunta llevaría a repetir algunas de las cosas que ya se mencionaron en los primeros capítulos. Más bien es momento de pensar en las posibilidades que ofrece esta metodología en la comprensión del objeto que particularmente se aborda en la presente investigación. El estudio de los alumnos dentro de las actividades de evaluación curricular es algo poco atendido por la investigación curricular. Me parece que la metodología cualitativa ofrece una

amplia gama de posibilidades para investigar y evaluar el impacto que un plan de estudios tiene sobre los alumnos que lo cursan, así como la ubicación de elementos propios de la cultura escolar que se genera a partir de ciertas prácticas en un momento histórico determinado.

En este sentido la generalidad de los resultados tiene otras formas de expresión. Ya que las personas entrevistadas pertenecen a un momento histórico determinado y varias situaciones que ellos plantean han quedado atrapados en el tiempo. Hoy día la carrera de psicología vive otra etapa, que inició con el cambio de personal administrativo y la segunda mitad de la década de los noventas. No obstante el que las subjetividades de cuatro personas refieran un momento en especial, no es obstáculo para la conceptualización y elaboración de nuevas categorías de análisis que permitan la comprensión de las cosas que están por venir. La generalidad en este sentido no apunta a la pretensión de la Verdad única y predictiva, sino de hacer presentes verdades, que tienen similitudes y diferencias. Aún cuando existan eventos que marquen cambios importante en la historia de la carrera existen situaciones que persisten. Cuando los alumnos comentan que su forma de percibir la cotidianeidad escolar es representativa de otros compañeros, dan la oportunidad de sentar las bases para construir una teoría sobre los tipos de alumnos que la carrera contiene en un momento histórico determinado.

Tampoco implica que lo único que se obtenga con la investigación cualitativa sea sólo comprensión por sí misma. La comprensión por sí misma llevaría a la desvinculación de la ciencia de la realidad que tanto ha reclamado la perspectiva cualitativa a la cuantitativa. La investigación cualitativa precisa de aclarar su posición política frente al objeto de estudio. El investigador cualitativo no pretende saber las particulares significaciones de unas cuantas personas por el puro placer de hacerlo (incluso placer teórico, en el sentido de llenar vacíos teóricos por el simple hecho de hacerlo). La investigación cualitativa en consecuencia tiene un sentido y utilidad, en la medida en que hay un compromiso con los resultados. En el caso particular de esta investigación ¿que sentido tendría conocer cómo transcurren las personas por la carrera? En la necesidad de crear mecanismos que permitan y faciliten la participación estudiantil en el cambio curricular. Ciertamente no es suficiente una estrategia metodológica como la que aquí se presenta para lograr lo anterior, pero existe un avance.

Al plantear otra forma de abordar los problemas sociales, el investigador cualitativo se ve obligado a establecer una relación distinta con los sujetos o participantes. En dicha relación el investigador se involucra como persona, de manera total, y participa en la co-construcción de nuevas significaciones. Sin embargo, después de participar en la vida de las personas y eventualmente formar parte de esa vida colectiva, el investigador precisa de tomar distancia de los datos y teorizar; es aquí en donde existen los mayores retos en la formación de los investigadores cualitativos.

ELEMENTOS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Como línea de investigación futura resulta muy interesante analizar con más detalle qué pasa cuando los alumnos entran y empiezan a *ser parte de una comunidad profesional* como lo sería ser profesional de la psicología. Otro aspecto importante que habría de considerarse para investigaciones más amplias es ¿qué procesos cognitivos, de referencia a la propia trayectoria de estudio, familiares, etc., entran en juego cuando los alumnos deben decidirse y transcurrir por una carrera? Asimismo, resulta también interesante, indagar en más detalle las formas en que se reproducen la significación de ciertos eventos que van constituyendo una cultura escolar.

