



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

IDENTIDAD, ELECCION DE CARRERA Y
PLANES DE VIDA
EN LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

P R E S E N T A

MARIA DEL CARMEN MERINO GAMIÑO

Directora de Tesis: Dra. Julia Casamadrid Pérez

A S E S O R E S

Dr. Juan José Sánchez Sosa
Mtro. Alberto Ochoa Braojos
Dr. José de Jesús González Nuñez
Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION 2

PRIMER CAPITULO

Referentes teóricos	
La teoría epigenética de la identidad	7
El concepto de identidad	11
Identidad en la adolescencia	12
La adolescencia media	14
Del egocentrismo a la descentración	15
La adolescencia tardía	16
Cambios en la perspectiva temporal	16
El plan de vida	18
Niveles de elaboración en los planes de vida	19
La función reguladora del plan de vida	20
Dinámica del plan de vida	21
El final de la adolescencia	22
Los status en la identidad del yo	22

SEGUNDO CAPITULO

<i>Metodología</i>	
Antecedentes	27
La investigación longitudinal, antecedentes	32
Los criterios que guiaron la investigación	32
Los instrumentos	33
Las categorías de análisis	34
Otros contenidos	35
Primera aplicación: 1986	38
El muestreo y la representatividad	38
Segunda aplicación: 1990	40
Tercera aplicación: 1995-1996	40
La credibilidad de los instrumentos	41
La validez en la primera etapa	43
La validez en la segunda etapa	43
La validez en la tercera etapa	43

TERCER CAPITULO

Los resultados de la investigación	
El contexto al ingreso de la Generación	45
La investigación al ingreso de la Generación	48
Los resultados en 1990: la segunda etapa	50

La trayectoria académica de la generación	51
Acreditación y aprovechamiento	51
Promedios finales	51
La permanencia en los estudios	53
Deserción	54
Perspectiva académica de la carrera	55
Los profesores	58
Satisfacción o insatisfacción	60
Los planes de vida en 1990	63

CUARTO CAPÍTULO

El seguimiento final de los planes de carrera y de vida	
Los supuestos iniciales y la categoría plan de vida	70
Plan de vida e identidad: criterios de análisis	71
Orientaciones en el desarrollo de los planes	72
Las tipologías	75
Lograron su identidad profesional	76
Identidad realizada éxito profesional y económico	76
Los que eligieron la docencia	79
Identificados con la carrera, lograron éxito profesional, pero subempleados	81
La transición a la vida adulta como desilusión	85
Moratoria por supervivencia desempeñando trabajos no calificados	87
Moratoria por exploración	89
La desilusión total y la difusión de la identidad en el choque con la realidad	91
Identidad en estado de difusión	91
Resumen y conclusiones	99
Conclusiones	111
Apéndices	
Bibliografía	

RESUMEN

La investigación de esta tesis se hizo en la Escuela Nacional de Trabajo Social, haciendo el seguimiento a diez años, de los planes de carrera y de vida de la Generación 1986.87-91 de estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social, bajo el supuesto de que la calidad de esos planes guardaría una estrecha relación con el desempeño académico, la permanencia o el abandono de la carrera, la identificación con ella, con el modo de insertarse o no en la vida profesional y con la conquista de su identidad.

Desde una perspectiva principalmente cualitativa se analizó el contenido de dos cuestionarios aplicado a los alumnos presentes al ingreso en 1986 y en 1990 cuando la Generación cursaba el octavo semestre. En 1991 se hicieron entrevistas individuales y en 1995-96 individuales y grupales a una muestra propositiva de noventa casos. La validación de la información generada en los tres momentos se hizo intersubjetivamente con estrategias clínicas. Las categorías obtenidas del análisis se dividen en dos grupos. Por una parte, las fundamentales en los planes de carrera: motivos de elección, conocimiento e imagen de la carrera y del ejercicio profesional, condición socioeconómica, hábitos de estudio, metas y planes, etc. En otro grupo están las categorías e indicadores del desarrollo de la identidad personal y profesional. Ambos grupos se conjugaron en la interpretación de la información, produciendo la siguiente tipología:

1. Treinta y cuatro egresados que realizaron su identidad; siete de ellos con éxito profesional y económico, diecisiete sin éxito económico y diez en otros campos profesionales, sólo dos compatibles con Trabajo Social.
2. Cuarenta y cinco egresados en estado de moratoria de su identidad, subempleados y desempleados,
3. Veintiuno en estado de difusión de su identidad.

De los resultados obtenidos se puede concluir que los que ingresaron con planes sólidos en 1986, tuvieron éxito porque se mantuvieron iniciativas para desarrollar competencias básicas para la vida, como la reflexividad, la autodisciplina, la definición de valores y principios; una expresión verbal y escrita de alto nivel y sostienen un compromiso con sus metas y una entusiasta disposición hacia la cultura, el aprendizaje y la formación continua. Aquella mayoría de los que no planearon su carrera y ni siquiera más tarde, su vida profesional, se enfrentaron sin armas suficientes a una situación crítica en el mercado de trabajo profesional a la difusión de su identidad.

El estudio longitudinal puso de manifiesto la importancia de la presencia o ausencia de la planeación de carrera durante el bachillerato y en la licenciatura. Las estrategias para apoyar a los estudiantes en sus planes socio-académicos tienen un alcance muy limitado porque se enfrentan a deficiencias y ausencias tanto en la *formación* de los educandos *para la vida y para el trabajo*. como en la orientación educativa: vocacional, profesional, etc., Esta última se instala bajo la forma de "actividades" y no como una función que es al mismo tiempo, específica y curricular. El sentido de la educación es esencialmente el de *orientar*, señalar la dirección y cómo recorrer el camino para llegar a la vida adulta poseedores de una identidad ocupacional con la cual se logre una vida productiva en la sociedad.

INTRODUCCION

Esta investigación se llevó a cabo a partir de la experiencia laboral que viví durante mi estancia, desde el año de 1983 en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. Ahí realicé varios trabajos en torno a los problemas socio-académicos de los estudiantes adolescentes y jóvenes. En un período de 24 años, de 1959 a 1983, del total de alumnos que ingresaron, solo egresó el 18.5 % y se tituló el 27% (Carpizo, 1986). En el departamento de Física de la Facultad de Ciencias se detectaba una *mortalidad académica* mayor al 70% (Tambutti, 1984) y en el departamento de Biología: "*de cada cien alumnos que ingresan, ni siquiera son veinte los que llegan a concluir su carrera.*" (López de la Rosa 1983:7). A las cifras anteriores hay que agregar las que se refieren a los altos índices de reprobación, sobre todo en las materias básicas de los primeros semestres de las carreras.

Varios diagnósticos hechos en esos años sobre la problemática de la población estudiantil en las licenciaturas universitarias, *Medicina Veterinaria y Zootécnica*: Arrieta, 1982; *Ingeniería*: Cattori, 1983. Sánchez y Roboam 1984; *Medicina*: 1984 Fernández Alonso, Saldade 1983; *Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia*: Hernández Torres, 1984; Odontología, Celis y Carrillo 1984; Trabajo Social: López Tapia B, 1982; ENEP *Acatlán*: Ortíz F. 1984. Saguez, 1984; *Psicología*: Torres y Beltrán, 1983. Sánchez B, 1984. Vázquez P. 1984; *Química*: Díaz A y Rosas A, 1986; *ENEP Aragón*: Sotomayor y Paredes, 1984).

Todos ellos coincidían en que la mayoría de los estudiantes que ingresan a una carrera han tomado una de las decisiones mas trascendentales en su vida, sin tener los elementos mas indispensables para fundamentar su decisión. Es muy común elegir carrera en el bachillerato, presionados a elegir un área de estudios, pero esa selección no tiene un verdadero sentido de decisión. Prueba de ello es que muchos estudiantes eligen la licenciatura que van a cursar unos días antes de llenar su solicitud de ingreso a una carrera y lo hacen sin tener conciencia de la trascendencia de esa decisión a todos los niveles: personal, familiar, institucional y social.

Los que logran egresar de la carrera e incursionar en el trabajo profesional ponen a prueba la fortaleza del la decisión o del plan original. El resultado no es simplemente un acierto o un fracaso, sino la peculiar configuración de todos los recursos personales, bajo la dirección de un yo fortalecido o debilitado, que apenas comienza la tarea de consolidar la identidad personal.

Las investigaciones sobre los problemas socio-académicos de los estudiantes se ha hecho desde diferentes enfoques disciplinarios y teóricos. Muchos de estos estudios se localizan en los terrenos de la pedagogía, la antropología, la etnografía, la sociología y la psicología. Al estudiar su problemática se han dedicado a analizar las relaciones entre el desempeño escolar, la permanencia en la carrera , etc. y ciertos factores que se suponen determinantes en ella.. Casi ninguna investigación tomaba en cuenta el hecho fundamental: que durante los años de formación pre-profesional y profesional, *los estudiantes transitan por la adolescencia y la juventud*, que son periodos críticos en su desarrollo; críticos en los sentidos evolutivo, formativo y social, que implican a la vez avance y oportunidades para la actualización de las potencialidades humanas, así como momentos de estancamiento y

retroceso en el desarrollo de su personalidad y en su inserción en la sociedad de los adultos.

La adolescencia es un periodo de alta vulnerabilidad que sin embargo está abierto a progresos considerables en todas las esferas de la vida. El tema o argumento central de esos progresos es el de la construcción de *un sentimiento de identidad*, concebida como una conquista del yo, que lo define en su singularidad e individualidad y en su rol profesional. Esa realización se lleva a cabo lentamente, conforme se van cumpliendo las tareas madurativas de esa parte del ciclo vital y los jóvenes se disponen y preparan para entrar al mundo del trabajo y para establecer su propia familia. En ese sentido la elección de un destino y un rol ocupacional es una de las tareas madurativas fundamentales.