ARRIBANDO A ALGUNAS CONCLUSIONES

Después de tan arduo camino, lo que queda es concluir. Pero la idea de concluir apunta otras complejidades. No será posible concluir hasta no detenernos un momento en dicho término. Concluir significa "cerrar"; y tiene diferentes acepciones: a) acabar o finalizar una cosa, b) determinar y resolver lo que se ha tratado, c) inferir o deducir una verdad de otras que se admiten, demuestran o presuponen, d) convencer a uno con la razón, e) rematar municiosamente una obra, f) (*derecho*) poner fin a los alegatos en defensa del derecho de una parte.

¿Qué implicaciones tendría el concluir bajo alguna de las anteriores acepciones? Bajo el significado del término nos llevaría a preguntarnos ¿qué se cerraría? Cuando la finalidad era abrir la posibilidad de otra forma de investigación social y en especial de la realidad curricular. Bajo la primera acepción, no se puede acabar o finalizar una aproximación que apenas empieza, de las cosas que están en este escrito hay mucho por explotar y descubrir. El sentido de finalizar, sería en referencia al escrito mismo, ya que como se mencionaba en la introducción, esta investigación es parte de diversas estrategias desarrolladas para la comprensión de la condición de los alumnos y no ha cesado el desarrollo de nuevas estrategias. Sólo que todas no pueden exponerse en un sólo texto, por lo que el presente texto sin más pretensiones se ubica como el resultado de una aproximación determinada en un momento determinado y a partir de ciertas condiciones.

Bajo la segunda acepción, resulta imposible determinar y resolver sobre una problematización que apenas empieza. En este sentido resulta necesario ubicar las dimensiones del presente aporte. La tercera acepción resulta aún más imposible ya que no hay cosas que se admitan o presupongan de antemano, ni mucho menos se pretende "demostrar". Sólo puedo pensar en una "aproximación" momentánea, provisional. La cuarta acepción resulta aún más inconcebible, ya que no se pretende convencer a nadie, tratamos con las subjetividades, con diversidad, por lo que no puede haber una razón. La quinta acepción de rematar, (¿matar doblemente?) resulta escalofriante. Matar una recién apertura sería un suicidio y rematarlo implicaría acabar con todo lo que se ha empezado. El sentido de rematar y poner fin a las deliberaciones es contrario a la naturaleza de la investigación cualitativa.

¿Qué sentido tendría concluir? Habrá entonces que proponer otras acepciones de concluir, como por ejemplo: la síntesis, integración y la trascendencia del dato empírico; la suspensión temporal de una actividad o la delimitación de un tramo en el camino por recorrer. La conclusión en esos nuevos sentidos nos llevaría a tratar de responder a ¿y después de todo este análisis qué cosas se pueden comprender o ubicar?

Así bajo el primer sentido propuesto resulta necesario responder a algunas preguntas que didácticamente nos permitan realizar el ejercicio, que son: ¿Quién es el alumno? ¿Cómo cambia a lo largo de la carrera? ¿Cómo es su discurso en torno a su transcurrir? ¿Qué supone formarse como profesional de la psicología? ¿Qué sentido tiene participar en el cambio curricular que vive la carrera?

Empezaremos por señalar algunas cosas de quién es el alumno. El alumno de Iztacala es una persona que atraída por una particular concepción de psicología (que generalmente es psicología = a salud mental) llega con la posibilidad de cursar la licenciatura. Su idea inicial de lo que implica la carrera es amplia, general, y al paso del tiempo va construyendo y explicitando una particular concepción de lo que es la psicología como disciplina y profesión. Al entrar a la carrera en ocasiones existe una discrepancia entre las expectativas que se tienen y lo que la carrera ofrece y demanda. Ante esta discrepancia y las cargas de trabajo curriculares, frecuentemente se generan

mecanismos de sobrevivencia (tales como plagiar, dar el avión, cotorrear, entre otros) para sobrellevar mejor el ambiente de trabajo y las relaciones interpersonales que se generan en el ámbito escolar. No todas las personas utilizan todos los mecanismos, ni lo hacen todo el tiempo. Su utilización depende del contexto mismo que demande su necesidad para ahorrar tiempo, esfuerzo, y asegurar buenas calificaciones. Al final de la carrera las personas se preocupan por definir claramente la postura que adoptarán en relación a la diversidad de corrientes en psicología. Para las personas es más claro sus necesidades educativas (a partir de ubicar qué tipo de profesional quieren ser), por lo que van seleccionando la información que les ofrece la carrera y ubicando cursos extracurriculares con los que puedan complementar su formación profesional.

Ahora continuaremos con la pregunta de cómo cambia el alumno a lo largo de la carrera. La carrera de psicología Iztacala a través de sus prácticas cotidianas e históricas afectan especialmente a los alumnos de diferentes formas. Una primera forma es con un particular encuentro y contextualización con la psicología como ciencia y profesión. Inicialmente presenta una particular psicología (psicología conductual), pero después constantemente presenta o deja entrever otras psicologías (genética, histórico-cultural, holística, etc.); en donde continuamente crece el abanico de posibilidades de hacer, ejercer y re-crear una psicología.

La segunda forma en que la carrera implica a los alumnos es, en la necesidad de un ajuste y/o sobrevivencia a la cotidianeidad escolar. El currículum establece una serie de condiciones que deben cumplirse en ciertos tiempos, por lo que los alumnos se ven obligados a "ajustarse" a tales tiempos o desarrollar mecanismos de sobrevivencia que les permitan cumplir, sin mucho desgaste de energías en los tiempos institucionales para tal fin. Implica una negociación entre las demandas de la institución y las posibilidades reales de los alumnos para cumplirlas. Los alumnos van determinando el grado de implicación en sus materias en función de lo atractivo del tema, su interés personal y la dinámica pedagógica en la que se desarrolla la materia.

Una tercera forma de afectación tiene que ver con un conflicto y una redefinición. El conflicto deviene al cuestionarse seriamente por la teoría que se adoptará y el sustento epistémico que tiene; y prosigue al tener que responder ante la demanda real de servicio y las condiciones formativas que se tienen para ello. Dicho conflicto conduce a la necesidad de redefinir supuestos y expectativas que se tenían de la profesión. Al ubicar nuevos elementos de una misma perspectiva psicológica y/o al conocer otras, surge la necesidad de ubicar una con la que se esté de acuerdo. Esta necesidad es existencial ya que es la que justificará el ejercicio inmediato y el futuro. Existe un ideal, que plantea que debe haber una congruencia entre lo que teóricamente se dice y lo que en realidad se hace. Es justamente este ideal el que induce la necesidad de una redefinición de las cosas con las que cada persona está comprometida. Por medio de esta definición, tal vez temporal o definitiva, las personas pueden comenzar a pertenecer a la "comunidad científica". Ya se había señalado que un paradigma tiene que ver con una comunidad científica y es aquí en que dicha comunidad se renueva y permanece. La redefinición lleva a la consolidación de la identidad profesional y personal, ya que se puede responder al ¿Quién soy? Se es un psicólogo, pero no de cualquier psicología, sino de una en particular.

Una cuarta forma en que particularmente el currículum impacta a los alumnos, es al suscitar una desesperación y angustia por salir de la carrera. A través de la forma en que las personas van transitando por la carrera, llega un momento en que varias materias pierden sentido y se viven con hastío e impaciencia ya que son cosas que se tienen que acreditar forzosamente, ello conduce a la desesperación por salir, por terminar con las clases que no son útiles a la formación que se desea. Pero paralelamente a la urgencia por salir, existe una angustia por ello. El salir implica responder a las demandas que ordinariamente atiende el psicólogo y las personas se

cuestionan seriamente sobre las condiciones formativas que tienen para responder. Hay un temor por hacer bien las cosas y una inseguridad de los planteamientos que justificaran el ejercicio profesional. La angustia es mayor cuando la redefinición no se ha hecho satisfactoriamente o bien de haber elegido alguna perspectiva que sólo tangencialmente se revisa en la carrera y no se poseen las habilidades metodológicas necesarias.