En este trabajo se ponen en relieve los conceptos "*Plan de carrera y plan de Vida*", por parecer relevantes y operativos en la investigación de los problemas socio-académicos de los estudiantes, adolescentes tardíos y jóvenes en la UNAM. Se consideran *adolescentes tardíos* a los que generalmente se sitúan entre los dieciocho a los veintiún años de edad que es cuando están egresando del bachillerato o cuando inician una licenciatura. En éste mismo contexto, los jóvenes, en una edad aproximada alrededor de los veintidós años, son aquellos que están en formación profesional o por egresar de ella y contemplan su entrada a la vida adulta y su realización como profesionistas.

De 1984 a 1996 se inició en el CISE una línea de investigación que pretendía a largo plazo indagar porqué y cómo eligen la carrera profesional los alumnos de primer ingreso a diversas facultades y escuelas de la UNAM. En su fase exploratoria se aplicó entre 1984 y 1986, un cuestionario abierto en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, (400 sujetos) ingeniería (300) y en cinco carreras del área de Ciencias Políticas y Sociales de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán. (800). Los hallazgos coincidieron con los diagnósticos e investigaciones citados.

Se encontró que un gran número de alumnos, aproximadamente las dos terceras partes de la población total, afirmaban haber elegido las carreras a las que ingresaron, pero se mostraban incapaces de fundamentar o justificar esa elección. El conocimiento que tenían del plan de estudios, de los contenidos más generales de las asignaturas iniciales, de las condiciones de estudio, (horarios, costos, prácticas, etc.) era muy limitado. Desconocían totalmente las posibilidades de empleo, las condiciones del trabajo en su carrera, los campos de acción de la profesión en el contexto nacional y lo que pareció muy significativo, se mostraban incapaces de relacionar las características o perfiles ideales del aspirante a ingresar a las carreras con sus propias capacidades, intereses, valores, ideales etc. o bien, de haber construido una representación o perfil ideal del profesional en el que han elegido convertirse.

Solamente una porción minoritaria de estudiantes expresaban sus planes al futuro fundamentándolos en la coincidencia de sus intereses y capacidades con el plan institucional para su formación profesional, se fijaban objetivos a largo plazo y mostraban un comportamiento congruente con sus propósitos; en fin, parecían haber reflexionado y elaborado, con un sentido de autonomía e iniciativa, un "plan" para su futuro, que descansaba en la elección y realización de su carrera profesional.

Los resultados de las exploraciones anteriores permitieron plantear numerosas interrogantes como las que siguen:

- Si la mayoría de los alumnos ingresa a las carreras universitarias sin conocerlas y sin vocación hacia ellas, ¿cuáles son los motivos reales que les llevan a elegir las?
- ¿ Qué representa entonces para los adolescentes el hecho de elegir una carrera profesional
- Si los índices de deserción en las licenciaturas, superan el 50%, ¿que relación puede tener esa tan generalizada tendencia con una deficiente elección de carrera?
- ¿Cuál es el papel que juega la elección de carrera en la elaboración de un plan de vida?
- ¿Reconocen los adolescentes que al elegir una carrera están eligiendo un modo de vida que será determinante de su futura identidad?

Supuesto central de la investigación.

Esta investigación se basa en el supuesto de que el *plan de vida* es una elaboración que se realiza por primera vez en la adolescencia y que cuando es formulada y asumida con mayor conciencia, desempeña un importante papel como regulador de la personalidad, que facilita la realización de las metas personales y de la identidad.

Este supuesto coincide con los planteamientos de Jean Piaget que en su teoría epistemológica afirma que: "*Hay personalidad, a partir del momento en que se forma un programa de vida, que a la vez sea fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación*" (Piaget, J. 1971:101). Este "programa" se inicia a partir de que los adolescentes contemplan su futura e inevitable inserción en la sociedad, para lo cual es indispensable que elijan la ocupación a la que dedicarán una buena parte de su vida.

Como supuestos secundarios, vinculados directamente al plan de vida, como objeto central de estudio de esa investigación, se incluyen los que siguen:

- A) *El éxito en los estudios universitarios y en el proceso de inserción en la vida profesional, mantendrá relaciones positivas con la calidad y nivel de los planes de vida expresados al inicio y al final de la carrera.*
- B) *La ausencia de planes de vida, o los insuficientes e inconsistentes, repercutirá en la insatisfacción con la elección realizada, en un desempeño escolar pobre y en el abandono temporal o definitivo de los estudios o mas tarde, del ejercicio profesional. Los indicadores de ésta fortaleza o debilidad de los planes emergerán al analizar lo expuesto por los propios estudiantes y mas tarde, por los egresados.*
- C) *La calidad en la elaboración de los planes de carrera y de vida jugarán un papel muy importante en la inserción del egresado al mercado*

profesional, especialmente en tiempos de crisis aguda y prolongada, como los actuales.

El proyecto de investigación longitudinal.

Los resultados de las exploraciones iniciales mencionadas, sugirieron realizar una investigación longitudinal de los planes de carrera y de vida en una generación de estudiantes de licenciatura. Las condiciones indispensables para la realización de este proyecto se dieron en la Escuela Nacional de Trabajo Social.

Objetivo.

Conocer el desarrollo de los planes de vida de los miembros de la Generación 1987-1991 de la licenciatura en Trabajo Social en un periodo de diez años a partir de su ingreso y observar su trascendencia en la vida laboral de los egresados y en la conquista de su identidad.

Estudiar los planes de vida de las personas, implica adoptar una perspectiva temporal a mediano y largo plazo. El estudio de seguimiento o longitudinal se sitúa de algún modo, entre dos modalidades del método experimental, la "*natural proyectada*" y la "*ex post facto*". La elaboración de los planes de carrera y de vida se exploró al ingreso, cuando la Generación cursaba el octavo semestre de la licenciatura, y a los cinco años de egresados. La complejidad del tema y la relevancia de la categoría *plan de vida*, orillaron a recurrir a alternativas metodológicas de tipo cualitativo, para constatar cuál habría sido el desarrollo y resultado de los planes académico-profesionales en la vida laboral de los egresados y su papel en la construcción de su identidad.

El enfoque cuantitativo pareció mas apropiado para describir la composición, movilidad y logros académicos de la Generación y hacer un recuento de los indicadores mas frecuentes y significativos de la presencia y realización de los planes de carrera. La perspectiva metodológica cualitativa facilitó el análisis de los planes de vida, tratados como casos.

El plan de la investigación contempló tres momentos:

- 1) el ingreso de la Generación en 1986,
- 2) el periodo terminal al finalizar el octavo semestre en el año de 1990 y,
- 3) el egreso y la vida profesional entre 1995 y 1996.

En el primero y segundo capítulos se presentan los marcos teórico y metodológico empleados en el planteamiento, aplicación e interpretación de la información que se generó en un periodo de diez años. El tercer capítulo ofrece una síntesis descriptiva de los hallazgos en los primeros cinco años de la investigación y en el cuarto y quinto, la integración del análisis de los casos que informan de los alcances, logros y limitaciones de los planes de vida de

noventa miembros de la Generación y su relación con el desarrollo que alcanzaron en la conquista de su identidad.

En la realización de ésta investigación colaboraron cuatro profesoras de la Escuela Nacional de Trabajo Social; en la primera y segunda etapa, la licenciada Bruna López Tapia. En la localización de los egresados y las entrevistas que se aplicaron en la tercera fase: las licenciadas Guadalupe Diez Barroso, Laura Ortega y Gloria Irma de la Torre Barreto y en la triangulación del análisis e interpretación de los casos, las mismas personas y además, las psicólogas Teresita Ramírez Henríquez e Hilda Bustamante y las maestras María de la Luz González Damián y Sonia Cárdenas Contreras.

En 1990-91 participaron durante los nueve meses en los que prestaron su servicio social en el CISE, cuatro pasantes de la licenciatura en Trabajo Social: María Elena Avila Salas, Graciela González Herrera, Leticia Contreras Rosas y Adriana Ramírez Fernández. En 1996 colaboraron en el programa de entrevistas un grupo de diez alumnas que realizaron las prácticas institucionales del octavo semestre, en el mismo Centro, adscritas a éste proyecto de investigación. La Sra Consuelo Olivares revisó y corrigió el documento original. Guadalupe Anzaldúa y Carlos Uribe colaboraron en la elaboración de algunas gráficas. A todos ellos mi agradecimiento.

PRIMER CAPITULO

Referentes teóricos.

Esta investigación se inscribe en el campo de la psicología evolutiva, que se ocupa de *"los cambios de comportamiento que presentan las personas en el transcurso del ciclo vital, así como de las diferencias y semejanzas interpersonales respecto a dichos cambios"* (Baltes: 1981). El enfoque de este trabajo es estructural desde el momento que estudia algo más que el cambio de conductas que sucede con la edad, considerando, como lo hace Nagel, que el término "evolutivo" implica: *el reconocimiento de un sistema que posee una cierta estructura y un determinado conjunto de capacidades, sujetos a una serie de cambios secuenciales que dan lugar a incrementos relativamente permanentes, pero nuevos, no sólo en la estructura, sino también en sus modos de operar.* (Nagel, en Baltes 1981:110).

Las teorías elegidas como marco de este estudio longitudinal coinciden en destacar la importancia que en el desarrollo de los adolescentes estudiantes en medios urbanos tiene la capacidad de elaborar un programa de vida y emprender el camino de su construcción. La teoría que sirve como eje a las demás es la epigenética de la Identidad, formulada por Erik Erikson (1968) la cual tiene su base psicoanalítica en Sigmund Freud; los aportes teóricos al estudio de la adolescencia de Anna Freud (1961, 1972) y de Peter Blos (1971) y la teoría epistemológica de Inhelder Barbel y Jean Piaget, (1972), así como otras, referidas a aspectos particulares del desarrollo humano, como el egocentrismo, (David Elkind, (1978) y la moral, Lawrence Kohlberg (1969).

Finalmente, se incluyeron las aportaciones teóricas de David Rappoport, (1972) al conocimiento del período de transición entre la adolescencia y la vida adulta, que es el que vivieron intensamente los sujetos de la investigación en los últimos cinco años. A partir de estas líneas teóricas se han desarrollado numerosas investigaciones, citadas en el segundo capítulo.

La teoría epigenética de la identidad. Erik Erikson

La teoría epigenética de Erik Erikson descansa en una base psicoanalítica, pero se diferencia del psicoanálisis al introducir el autor su concepción acerca de la relación indisoluble del individuo con su entorno socio-cultural. En dicha relación destaca el papel del proceso tecnológico que sustenta y caracteriza a ese entorno.

La tecnología siempre ha existido a lo largo de la historia de la humanidad en diferentes formas y niveles, al condicionar el quehacer individual y social, uniendo de una manera muy significativa el sentido de sí mismo con el trabajo que se desempeña en la sociedad y a la vez, con la tarea de educar a las generaciones más jóvenes para incorporarlas en el manejo y usos de los modos tecnológicos en los que se desenvuelve la vida de la sociedad.

"En toda tecnología y en todo período histórico existen tipos de individuos que adecuadamente educados pueden combinar las técnicas dominantes con el desarrollo de su identidad, llegar a ser lo que hacen, independientemente de superioridades e inferioridades secundarias y pueden arraigarse en la "consolidación cultural", la que les

asegura la verificación conjunta y la salvación transitoria de hacer cosas juntos y hacerlas bien -un hacer las cosas como se debe, confirmado por la generosa respuesta de la "naturaleza", sea en la forma de la presa capturada, el alimento cosechado, la mercancía producida, el dinero ganado o los problemas tecnológicos resueltos. (Erikson, 1968:26)

Cada comunidad, pequeña o grande, tiene un *plan de vida* económica, política, cultural que le sirve de modelo para enseñar a sus miembros más jóvenes los usos, los modos y las costumbres de vivir y convivir, les enseña a caminar, a hablar, a comer, a ejercer su sexualidad y conducirla a ciertas metas convencionales, a trabajar en las tareas individuales y colectivas y a favorecer sentimientos a favor o en contra de lo que ha establecido como deseable o indeseable de acuerdo a lo que la cultura regional o local establece. El plan de vida de la sociedad es, en esencia, un plan educativo hecho para la supervivencia y progreso del grupo, pueblo o nación, es decir, para asegurar la *continuidad* y *mismidad* colectiva, y favorece el sentimiento de continuidad y mismidad de cada uno de sus miembros, junto con la individual.

Gradualmente la comunidad y sus representantes (la familia, la escuela, la religión) enseñan a los niños los elementos indispensables para su incorporación a la sociedad. Los jóvenes deben afirmarlos y consolidarlos en un *plan de vida personal*, como condición indispensable para ser formado o preparado para desempeñarse como miembros "*adultos*" de ella. Los que carecen de oportunidades de educarse e incorporarse al plan de la sociedad, corren el riesgo de no encontrar un lugar en ella, con las terribles consecuencias que ello significa: la marginación, la pobreza extrema, el ostracismo y hasta la muerte.

Erikson explica con un ejemplo muy sencillo la progresión de este proceso dual en el que deben confluir los planes sociales con los individuales: sostiene que cuando una criatura descubre que puede caminar, se hace consciente que ha adquirido un nuevo status e importancia: el del "*que puede caminar*" con la connotación que este hecho pueda recibir en las coordenadas del plan de vida de su cultura: "*el que caminará velozmente tras su presa, el que caminará por la vía recta*". (id, 49) Estos sentimientos compartidos con la comunidad son los sencillos logros del desarrollo humano que conducen a sentimientos de autoestima realista que se transforma gradualmente en la convicción de que el Yo es capaz de dar los pasos efectivos a un futuro colectivo tangible y de que se está evolucionando hacia una forma bien organizada dentro de una realidad social.

Erikson denomina identidad del Yo a esa sensación de autoestima y pertenencia que se traduce en la seguridad de que la persona puede moverse y con su comunidad, integrarse armónicamente a ella y contribuir a su marcha. "*debemos intentar circunscribir el área que abarca este concepto como experiencia subjetiva y hecho dinámico, como fenómeno psicológico grupal y como tema para la investigación clínica*". (Erikson, id: 42)

Nos damos cuenta de que el hecho de que el niño aprenda a caminar, es equivalente a la situación del adolescente que debe aprender las tecnologías básicas de su sociedad mediante su formación para desempeñar un trabajo calificado y/o profesional. En los momentos críticos de la vida, marcados por un inevitable cambio biológico al que se une el social, se ponen en movimiento

las potencialidades del individuo, que por supuesto encontrarán algunos tropiezos y obstáculos a vencer, pero también encontrarán el apoyo y el aliento de la comunidad que sabe que todo hecho crítico en el ciclo de la vida representa la actualización de su propio plan de vida.

Erikson califica de "crisis" a esos cambios y conquistas típicas que suceden en cada una de las etapas de la vida y las considera como el resultado del cumplimiento cabal de determinadas tareas vitales y la renovación o inauguración de nuevas tareas. No emplea el término *crisis* con el uso corriente de *catástrofe*, sino que se refiere a él como un momento "de vulnerabilidad acrecentada y a la vez, de un aumento en el potencial, en el que el desarrollo toma una u otra dirección, encauzando los recursos del crecimiento, la recuperación y la diferenciación ulterior hacia un nuevo arreglo; un nuevo equilibrio o ajuste que desemboca en el acceso del adolescente a la sociedad, como un miembro más, ahora adulto" (Erikson, id: 14)

En la adolescencia tiene lugar una de las ocho crisis mayores que marcan etapas en la vida del ser humano, en cada una de ellas debe llevarse a cabo una tarea evolutiva específica. El no cumplirla entraña un determinado peligro, el cumplirla, un logro y el avance hacia una nueva "estación de paso". Ambos conceptos: tarea y peligro, sirven al autor para denominar a cada una de esas etapas en los siguientes términos:

1. Confianza contra desconfianza básica
 2. Autonomía contra vergüenza y duda
 3. Iniciativa contra culpa
 4. Laboriosidad contra inferioridad
 5. **Identidad contra confusión de la identidad**
 6. Intimidad contra aislamiento
 7. Generatividad contra estancamiento
 8. Integridad contra desesperanza.
1. **Confianza básica contra desconfianza**

El logro principal durante el primer año de vida consiste en el establecimiento en el niño, de un sentimiento de confianza básica fundado en las virtudes de la fe y la esperanza. Este sentimiento deriva de la seguridad que adquiere de que sus necesidades, tanto de supervivencia como de amor, serán ampliamente satisfechas. Cuando esto no sucede, priva en él un sentimiento de desconfianza en sus cuidadores y en la vida, que se manifiesta en el temor, en la rabia o también en la indiferencia y resignación al no ver satisfechas sus demandas.

2. **Autonomía contra vergüenza y duda.**

Durante la segunda etapa de la vida, que corresponde a la fase que Freud denominó "anal", el niño es capaz de movilizarse, aprende a caminar y a hablar, adquiere el control de sus esfínteres mediante un entrenamiento riguroso. Esas experiencias le proporcionan un sentimiento de autonomía, es decir, de sentirse capaz de autocontrolarse y ejercer su voluntad, virtud que es característica de esta etapa. El peligro está en que el niño se sienta abrumado por una vigilancia y sobreprotección excesiva o por una severa disciplina que le haga sentir vergüenza y duda de sus capacidades y de la posibilidad de ejercer su voluntad.

3. *Iniciativa contra culpa*

Durante la fase fálica de la infancia, a la que Erikson denomina como *de iniciativa y de ensayo de roles*, el desarrollo de la inteligencia, lenguaje y la imaginación, favorecen la ampliación del radio de acción social del niño, entran en su mundo nuevos personajes que, como el padre, son vividos intensamente y descubre diferencias y semejanzas entre las cosas, la gente y los sexos, investiga al respecto y da rienda suelta a su fantasía para elaborar las respuestas que busca. Toda esta actividad contribuye significativamente al aprendizaje, pero si es coartada regularmente, existe el riesgo de que la iniciativa del niño se paralice y caiga en una actitud de culpabilidad cada vez que se vea impulsado a indagar y satisfacer su curiosidad.

4. *Laboriosidad contra inferioridad*

Erikson denomina etapa de *industriosidad o de laboriosidad* al período de latencia, que coincide con la edad escolar básica. Es una época dedicada al aprendizaje y a la identificación de roles. Mediante el juego, el estudio y la práctica disciplinada de habilidades, el niño obtiene el sentimiento de que es capaz de emprender trabajos hasta finalizarlos y de asumir las responsabilidades que conllevan. Es así como experimenta una gran satisfacción por hacer "*bien*" las cosas; cuando no le es posible alcanzar estos logros, sufre sentimientos de inferioridad. Puede ser que en otros casos finque su naciente sentido de identidad en la opinión y en el elogio de los demás hacia sus realizaciones, con lo que queda fijado a la idea de ser un trabajador obediente y sumiso.