Finalmente una última situación en la que se ven envueltos los alumnos es la necesidad de una resolución y despedida. Implica terminar un ciclo educativo y ello plantea ciertas expectativas sociales. Al egresar de la licenciatura socialmente se espera que las personas se inserten en la estructura laboral, es un momento en que se necesita una imagen de lo que verdaderamente se es como profesional, si se está capacitado para satisfacer las demandas que atiende un psicólogo. El resolverse a sí mismos conlleva a lograr la coincidencia entre la imagen ideal y la real. La resolución conduce a despedirse de la escolaridad, y no sólo de este último ciclo sino de la vida escolar que tiene una historia de 16 o más años. Al concluir los anteriores ciclos educativos siempre existía otro por continuar, pero aquí ya no es tan fácil continuar con estudios de posgrado (aún y cuando se tenga la inquietud de cursarlos).

Estas formas en que particularmente afecta la carrera a los alumnos no son independientes o secuencializadas unas de otras. Las personas las viven en diferentes tiempos (ya sea durante los semestres o posterior) y a diferentes intensidades. Asimismo, el grado de afectación para cada persona tiene que ver con la forma y los recursos personales con que enfrenta las situaciones.

Una vez bosquejadas situaciones que están presentes a lo largo de la carrera podemos pensar en, cómo es su discurso en torno al transcurrir. En ocasiones es un discurso optimista, en otras espontáneo y en otras más es fatalista. Ya se ha comentado que el sujeto se reconstruye continuamente en las interacciones sociales a través del lenguaje, por lo que la naturaleza de los discursos, tiene que ver con las veces en que las personas han hablado de ello y con quienes lo han hecho. Así las personas que han tenido interacciones con personas optimistas tiene una "visión" (construcción) optimista del currículum, aún y cuando refieren varias situaciones que les desagradan; existe un esfuerzo por rescatar las cosas positivas de la carrera. Otras personas por su parte casi no han hablado de ello, por lo que al ser interrogadas al respecto tienen una perspectiva espontánea, haciendo consideraciones sobre situaciones concretas. Algunas han construido una perspectiva fatalista al reparar continuamente en las deficiencias de la educación en general y en especial del nivel licenciatura.

En la continua co-construcción de lo que implica estar formándose en una disciplina, también se aborda el qué supone formarse como profesional de la psicología. Es un aspecto en que influye la idea inicial que se tenía de lo que implicaba ser un profesional de la psicología y la forma en que se negocia colectivamente otras características. En ocasiones se abandona la idea de que el psicólogo es una persona con "salud mental" (que no tiene problemas, que es estable), por una idea de que el psicólogo es un ser humano; O que el psicólogo es un dios que todo lo resuelve. Formarse como profesional de psicología supone el desarrollo de habilidades metodológicas congruentes con un modelo teórico, con el que se esta de acuerdo.

¿Qué sentido tiene participar en el cambio curricular que vive la carrera? Esta fue una de las preguntas iniciales de la investigación y a partir de las cosas que se dejaron entrever es que las personas, por un lado no consideran importante su participación. Nunca se les había pedido su opinión en los anteriores niveles educativos y ahora que tienen la posibilidad no tienen los elementos para hacerlo. El hacerlo implicaría un gran esfuerzo y tal actividad requería ser justificada. Al percibir los alumnos que, el cambio curricular se vive en una constante lucha política por espacios académicos por parte de los profesores y al no ver la posibilidad de tener la

formación necesaria para poder opinar sobre su formación, visualizan su participación como infructuosa. Es decir no tiene sentido participar en la lucha política de dos entidades ajenas, sin elementos, más cuando en la actualidad la actividad estudiantil socialmente ha dejado de ser bien vista. Al final de la carrera tienen una visión de las cosas que les permite hacer algunas apreciaciones respecto de la funcionalidad del currículum, pero ya es demasiado tarde y además existen muy pocos canales para expresar sus opiniones.