5. *Identidad contra confusión de la identidad: la adolescencia*

Las etapas infantiles del desarrollo van seguidas por la adolescencia que tiene como tarea vital la conquista de la identidad, como virtud la fidelidad y como peligro la confusión de la identidad. Es una etapa harto compleja en la que se deben resolver en lo posible, varias tareas madurativas. Durante los diez años que aproximadamente dura la adolescencia, los jóvenes deben convertirse cada vez más, por sí mismos, en personas íntegras. "*He denominado sentimiento de identidad interior a la integridad que ha de lograrse en este estadio. A fin de experimentar la integridad, el joven debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él.*" (Erikson, id: 71)

6. *Intimidad contra aislamiento: la juventud*

Sólo cuando la formación de la identidad está bien encaminada, puede darse la verdadera intimidad que es una contraposición y a la vez una fusión de identidades, en la que la intimidad sexual no es más que una parte. La intimidad psico-social prospera en la amistad, en la reflexión compartida, en la comunicación con los otros y en el encuentro consigo mismo. "*Conocerse y valorarse a sí mismo*" es una parte fundamental de la intimidad, hecho que implica el logro de una confianza básica y el desarrollo de iniciativas para comprender y evaluar lo que uno es y la propia capacidad de tomar decisiones con un sentido de autonomía (relativo). Sin estas competencias, que se traducen en la capacidad de elaborar y llevar a cabo planes de futuro, las personas pueden sucumbir a las evaluaciones que otros hacen de ellos, a los sentimientos de ser rechazados o

marginados por condiciones de raza, inteligencia, simpatía, etc. y refugiarse en el *aislamiento*, que es la condición opuesta a la intimidad.

El concepto de identidad.

La palabra "identidad" viene del latín ID, que significa unidad, mismidad y continuidad. Tener identidad significa integrarse y diferenciarse en el espacio como una unidad que interactúa. El sentido de "mismidad" es el de la integración en el tiempo, consiste en reconocerse a sí mismo en diferentes momentos y a pesar de los cambios y ser reconocido por los demás.

Tratando de señalar algunos de los requisitos necesarios para delinear a la identidad en toda su complejidad Erikson dice: *"En términos psicológicos la formación de la identidad emplea un proceso simultáneo de reflexión y observación que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Merced a él, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que lo juzgan los demás, cuando se comparan con él en el marco de una tipología que les es importante. Asimismo, el individuo juzga la manera como es juzgado, a la luz de como se percibe él al compararse con los demás y con los tipos que le han llegado a ser importantes... ..Se trata de un proceso localizado en el núcleo del individuo y al mismo tiempo, en el núcleo de su cultura comunitaria. Un proceso que, de hecho, establece la identidad de esas dos identidades". (idem: 19)*

Erikson lamenta que no exista un término que traduzca adecuadamente la palabra alemana *umwelt* que denota, no solamente el medio ambiente que nos rodea, sino también el que está dentro de nosotros. Parece paradójico que en la medida que mas se diferencia o individualiza una persona, se acentúa su conciencia de ser social, identificado como miembro de una comunidad, nación, continente, mundo y género humano.

La "*construcción*" del sentimiento de identidad encuentra una nueva cualidad, subjetiva, personalizada, "conquistada", al final de la adolescencia, cuando la urgencia por ser uno mismo y tener una vida propia promueve la participación en un "*mundo*" cada vez mas amplio y diversificado. Este proceso es en gran parte inconsciente; se manifiesta en la vida cotidiana cuando las chicas y los muchachos claman: *!quiero ser yo!* expresando con esa frase la necesidad de definir su identidad y pertenecerse a sí mismos. Aunque como observa Blos, también ocurren otras identificaciones parciales que son cambiantes, los jóvenes las adoptan al imitar no sólo la vestimenta, los gestos y el lenguaje de los personajes populares, sino también la posición y los valores que detentan ante la vida:

"La índole mutable de esas experiencias indica que el carácter aún no está formado, pero también indica que la adaptación social ha trascendido los confines de la familia, de su medio y tradición". (Blos 1979: 149)

El sentimiento subjetivo y vigorizante de mismidad y continuidad, es resultado de reconocerse como un sujeto activo y de alguna manera relativa, pero real, como constructor de sí mismo y capaz de influir en su propia vida y en la de su entorno; a la vez, es determinante del

sentido de compromiso con aquello que uno es en su medio ambiente social y con lo que se desea llegar a ser. Significa por lo tanto, poseer un sentido de dirección y la capacidad de hacer planes para prepararse a buscar un lugar donde insertarse en la sociedad y contribuir así, a su cambio o mejora.

Después de un largo período de la vida dedicado a la conquista de la identidad, las fases correspondientes a la vida adulta se significan, en la juventud o adultez temprana, por el logro de la *intimidad contra el peligro del aislamiento*; en la madurez la tarea es la *generatividad, contra el riesgo del estancamiento* y en la vejez se realiza *la integridad, o su contraria, la desesperanza*.

Es importante insistir en que tanto en la adolescencia como las etapas siguientes, se reeditan los conflictos y los logros de las primeras cuatro fases de la vida. Erikson advierte de no caer en la tentación de considerar las ocho etapas postuladas por él, como un rosario de logros o como un dispositivo para contar los frutos de cada etapa, como si la confianza, la autonomía, la iniciativa, etc., se alcanzarán de una vez como un rasgo permanente.

La verdad es que una personalidad sana debe reconquistarlas continuamente, *"de la misma manera que el metabolismo del cuerpo resiste la decadencia. Todo lo que aprendemos son ciertos modos o mecanismos fundamentales para retener y ganar de nuevo la maestría"*.

La vida es una secuencia de crisis, no sólo de las crisis propias del desarrollo sino también de algunas accidentales. En condiciones favorables, en cada crisis lo positivo gana a lo negativo y cada reintegración acumula fuerzas para enfrentar las crisis siguientes. De cualquier modo lo negativo siempre nos acompaña en alguna medida, bajo la forma de una ansiedad infantil, de un temor de abandono, un residuo de inmadurez. Este es quizá el precio que hay que pagar por una infancia lo bastante larga como para permitirnos ser el *"animal que aprende y que enseña"*.

El sentimiento de identidad en la adolescencia.

Erik Erikson identifica la entrada a la adolescencia como un momento muy especial de ruptura, en el cual se inicia un proceso que pone en marcha la reorganización de la personalidad en los terrenos biológico, psicológico y social. Este autor reconoce, como lo hizo Freud, que en el desarrollo adolescente se pueden observar tres principales tendencias o movimientos: a) *de crecimiento*, b) *de recuperación* y c) *de diferenciación*. El *crecimiento* rompe el equilibrio logrado en los años de latencia. En la fase media la *recuperación* se efectúa después de un proceso de "duelo" por la imagen, los padres y los roles de la infancia. La *diferenciación* ocurre cuando el adolescente se reconoce como un individuo que posee una personalidad única y propia, es decir, cuando conquista el sentimiento de su identidad.

Aunque desde la infancia se manifiesta en forma incipiente la personalidad en formación, los cambios vividos al inicio de la adolescencia desorganizan el sentido de identidad alcanzado hasta entonces. La tarea central de los adolescentes radica en reconstruir su sentimiento de identidad, es decir, en reconocerse *subjetivamente* como seres únicos, ahora capaces de auto-dirigir su comportamiento. Para ello les es indispensable reelaborar su identidad y proyectarla hacia lo que serán y harán en su vida adulta. Cada persona debe esforzarse por construir, paso a paso, un

sentimiento de identidad de acuerdo al ritmo con el que puede enfrentar las numerosas condiciones sociales, culturales, económicas que unas veces alientan su desarrollo y otras lo obstaculizan.

Blos reconoce que esos movimientos no se llevan a cabo invariablemente en línea recta. En su recorrido se pueden observar ciertas regularidades y aparentes rupturas provocadas por la presencia de logros y conquistas claramente perceptibles que permiten diferenciar las siguientes etapas en el proceso adolescente: preadolescencia, adolescencia temprana, adolescencia media o propiamente tal, adolescencia tardía y postadolescencia. En cada una de ellas Erikson distingue: un conflicto específico y una tarea madurativa que son condiciones previas para pasar a niveles más altos de diferenciación. El telón de fondo de todas esas tareas es la progresiva búsqueda, conquista y mantenimiento del sentimiento de identidad.

Las primeras "*estaciones de paso*" en el nuevo recorrido del antes niño son: la *pre adolescencia* y la *adolescencia temprana*; ambas engloban una parte, la final, del periodo de latencia y de la pubertad. En las dos fases los chicos y las chicas viven como un conflicto específico las tensiones generadas por los cambios en el aspecto y las funciones de su cuerpo y por la lucha entre sus deseos de ser mayor y al mismo tiempo conservar sus privilegios infantiles. Esas tensiones imponen a los adolescentes la necesidad de emprender las tareas madurativas más importantes de esa primera fase, que son: a) el aflojamiento de los vínculos emocionales con los padres y b) la aceptación de los cambios corporales, los cuales afectan, tanto su aspecto como sus funciones.

La realización de ambas tareas significan para los adolescentes un verdadero "*duelo*" que debe elaborarse lentamente. Este duelo es triple: se resiente la pérdida de los padres de la infancia, a los que se consideraba onnisapientes y todopoderosos; se sufre la pérdida del cuerpo del niño y del rol infantil a favor de un rol adolescente, que los padres y la sociedad entera no han definido todavía con claridad y en el que paradójicamente se anhelan las libertades del adulto y las restricciones a ellas, porque, no obstante, proporcionan seguridad y alivio.

El desarrollo intelectual del adolescente dirige la reorganización de la personalidad en el largo periodo de aproximadamente diez años de duración. El egocentrismo de la infancia suele correr paralelo a los cambios en las operaciones del pensamiento. Cuando dominan las operaciones concretas, el niño es todavía incapaz de distinguir claramente entre sus pensamientos y percepciones; cuando elabora hipótesis las trata como si fueran reales y si la realidad las contradice, en lugar de reformularlas, reinterpreta los hechos para que concuerden con sus suposiciones. Más tarde, en la latencia, el egocentrismo se manifiesta como una *vanidad cognoscitiva* que está basada en la creencia, por parte del niño, de que él es más inteligente que los adultos, idea que trata de confirmar cuando los critica, los parodia y ridiculiza.

Al comenzar la adolescencia, el pensamiento tiene por necesidad, un matiz egocéntrico y por lo tanto un tema predilecto: la propia persona. Elkind (1978), describe al adolescente como situado ante a una audiencia o público imaginario, frente a la que "*actúa*". Le sirve para reemplazar los lazos parentales, que eran su principal fuente de aceptación. De hecho, los temas que ocupan la mente del adolescente temprano y todavía al mediano, son todos aquellos que exaltan, mantienen o defienden su auto-estima y aquéllos que le representan una mayor carga emocional, entre otros los siguientes:

- los cambios en su cuerpo y su apariencia,
- la nueva imagen que tienen de sus padres,
- las relaciones con ellos principalmente en los terrenos de la disciplina y de la lucha por una mayor independencia,
- la amistad y compañerismo con sus pares,
- el enamoramiento, el amor y el sexo,
- las costumbres y las creencias familiares, los valores, las ideas religiosas y solamente mas tarde: su futuro y el de la sociedad.

El influjo de la llamada vanidad cognoscitiva que contribuye de manera importante al desarrollo de los adolescentes. Al principio se atribuyen todos los valores y cualidades que su libre fantasía le permite creer; imaginando que tienen frente a sí un "público" dispuesto a aplaudirlos o a escandalizarse con sus desplantes, esa fantasía desempeña el papel de una constante auto-observación que les conduce a pensar en los posibles pensamientos de los demás y a juzgarse desde esa perspectiva, con lo que emprenden el camino a la descentración y a la conquista de su identidad.

Para que el anterior desarrollo tenga lugar, es indispensable que los adolescentes incursionen en marco mas amplio de relaciones sociales con un sentimiento cada vez mas firme de autonomía- Entre sus pares experimentarán los roles de compañerismo y de amistad, de colaboración y conflicto y las normas, valores y jerarquías de la escuela, el grupo y el vecindario.

En ese mundo de iguales se busca la amistad y el compañerismo y se establecen estrechos vínculos, ya sea en pequeños grupos o en "palomillas", en las que encuentran alivio para su duelo y desarrollan muchos recursos: "...los adolescentes hallan estímulo, sentido de pertenencia, lealtad, devoción, empatía y resonancia. El grupo permite las identificaciones y los ensayos del rol, aun los mas atrevidos, sin demandar un compromiso permanente y también alivia los sentimientos de culpa que acompañan a la emancipación de las dependencias, prohibiciones y lealtades infantiles". (Blos, id: 304).

Este ambiente nuevo que forma parte de la "cultura adolescente" constituye para muchos el primer ingreso a la "escuela de la vida," a un mundo que ellos creen que es "el de verdad" y que lo es, en tanto que significa la salida del marco estrecho de la familia y la posibilidad de adoptar nuevas perspectivas de la realidad que estimularán el desarrollo de su capacidad de reflexionar y de aprender sobre sí mismos y sobre los demás.

La adolescencia media.

Las condiciones requeridas para la ampliación de la vida social de los adolescentes suelen darse en la adolescencia media, edad que coincide con la época en que cursan el bachillerato. Las experiencias que viven en ese nivel educativo tienen un impacto notable en la formación de una nueva perspectiva de la vida que les conduce a la descentración, a interpretar en forma mas realista las actitudes de los demás y a encontrar las diferencias entre sus propios pensamientos y los de los otros. Se tornan mas capaces de atender y reflexionar sobre su propia actividad intelectual, es decir, de ser autoconscientes como seres complejos y diferenciados que buscan conocerse a sí mismos y medir su valor como personas.

Mediante el ejercicio del pensamiento formal en el aprendizaje escolar y en el ambiente juvenil, los vínculos que se establecen con la realidad se transforman. En el niño esos vínculos eran inmediatos, su pensamiento lógico de tipo concreto, reproducía configuraciones mentales muy semejantes a los objetos de la realidad. En el adolescente se da un proceso distinto: se parte de una acción al pensamiento para luego regresar desde el pensamiento a una nueva forma de operar sobre la realidad, pero también sobre objetos ideales que harán posible la conjugación de procedimientos más complejos.

Del egocentrismo a la descentración

Merced a ese movimiento de lo concreto a lo abstracto y de lo real a lo posible, el pensamiento del adolescente se aleja de la modalidad mágica con la cual controlaba a los objetos de manera omnipotente y se vinculaba al mundo egocéntricamente, para pasar a un tipo de control más real y objetivo de las cosas. El adolescente tiene acceso gradualmente, a una mayor "objetividad, a *"un continuo reenfoco de perspectiva"* que se realiza simultáneamente en los procesos de pensamiento y en las relaciones sociales. (Piaget, citado por Blos, 1979: 186). Ahora el adolescente ya puede abordar un problema desde distintos ángulos y de varias maneras. Una vez que su reflexión ha llegado hasta cierto punto, puede desandar el camino y volver al punto de origen. Además su pensamiento se hace más proposicional. Los datos que maneja ya no son solamente los de la realidad sino también afirmaciones, hipótesis y proposiciones con las que opera estableciendo relaciones y conexiones lógicas que lo conducen a la construcción de intentos de explicación, de teorías y sistemas que le sirven para entender y encontrar un sentido a su vida y a su mundo.

Como resultado del aprendizaje en la interacción social, los sueños de grandeza, los ídolos y las dependencias de la infancia van perdiendo fuerza. Los sentimientos y los pensamientos se enriquecen a medida que los adolescentes son capaces de diferenciar entre lo que es su realidad interna y externa, sus sueños y fantasías y entre el tiempo pasado y el futuro.

El ejercicio de las operaciones formales del pensamiento abre numerosas posibilidades de enriquecimiento al desarrollo humano. En primer lugar, al ser capaces de pensar en símbolos abstractos, en lugar de basarse solamente en los hechos concretos, los estudiantes se ven libres de las restricciones de tiempo y espacio y pueden ocuparse en conceptos con los que no han tenido alguna experiencia; también pueden operar con los datos que les ofrece la realidad y hacer afirmaciones y proposiciones y luego operar con ellas estableciendo conexiones lógicas. Llegan así a emplear a su propio pensamiento como un objeto y al pensar sobre él, *"pensar en pensamientos"*; se mueven con mayor facilidad del pensamiento propositivo y de la fantasía hacia los terrenos de la reflexión.

La lógica proposicional, a diferencia de la silogística propia de la infancia, dice Elkind, hace posible el logro de nuevas habilidades y conceptos, el joven incursiona en una forma de pensamiento que es realmente experimental, pues le permite tener en cuenta diversas variables, unas independientes y otras dependientes y así puede explorar mentalmente diversos cursos de acción y comprender ideas tales como el tiempo histórico, el espacio celeste y los niveles microscópicos de existencia.

Junto con la capacidad de atender simultáneamente a los diversos aspectos de un problema, el adolescente puede relacionarlos y organizarlos para elaborar su explicación hasta llegar a considerar las diversas posibilidades de un hecho, a relacionarlas con la realidad. Como lo hace cuando formula y pone a prueba una hipótesis para descartar aquellos supuestos que no corresponden a los hechos reales. Piaget observa que su pensamiento se torna reversible y reemplazable, móvil y flexible. Esta capacidad trasciende a su vida personal, es capaz de comenzar a interpretar su historia y expresarla en poemas, cuentos y novelas en las que se expresa a nivel simbólico, hecho que aún su yo no puede reconocer.

Los adolescentes ejercitan su poder de abstracción y reflexión y formulan sistemas y teorías con las que intentan expresar la concepción que tienen de sí mismos y del mundo. Construyen una perspectiva sobre su lugar y papel actual y futuro en ese mundo. La eventual dedicación a ordenar su historia personal y vivir a toda intensidad, (hacia afuera y/o hacia adentro) facilitan la conclusión de su duelo alrededor de los dieciocho años, cuando la separación de los padres -al menos en lo emocional- es definitiva, porque ya prospera el compromiso afectivo con el otro sexo y consigo mismo; no se dispone de las "ayudas" que antes se tenían para elaborar el duelo.

Al finalizar la fase media de la adolescencia se puede advertir -dice Blos- que se ha producido un reajuste de los elementos que componen la psique y que *"el desarrollo que se nota al final denota un mayor grado de confianza en sí mismo y un debilitamiento de las turbulencias de la fase temprana de la adolescencia"*. (1979: 189).

La adolescencia tardía.

Esta investigación se interesa particularmente por la fase final o tardía de la adolescencia y por la juventud, que coinciden generalmente con el último año del bachillerato y los inicios de una carrera. Se trata de una época de transición hacia la vida adulta, en la cual tiene lugar un *"segundo proceso de individuación"*. Los autores que orientan este marco teórico consideran que la adolescencia tardía se inicia a partir de los dieciocho años y termina en una edad no precisada, alrededor de los veintiuno. Claro está que esto es pertinente sólo para aquellos jóvenes que tienen la oportunidad de prepararse para el futuro mediante el estudio de una carrera o el entrenamiento en una ocupación y que se encuentran en un estado de *moratoria psico-social* (Erikson).

Cambios en la perspectiva temporal.