Dado que en el contexto de la carrera de psicología Iztacala se continua trabajando en la reestructuración curricular, las características mencionadas de los alumnos es algo que no se debe pasar por alto. Si se parte de la necesidad de involucrar a todos los sectores involucrados en un currículum, en lo que compete al sector alumnos es necesario comprender el sentido que para éstos tiene tanto el mismo transcurrir por el currículum, como el participar en la transformación de las prácticas educativas en las que vive y en las que puede vivir. La eficacia de las estrategias desarrolladas para impulsar la participación estudiantil, estará en la medida en que se apoyen en lo que los estudiantes son y no en lo que podemos imaginar que son o deben ser. Así como crear espacios en donde el alumno adquiera tanto la condiciones formativas necesarias para opinar sobre el currículum, como expresar su opinión y sea escuchado.

Finalmente en el segundo sentido propuesta para el término de concluir, la suspensión de una actividad de investigación, no supone una interrupción abrupta, sino anunciada. Es aquí en donde termina un primer esfuerzo de aproximación al estudio de los alumnos desde sus propios significantes; el primer análisis de los datos recabados de una estrategia que, entre otras, se desarrollaron para la comprensión de la representación del transitar por la carrera de Psicología Iztacala. Seguramente los datos aquí presentados tienen otras lecturas bajo otros marcos conceptuales y las posibilidades de explotar más las narrativas o el proceso de recolección de los datos son también variadas. Tales lecturas y posibilidades serán tema de otro momento, otro escrito, otra aproximación.

BIBLIOGRAFIA

Alfaro Lemus David y García Escobar Maribel (1993) "Análisis de los objetivos de la primera mitad de la carrera de psicología" Ponencia presentada en el *II Encuentro Nacional de Psicología*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Alfaro Lemus David (1994) "¿Renovación urgente del curriculum de psicología?" Ponencia presentada en el *Foro de diagnóstico y perspectivas de la UNAM Campus Iztacala*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Alvarez Medina, G. (1989) *El conflicto en la UNAM de 1986-1987*. Tesis. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

(anonimo)(estudiantes de la carrera de la ENEP-I UNAM)(1989) "Comentarios críticos acerca de los programas de primero a quinto semestre de la carrera de psicología." En: *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Bartolucci, J.(1989) *Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes universitarios*. UNAM 1976-1989. Tesis de maestría. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Beckerman, A. (1985) *Analytische Handlungstheorie*. Suhrkamp. Frankfurt.

Beltrán Herrera Ofelia (1988) *La formación profesional del psicólogo en la ENEPI*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Bruner Jeronime (1991) *Actos de significado*. México. Alianza.

Campos, H.M.A. Ledezma, R.I., Rosette, S.C., Lara, V.J., Palacios, A.R., Pérez, C.G., Saucedo, R.C. y Villa, S.A. (1992-a) "La diferencia en psicología: posibilidades para un curriculum." Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Psicología, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Campos, H.M.A. Ledezma, R.I., Rosette, S.C., Lara, V.J., Palacios, A.R., Pérez, C.G., Saucedo, R.C. y Villa, S.A. (1992-b) "Reconstrucción curricular la experiencia de Iztacala." Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Psicología, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Canales Sanchez M. (1987) *La investigación etnográfica en educación: una opción para la psicología en el campo educativo*. Tesis de licenciatura. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Carbajal Juárez Alicia L., Spitzer Schwartz Terry Carol y Zorrilla Alcalá Juan F. (1992) *Estado de conocimiento : ALUMNOS*. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Castillo Francisco (1987) "Análisis de la población estudiantil en el diseño de planes de estudio." En; Victor M. Gutiérrez (comp) Elementos para la construcción del eje curriculum alumnos. Antología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cervantes y Cobian (1984) *Evaluación curricular seguimiento de egresados*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Contreras Gutiérrez Ofelia, Desatnik Miechimsky Ofelia y Peñalosa Castro Eduardo (1989) "Seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala" En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Contreras Gutiérrez Sofia y Rios Avila Ma. Magdalena (1990) *Seguimiento de egresados de psicología*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Cook T.D. y Reichardt (1986) *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

Cordera Campos Rafael (1987) " El Sistema de Universidad Abierta de la UNAM: una modalidad para la crisis" *Foro Universitario* 74. Epoca II , No. 74 Enero.