En el desarrollo de la identidad un elemento crucial es la perspectiva que los sujetos tienen respecto del tiempo. Al analizar el desarrollo de la noción del tiempo en los niños, Piaget observó que entre los cuatro y los seis años confunden los conceptos de edad (tiempo) y estatura (crecimiento) y creen que pueden alcanzar en edad a los mayores. *"El niño se hace una idea estática y discontinua de la edad, contra la noción del tiempo vivido como flujo perpetuo y continuo"*. (1978 :214). En un *segundo periodo* los niños reconocen que las edades dependen del orden de nacimiento, pero piensan que las diferencias de edad no se conservan en el curso de la existencia o bien que éstas se conservan, pero no dependen del orden de nacimiento. En una *tercera fase*, entienden que las duraciones y las sucesiones son continuas y que sus relaciones se

conservan gracias a esa misma sucesión. La noción de edad no resulta de la intuición directa del tiempo individual, acomodada u ordenada cronológicamente en la memoria.

Piaget distingue entre el *tiempo físico* y el *psicológico* que corresponde a la experiencia propia y que es determinado por el egocentrismo. El niño acumula impresiones, recuerdos vivaces, exactos o inexactos, pero no los ordena en series coherentes y no calcula su duración. Para clasificar esas series, el adulto se apoya en la duración exterior de sus acciones y en su memoria. El adolescente adopta una nueva perspectiva del tiempo distinta a la del niño y el púber, hasta que se ha ampliado su experiencia social y se ha realizado el cambio de su pensamiento concreto, al abstracto.

Otra diferencia en relación a la acción y el tiempo la tenemos en el hecho de que el niño, es incapaz de distinguir si sus deseos son inalcanzables o si sus expectativas son irrealizables. Su pensamiento se mueve en el terreno de la fantasía como si se tratara de la realidad, pues no tiene un concepto objetivo del tiempo. Todavía a los diez años posee un sentido muy limitado del futuro, se interesa sólo en el que está cercano y tiene poca tolerancia a la demora de la gratificación. Cuando se le pregunta sobre sus proyectos, se siente libre de imaginar lo que le plazca, pues no reconoce los límites de las consideraciones realistas. Tampoco concede importancia al pasado, vive en el presente.

A los catorce años la mayoría de los adolescentes piensan en el futuro egocéntricamente, las diferencias de edades les parecen enormes y están seguros que no van a envejecer jamás, (consideran vieja a una persona de veinte años). Los adolescentes mayores se preocupan cada vez mas por el futuro, pero les importa, tanto desde un punto de vista personal como general; sienten la urgencia de llegar a ser mayores y esa presión interna se une a la exterior exigiéndoles definir la clase de personas en las que desean convertirse y más tarde, a alinear las imágenes que tienen del porvenir, con las de su presente. El pasado ya no parece tan lejano, un año pasa de prisa.

Surge entonces el interés por evaluar los obstáculos y las posibilidades que cada uno tiene en el presente y de proyectar sus metas hacia el futuro. Precisamente Joseph Nuttin resalta la importancia de la relación entre el futuro y la motivación, como crucial en el desarrollo. El comportamiento hacia un objeto determinado, es siempre algo por venir, por alcanzar o lograr, así, el futuro es la calidad temporal del objeto-meta y nuestro espacio motivacional primario". (Nuttin, J. 1980: 102)

La adolescencia se ha considerado como un puente entre dos mundos, el infantil y el adulto y entre dos tiempos: pasado y futuro. Al cruzarlo, el adolescente va elaborando dos concepciones de sí mismo; una se refiere a lo que era y es actualmente y la otra a lo que será. La forma como integra la futura imagen de sí mismo en su presente indica la integración que ha alcanzado como persona.

Los progresos madurativos que tienen lugar en el período tardío de la adolescencia se combinan con las exigencias de la sociedad hacia el adolescente precipitándolo a adquirir una nueva perspectiva del tiempo. El futuro que antes parecía nunca llegar se percibe cada vez mas cercano y reclama tomar decisiones. La necesidad de definir metas y de prepararse para alcanzarlas requiere que el adolescente pueda reconocer sus intereses prioritarios, las capacidades, conocimientos y

experiencias adquiridos a lo largo de su historia. Al relacionar esos elementos del pasado con la decisión que hay que tomar en el presente y con sus posibles consecuencias en el futuro, comienza a buscar un sentido a su existencia en el tiempo, el cual es básicamente el sentido de su continuidad y su mismidad.

Madison considera que la principal tarea que encuentra el adolescente en su camino hacia la vida adulta consiste en reordenar el pasado en relación con la situación presente y con las expectativas que se tiene sobre el futuro (en Rappoport, 1986: 116). Mauricio Knobel también destaca la importancia de la percepción y la discriminación de lo temporal: "*Cuando el adolescente puede reconocer su pasado y formular proyectos de futuro, con capacidad de espera y elaboración en el presente, supera gran parte de la problemática de la adolescencia*" y agrega que "*.. el poder de conceptualizar el tiempo y vivenciarlo como nexo de unión, es lo esencial, subyacente a la integración de la identidad*". (Aberastury, A y Knobel, M. 1971: 74).

Llegar a ubicarse en el tiempo y comprender su sentido del tiempo será a partir de la adolescencia, una tarea esencial en la conquista y mantenimiento de un sentimiento de integridad en todas las fases y crisis de la vida adulta.

El Plan de vida.

Al tratar de decidir su futuro, los adolescentes deben revisar y reelaborar el concepto de sí mismos a la luz de su imagen actual e ideal, es decir, del concepto que tienen de sí en su medio ambiente y en relación al tiempo pasado, presente y futuro. Solamente cuando el individuo puede reconocerse como una entidad separada y distinta de los que le rodean que tiene *continuidad y capacidad para seguir siendo la misma en una sucesión de cambios* es cuando el adolescente conquista un sentimiento de identidad que vive como propia, la reconoce en los cambios que ha experimentado y en la anticipación de los que vendrán y piensa en la identidad que desea asumir en su próxima vida adulta.

Con una perspectiva histórica de su vida y proyectos hacia el futuro, los adolescentes no sólo se ubican en el tiempo sino también en el espacio. El pensar en la persona que desean llegar a ser, les obliga a pensar en el "*dónde*", el "*porqué*" y el "*cómo*"; en los fines y en los medios con los que comprometerán sus valores, su filosofía de la vida y su concepción del mundo. Si logran conjugar esos valores con sus metas, experimentan un intenso sentimiento de poseer una identidad, proyectarla hacia el futuro y comprometerse con ella. Acontece entonces "*un cambio gradual en la naturaleza de las relaciones interpersonales y comunitarias, hacia determinados compromisos discriminatorios y definitivos dentro de las esferas pública y privada de las necesidades y aspiraciones individuales* (Blos 1979: 332).

Tal cambio y tales compromisos se plasman en la elaboración de un "*plan de vida*". "*Sabemos entonces que se ha llegado a la consolidación de la personalidad, que se ha dado un paso adelante en la interiorización, que la congruencia y las uniformidades interiores se han estabilizado y que la conducta y las actitudes han adquirido una fisonomía casi predecible, confiable y armónica*" (Blos, id: 149)

Erikson sitúa en la adolescencia tardía el encuentro entre el plan de vida social y el plan de vida personal. Afirma que en el curso de su desarrollo, el individuo debe realizar una serie de pasos que no sólo deben encajar entre sí, sino que también deben proporcionarle una dirección y una perspectiva definidas, una especie de "plano ideológico" en beneficio propio y en el de la sociedad.

Ese beneficio es la *consolidación de la identidad*, que representa un *segundo proceso de individuación* por medio del cual la persona en crecimiento asume cada vez, mas responsabilidad por lo que es y por lo que hace, por un modo de vida que siente como propio; gana autonomía y confianza en sus puntos de vista y en las decisiones que toma y despliega prudentemente sus iniciativas en consonancia con su entorno social y con sus capacidades, deseos y valores.

Una de las tareas mas trascendentales de la adolescencia tardía es la elaboración de un plan de vida enmarcado en el plan de vida de su sociedad. Ese plan representa un conjunto de decisiones trascendentales para los jóvenes. Se caracteriza básicamente por la apropiación que se hace de ellos, se vive como una creación propia que elaborada con una calidad de "autonomía". Hay por cierto, planes que se asumen como si fueran propios, bajo la presión de los modelos parentales o de sus ideales y expectativas. Aun en este caso, los jóvenes pretenden ser los creadores de sus planes o estar simplemente en "total acuerdo" con sus figuras de autoridad. Marcia los tipifica como adolescentes que han hipotecado su identidad.

La capacidad y el interés por reflexionar en sus proyectos de vida, despierta en el adolescente un nuevo nivel de conciencia de sí mismo y de su realidad. Su desarrollo intelectual afecta la calidad abstracta y la consistencia de sus valores morales, aunque sometidos al escrutinio crítico y racional. Este avance es favorecido por su creciente participación en la vida de las organizaciones y de las instituciones, así como en nuevas alianzas y dependencias que producen cambios en los fundamentos en que se sostenían las obligaciones morales.

En esta época de la vida se amplía el mundo del adolescente y la oportunidad de alcanzar nuevas perspectivas de las cosas de los valores en los que se creía. Ya no se estiman por la creencia en la infalibilidad y omnisapientia de los padres y la interpretación de las reglas se hace mas flexible, llegando a considerarse como sistemas de obligaciones recíprocas que manifiestan que el egocentrismo se debilita poco a poco, facilitando comprender el punto de vista, las necesidades y los intereses de los demás.

Al plantear sus objetivos para el futuro, el adolescente se ve obligado a pensar quién es él, que es lo que realmente desea, en las posibilidades de lograr sus propósitos y en las estrategias necesarias. Esta tarea requiere que identifique y jerarquice los valores en los que cree, los que ha hecho "suyos" después de cuestionar (rechazar o aceptar) los que le han sido inculcados. Los planes que elabora le obligan además a reflexionar el lugar que él ocupa en el mundo y en el que ocupan "los demás": su familia, sus amigos, su pareja, la sociedad y la misma humanidad.