Corona, Gomez Antonio (1989) "La psicología y la crisis personal del psicólogo." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

De la Garza, E; Cid, R y Ortiz, J. (1991) *Evaluación cualitativa en la educación superior*. México. Limusa.

Del Bosque Fuentes Ana Elena (1994) *La relación entre el ajuste socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes de la ENEP-Iztacala*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Demo Pedro (1987) Investigación participativa. Mito y realidad. Buenos Aires. Kapeluz.

Díaz Barriga Angel (1983) "autopercepción estudiantil sobre su papel en el aprendizaje. Análisis de un caso." *Revista de la Educación Superior* 12 (48), México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

Díaz Contreras Jesús Mario (1984) *Análisis curricular de la enseñanza de la psicología en los planes de estudio de cinco instituciones universitarias*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Dorantes Gomez M.A. (1992-a) "La valoración de los estudiantes de psicología de la formación recibida durante su carrera." Ponencia presentada en el *primer Coloquio de Investigación Educativa*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Dorantes Gomez M.A. (1992-b) "Algunas reflexiones en torno al desarrollo del educando en su trabajo dentro de los grupos de aprendizaje de la carrera de psicología de la ENEP-I" Ponencia presentada en el *primer Coloquio de Investigación Educativa*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Erickson Frederick (1989) "Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza" En; Merlin C. Wittrock (comp) *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid. Paidós.

Esquivel Alcocer L.A. (1991) "Características biográficas de los alumnos del primer año de prepa" *Educación y ciencia*. 1. (3). Mérida Yucatán.

Feyerabén Paul (1989) *Límites de la ciencia*. Barcelona. Paidós.

Fisher Roland (1985) "Desconstruyendo la realidad" *Revista Diogenes* primavera No. 129 Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Fortes, Jaquelin y Lommitz Larissa (1991) *La formación del científico en México*. México. Siglo XXI - CESU-UNAM.

Fraser Ronald (1990) "La formación del entrevistador" En; *Historia y fuente oral*. Barcelona. U. de Barcelona. No. 3 p.129-150.

Funke, G. (1987) *Fenomenología ¿metafísica o método?* Caracas. Monte Alva Editores.

Gimeno Sacristán J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Geertz Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Glazman Raquel (1987) "Los estudiantes y el plan de estudios" En; Victor M. Gutiérrez (comp) *Elementos para la construcción del eje currículum alumnos*. Antología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez Pantoja Gabriel (1986) *Metodología de las ciencias sociales*. Tomo II. México. Harla.

Hernández Díaz, S. (1983) "La persona que el estudiante lleva adentro." *Cuadernos del Colegio* 2. México, Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Hintikka Jaakko (1985) "Las intenciones de la intencionalidad", En: Mannien Juha Y Toumela Ramiro (comp) *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid. Alianza Universidad.

Illescas Martínez Ma. Luisa y Ruíz Espinoza Isabel (1987) *Caracterología del estudiante de psicología (un estudio de su actividad productiva)*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Jiménez y Ramírez (1989) *Seguimiento de egresados de la generación 82-85 de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Kemmis S. (1988) *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

Kogan Fren Ester y Martínez Peña Olga Ma. (1985) *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología ENEP Iztacala, generación 1979-1982*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Kuhn T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lamnek Siegfried (1993) *Qualitative sozial forschung*. Band 1. psychologie Verlags Union. München.

Lara Paredes José Luis y Paz Díaz Ilfelfonso (1989) "Caracterización de los estudiantes en proceso de formación." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Lofland, John y Lofland, Lyn H. (1984) *Analyzing Social Settings. A guide to qualitative observaton and analysis*. California (USA) Wadworth Publishing Co.