Niveles de elaboración en los planes de vida.

Los avances, retrocesos y estancamientos vividos en los distintos momentos de la adolescencia se reflejarán igualmente en la manera como se diseñan los planes de vida, de modo

que podemos distinguir diferentes niveles en su elaboración. En *la fase temprana* aparecen en la forma de ensoñaciones e ideales impregnados de fantasía. Al imaginarse a sí mismos en el futuro, muchos adolescentes se ven como estrellas de cine, televisión, ídolos deportivos, protagonistas de novelas o actos heroicos; sueñan con realizar grandes hazañas o en satisfacer las expectativas familiares, sin detenerse a considerar objetivamente la realidad o sus propios intereses.

Al finalizar *la etapa intermedia de la adolescencia* los adolescentes se ven a sí mismos como "la persona que quier ser", solamente que ahora es indispensable que adopten una perspectiva más realista. En los años del bachillerato ensayan las imágenes de su posible vida ocupacional, pues cuando llegue el momento de elegir una carrera, tendrán que formular y expresar sus metas y perseguirlas. Sin embargo, todavía en este momento los proyectos de carrera y de vida de muchos adolescentes no son el resultado de una *"apropiación reflexiva"* o de una decisión autónoma; la mayoría son el fruto de decisiones precipitadas, aceptadas y asumidas bajo presión social o bajo influencia de una figura de autoridad. Son por lo tanto, planes "ajenos" que conducen a destinos inesperados, pocas veces satisfactorios que se abandonan con desaliento.

Generalmente *es en la adolescencia tardía* cuando los proyectos de vida se hacen más concientes y explícitos y adquieren un mayor sentido de autonomía. Para esta época de la vida, los que son estudiantes universitarios, a nivel de una licenciatura, han tenido la oportunidad de sumergirse en un período de formación y socialización intensiva, en un ambiente que por más duro que pareciera a algunos, no se acerca al ambiente real del trabajo en el mundo de los adultos. Es entonces cuando se reconoce en las identificaciones parciales que logra hacer con aquellos personajes que representan la identidad que pretenden alcanzar o con quienes comparten sus planes a futuro.

Creo conveniente recordar aquí, que en la elaboración del plan de vida se llaman a cuenta los logros básicos de las etapas infantiles del desarrollo señalados por Erikson. El adolescente requiere de la *confianza básica* que le indique que le será posible realizar sus propósitos, tomando en cuenta las oportunidades y perspectivas que le ofrece la sociedad y las capacidades adquiridas. Necesita del ejercicio de su *iniciativa* para elegir sus metas y los caminos que le conducirán hacia ellas. Requiere del sentimiento de *autonomía* que le permita sentir su proyecto de vida como algo propio que él ha elegido como resultado de sus experiencias y de las influencias que ha identificado y aceptado conscientemente. Queda claro que no es suficiente el asumir sus propias decisiones, es necesario que realice todas las actividades encaminadas a lograr sus metas, apoyado en un *sentido de laboriosidad o dedicación al trabajo en forma disciplinada y comprometida*.

En la fase final de la adolescencia los planes para el futuro despliegan todo su potencial como procesos integradores y se consolidan los componentes esenciales de la vida mental que necesitan ser asimilados en un todo funcional, *"desde luego, para Blos éste proceso puede ser denominado "el logro del desarrollo en la organización de la personalidad"* (Blos, 1979: 220). Recordaré que esa afirmación coincide con la hecha por Piaget cuando sostenía que hay personalidad *"a partir de que se elabora un programa de vida que a la vez es fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación"* (1977: 101).

La función reguladora del plan de vida.

Un importante aspecto de los cambios de la organización de la personalidad en la adolescencia, es el aumento de la integración jerárquica de la personalidad. Este concepto se refiere a las diferencias en el ritmo de crecimiento en las distintas funciones del yo. Algunas de ellas juegan un papel muy importante en un período determinado del desarrollo, para luego ser desplazadas o reelaboradas en otras funciones. Ese cambio de significación parece derivar del surgimiento o del fortalecimiento de funciones que adquieren un mayor poder de regulación. Son funciones "*superiores*" que deben reunir al menos, una de las siguientes características: tener la capacidad de dirigir e integrar otras funciones hasta entonces independientes.

Blos postula que en la adolescencia mediana tiene lugar una organización jerárquica de las funciones del yo; se trata de un ordenamiento superior del pensamiento que revela la existencia de una conciencia cada vez mayor de la importancia de realizar ciertas acciones para asegurarse un papel y un lugar en la sociedad.

La elección vocacional exige que se releguen algunos modelos, ideales e identificaciones previas. En la adolescencia tardía esos procesos asumen una estructura definitiva dando lugar a un arreglo jerárquico de las funciones del yo. El pensamiento, como acción de juicio, se convierte en una forma de asumir y manejar la interacción entre el individuo y su medio ambiente presente y posible, con ello "*los procesos cognitivos se hacen mas objetivos y analíticos, el reinado del principio de la realidad se inicia, la innovación jerárquica por sí misma hace que sobresalgan los diferentes intereses, capacidades, habilidades y talentos, que son probados experimentalmente por el uso y apoyo que tienen en el mantenimiento de la autoestima; de ese modo la elección vocacional se solidifica o al menos, hace oír su voz*". (Blos, id: 184-85)

Las afirmaciones de los autores mencionados apoyan ampliamente la hipótesis inicial de esta investigación, que sitúa al *plan de vida* como una función reguladora que a partir de la adolescencia, jugará un papel armonizador e integrador de la personalidad. Colocado en el centro del sistema de motivaciones de cada individuo, el plan de vida movilizará los recursos personales y sociales de los adolescentes y jóvenes hacia la consecución de sus metas académico-profesionales y contribuirá a la consolidación de su identidad. El plan de vida originado fuera del sistema motivacional del individuo puede tener una calidad "*enajenada*" que en ciertas circunstancias ejercerá un papel des-regulador y hasta desestructurador de la personalidad.

Dinámica del Plan de vida.

Las principales acciones que demanda un plan de vida de un adolescente tardío son:

- Una cuidadosa reflexión de las metas que se quieren lograr y la estimación del plazo en que se espera alcanzarlas;
- La determinación de las circunstancias y de los recursos externos e internos que han llevado a elegir tales metas.
- La toma de decisiones fundadas en correspondencia con las capacidades, intereses y valores personales;
- La elección, diseño y realización de las estrategias destinadas a alcanzar los fines propuestos. En este momento, por ejemplo, es preciso:
justificar las metas del plan,

- establecer sus prioridades,
- imaginar diversas alternativas de alcance y resolución,
- identificar y allegarse recursos,
- discriminar y organizar procesos, actividades,
- tomar decisiones,
- integrar esfuerzos y recursos personales y externos
- hacer una serie de evaluaciones parciales y globales de los resultados obtenidos, así como los ajustes necesarios.

Se requiere en síntesis, de una disposición efectiva y permanente a la reflexión para valorar las realizaciones planeadas y en curso y replantear nuevas metas analizando el sentido de los hechos hechos, y sus circunstancias, el porqué de los éxitos así como de los fracasos así como sus posibles consecuencias

El final de la adolescencia.

Como tiempo de consolidación, la adolescencia tardía abarca un período indefinido de años, en los cuales se van realizando paulatinamente las tareas y procesos vitales marcarán la salida hacia la vida adulta. *¿Qué duración tiene ese proceso? Cuándo termina la adolescencia para los estudiantes adolescentes tardíos?*

La moratoria psico-social.

No es posible definir una edad cronológica a su final. Termina bajo la influencia de una compleja y dinámica interacción que en ocasiones llega casi a borrar sus límites con la siguiente etapa en el ciclo vital humano. La sociedad define legalmente el final de la adolescencia a los dieciocho años de edad, época en la que una minoría privilegiada de adolescentes apenas se están incorporando a la formación profesional donde tendrán la oportunidad de gozar de una "*moratoria psicossocial*," definida por Erikson como "*una demora que se otorga a alguien que todavía no está listo para responder a una obligación, o que se impone sobre alguien que tiene que tomarse el tiempo necesario*"...*de un tiempo de tolerancia selectiva por parte de la sociedad para proporcionar a sus juventudes los espacios para prepararse, identificarse y experimentar oportunamente con los roles de los adultos*". (Erikson, E. 1968:157)

Peter Blos llama al período de moratoria "*adolescencia alargada*" y al igual que Erikson, la entiende como una prolongación sancionada culturalmente, que sirve a los jóvenes para consolidar su identidad. Ambas denominaciones del último período adolescente deben distinguirse de otras formas de prolongación que se consideran desviadas.

Así como algunas sociedades celebran ritos de iniciación a la vida adulta, que indican a los púberes cual será su lugar y sus funciones en su seno, en las sociedades industriales y particularmente en el medio urbano y en algunos de sus niveles sociales, los ritos que marcan las transiciones en el ciclo de la vida son más difusos y variados. Para los estudiantes en moratoria, los ritos de salida de la adolescencia, están marcados por algunas actividades espontáneas e informales que ellos mismos emprenden a manera de celebraciones y por acontecimientos que se pueden reconocer en los requisitos terminales (graduación, titulación).

¿Quiere decir con eso, que la adolescencia se ha terminado?. No es fácil dar una respuesta contundente. En esta investigación se observó que algunos estudiantes lograron resolver algunas de las tareas de su adolescencia: por ejemplo, habían conquistado el *sentimiento de intimidad* que caracteriza a la fase de la *Juventud*, estableciendo una relación de pareja afectiva y sexualmente consolidada (incluso con la procreación). Sin embargo no habían logrado la necesaria independencia emocional y económica de sus progenitores o un compromiso con la carrera que estaban por terminar. Otras personas en cambio, expresaban un fuerte compromiso con los estudios y con la profesión, pero tenían un considerable atraso en la realización de su vida amorosa y sexual y en el logro de una independencia -relativa- de los padres.