Lopez Ramos Sergio (1989) "El curriculun de psicología Iztacala y la profesión." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Luborsky, M. (1987) "Analysis of multiple life history narratives." *Ethos*, 15 (4) 366-381

Martínez M.M. (1995) *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona. Gedisa.

Martínez Popoca Teresita Leticia y Ortiz Gutiérrez Leticia (1993) *La formación teórica del psicólogo en relación a la práctica profesional*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

May George (1982) *La autobiografía*. México. Fondo de cultura económica.

Meggler, G. (comp)(1985) *Analytische Handlungstheorie*. Suhrkamp. Frankfurt.

Mergier Anne Marie (1995) "Los inicios de la UAM Xochimilco, una experiencia inédita en la historia de la Universidad Mexicana: Raul Velasco Ugalde" *Proceso*. No. 981. 21 de agosto de 1995. pp. 14-15. México.

Miranda Arroyo Juan Carlos (1984) *Análisis conceptual del currículum escolar oculto*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Monroy Badillo Rosa Adriana y Vilorio Hernández Esperanza (1987) *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Novelo Otero Lius Omar, Hernández Bernal Regina y Delgado Valdez Olivia (1989) "Expectativas de los alumnos de primer ingreso a la carrera de psicología." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Palacios Abreu Rafael (1989) "Construcción de una racionalidad para un currículum en psicología Iztacala" *Psicología y currículum*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Patton Michael Quinn (1990) *How to use Qualitative methods in evaluation*. California (USA) SAGE.

Peacock, J. y Hollan, A. (1993) "The narrated self: life historie in process." *Ethos* 21 (4) 367-383

Proyecto del plan de estudios de la carrera de psicología. documento de circulación interna.

Pujadas Muñoz Juan José (1992) *El método biográfico: el uso de la historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.

Ribes Iñesta Emilio (1980) *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología*. México. Trillas.

Rockwell Elise (1992) "La dinámica cultural en la escuela" En; Elba gigante (coord) (serie pensar la cultura) México, Conacult.

Rosales Pérez J. Carlos, Mares Cárdenas Guadalupe y Saad Dayan Sofia (1989) "Eje currículum programas. Reporte de trabajo." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera*

de psicología de la ENEP Iztacala. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez Bravo Cenjor (1987) *La objetividad en el discurso informativo*. Madrid. Piramide.

Sánchez Hernández Olga y Barriga Barriga Ma. Teresa (1991) *Seguimiento de egresados. Generación 1983-1986*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Spitzer Schwartz Terry Carol (1987) "La situación de la mujer en Chapingo, el poder y la sexualidad." *Textual. Análisis del medio rural*. 1 (21), Edo. de México, UACH.

Spitzer Schwartz Terry Carol (1990) *El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma de Chapingo: hacia la internalización del rol profesional*. Tesis de maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Taracena Ruiz Elvia (1987) "Currículum vivido y currículum pensado" *VEREDA Teoría y práctica de la psicología*. Año 3 Vol. II No. 4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Taracena Ruiz Elvia y Bertely María (1996) "Diferencias en las estrategias de construcción de la identidad en grupos minoritarios en relación a la cultura dominante." México, en prensa.

Terán Arteaga Ma. Teresa; Rosas Rosas Silvia y Mendoza Ochoa Blanca Luz (1988) *Seguimiento de egresados de la generación 1980-83 y 1981-84 de la carrera de psicología en la ENEP Iztacala*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Villa Sandoval Rafael (1984) *Algunos factores condicionantes de la enseñanza de la psicología en la ENEPI*. Tesis de licenciatura en psicología. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Velasco García José R. (1989) "Enseñanza modular y estrategias académicas en psicología Iztacala. Aproximándonos a una valoración." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.

Zardel Jacobo Blanca Estela (1989) "Racionalidad y currículum de psicología de la ENEP Iztacala. Un análisis crítico." En; *Memorias del Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*. México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México.