Autores como Blos y Rappoport encuentran que existe un período "*post-adolescente*" que corresponde a la etapa denominada por Erikson, de "*intimidad contra aislamiento*" y por otros autores *juventud o adultez temprana*; lo característico en ella es la oportunidad para la resolución de las tareas psicosociales todavía pendientes y para la realización de procesos integrativos que conducen a la delimitación de las metas que se pueden definir como tareas de vida. Lo cierto es que la postadolescencia viene a representar un nuevo puente o pasaje entre dos formas de ser y vivir, esta vez hacia la vida adulta.

Blos refiere como Grinker (1957) trata de encontrar un término adecuado que defina el nuevo nivel de integración alcanzado en la vida adulta, indispensable para calificar dentro de un proceso supraordenado desde el yo, que tiene como función *la integración de los subsistemas de la personalidad, incluyendo las múltiples identificaciones que constituyen el yo, el ideal del yo y la organización de la conducta social mediante el desempeño de roles, precisamente de los roles que se han ido gestando gracias a un plan de vida. El término adecuado es el ser, que se refiere a uno que refleja correctamente el estado y las características, las potencialidades y habilidades, las ventajas y los límites de nuestro yo corporal y mental: por un lado nuestra apariencia, nuestra anatomía y nuestra fisiología; por el otro lado, nuestros pensamientos y sentimientos conscientes y preconscious; de nuestros deseos e impulsos y actitudes, de nuestras actividades físicas y mentales.* (Grinker, en Blos 1979: 277).

En la vida adulta hay pues, una nueva claridad de ser, un sentimiento subjetivo que es también un nuevo proceso de individuación que permite al joven reconocerse y evaluarse como el mismo, sexual, emocional, intelectual, social y espiritualmente hablando, en fin, que le proporciona un sentimiento de su identidad.

Los status en la identidad del Yo

Siguiendo la línea teórica de Erikson y preocupado por las vicisitudes y resolución del período adolescente, James Marcia elaboró el concepto de *status de identidad del Yo* (Marcia, J. 1966), con el cual se refiere a las posibles *posiciones* en que se ubican los adolescentes en el camino hacia la conquista de la identidad. Usa el término "status" para referirse a un momento o a un "modo de ser", (más cercano o más lejano a la adultez), que depende en gran medida, de la perspectiva temporal que maneja el adolescente y de sus proyectos de inserción en la sociedad.

Al final de la adolescencia, dice Marcia, las personas han alcanzado (no obligadamente), un cierto nivel en la conquista de su identidad. *"En ese momento de la vida podemos advertir la primera forma coherente que adopta la identidad, aunque no la última. El individuo ha logrado evaluar y coordinar sus necesidades y habilidades en una forma realista, y las ha proyectado y relacionado con algunas de las oportunidades disponibles en su sociedad"*. (mecanograma s/f). Las posiciones o status que se pueden alcanzar en la conquista de la identidad al final de la adolescencia son cuatro:

- 1) identidad lograda o realizada,
- 2) identidad en moratoria,
- 3) identidad hipotecada ,
- 4) identidad en estado de difusión.

Los criterios que empleó Marcia para adscribir los status o posiciones a la identidad son: *a) la exploración y b) el compromiso*.

El criterio de exploración se refiere a la actividad reflexiva y propositiva de los adolescentes y jóvenes, para salir de la dependencia familiar (económica, social, emocional) y alcanzar un grado de autonomía que los conduzca a tomar sus propias decisiones en cuanto a elección de carrera y a encontrar un trabajo. La exploración en la relaciones de pareja es indispensable para buscar fuera del núcleo familiar la satisfacción de sus necesidades afectivas y sexuales. Todas las tareas exploratorias implican experimentación, riesgo y la adopción de un cambio de perspectivas.

El criterio de compromiso se refiere a la capacidad y voluntad de realizar con un sentimiento de autonomía, las elecciones y decisiones que conduzcan a un sentimiento de identidad y a instalarse en una vida adulta productiva y profesionalmente satisfactoria. El compromiso se vincula con diversas posibilidades en las relaciones de pareja, en el desempeño de un trabajo, en la adopción de una ideología, pero con la condición y la voluntad de mantenerse estable en esa decisión, a pesar de otras alternativas atractivas y distractoras.

Es fácil observar que los adolescentes tardíos y jóvenes despliegan una actitud de mayor o menor "compromiso" en sus elecciones (de pareja, de ocupación, de amigos, etc.), ello denota que poseen una mayor o menor estabilidad, firmeza en sus decisiones y que son capaces de cumplir con ciertas actividades y comportamientos apropiados para alcanzar sus metas. Marcia encontró cuatro niveles, posiciones o "status" en los que se conjugan de manera típica la crisis, la ideología y el compromiso.

- I. Cuando en el proceso de la formación de la identidad se han tomado muy pocas decisiones y la persona ha dejado en manos de sus padres el ritmo de su desarrollo y sus metas, podemos decir que su identidad ha quedado en un *status de hipoteca*.
- II. Si una persona ha valorado diversas alternativas de estudio y asume sus decisiones con autonomía, se ubica en un *status de identidad realizada o lograda*.

III Los que se encuentran ante la necesidad de decidirse por una carrera y actuar hacia el logro de sus metas, pero no han podido avanzar hacia ellas o prolongan su realización (el autor se refiere a la carrera elegida) se encuentran en *status de moratoria*.

IV Cuando no hay evidencias de que el adolescente tardío haya hecho tomado alguna decisión sobre la carrera universitaria, laboral o afectiva y permanece inestable y sin compromiso, su identidad *está en status difusión*.¹

El status de identidad realizada (achiver) es el alcanzado por aquella persona que en la adolescencia ha experimentado una crisis de identidad; ha considerado distintas alternativas vocacionales, ya sea de acuerdo con los deseos de sus padres o por decisión propia, pero ha asumido un compromiso al respecto. En el terreno ideológico, el adolescente realizador ha evaluado sus mas tempranas creencias y se ha inclinado por una solución que le permite creer con libertad y sin fanatismos, en general, es una persona que puede tolerar los cambios súbitos en su medio ambiente, adaptarse a ellos y aceptar responsabilidades inesperadas.

El Adolescente en *status de difusión*, es aquel que haya o no experimentado una crisis, no ha realizado una elección vocacional y no muestra interés en hacerla. Quizá también ha elegido una carrera pero tiene de ella una perspectiva muy pobre y poca disposición para cumplir con las actividades y las responsabilidades requeridas por los estudios, en fin, que no está comprometido con su elección y da la impresión de que la abandonará fácilmente, en cuanto se le apareciera alguna opción mas atractiva. En el terreno ideológico carece de interés o de inclinación por alguna corriente de pensamiento y adopta una actitud inestable e inconsistente.

Antes de comentar el cuarto Status de identidad del Yo, es pertinente aclarar que los conceptos de status de moratoria, (Marcia) y de moratoria psicosocial, (Erikson) son ligeramente diferentes. Erikson alude a una prolongación de la adolescencia durante un período que la sociedad concede a los jóvenes para que se formen para ocupar una profesión y ensayen los roles que les corresponderá desempeñar cuando lleguen a adultos.

Para Marcia el "*status de moratoria*" se refiere a la demora en el desarrollo adolescente debida a que está viviendo activamente, su crisis de identidad. Por ese motivo está inmerso en la lucha por comprometerse en cuestiones "*propias de los adolescentes*", aunque no logra todavía comprender cuáles son éstas, de ahí que sus intereses y compromisos sean débiles o inestables. En cuanto a las relaciones con la autoridad, suele encontrarse sometido todavía a los designios de sus padres y le es difícil conciliar las exigencias de éstos con las que le hace la sociedad. La desorientación que sufre el adolescente en moratoria es temporal y se deriva precisamente de su interés vital en enfrentarse a sus problemas no resueltos.

Marcia emplea el término *status de "hipoteca" (foreclosure)* para referirse al adolescente que no ha vivido aun una crisis de identidad debido a que depende emocionalmente de sus padres

¹ "El lector puntilloso -dice Marcia- puede preguntar con todo derecho, cómo podemos saber si una persona ha o no concluido el proceso adolescente de la formación de su identidad y además hacer una categorización del desarrollo alcanzado". La respuesta es muy sencilla: "*simplemente preguntando*". Sólo que hay que emplear una manera de preguntar muy especial que requiere de un entrenamiento, tanto para manejar los contenidos, como el estilo de la entrevista".

(autoritarios o sobreprotectores), es aquél que, como se dice comúnmente, "no ha cortado el cordón umbilical". Puede encontrarse "comprometido" con una vocación o con una ideología, pero ese compromiso no es el resultado de un proceso reflexivo y deliberado de "apropiación" de sus decisiones, de modo que le es difícil distinguir dónde empiezan sus metas y dónde las que sus padres le han fijado. Este adolescente está dedicado a convertirse en lo que otros han decidido que sea. Las experiencias universitarias sólo le sirven para confirmar y reforzar sus creencias previas, conservadoras; su personalidad puede caracterizarse como rígida y puede suponerse que si tuviera que enfrentarse a una situación en la que se cuestionaran los valores que le han inculcado, se sentiría extremadamente amenazado.

La teoría de los status de identidad elaborada por James Marcia ha tenido una gran trascendencia en el estudio de la adolescencia y de la juventud, su concepto de "*identidad hipotecada*" es particularmente enriquecedor y facilita la explicación de las grandes contradicciones que encontramos, por ejemplo, en el avance hacia el logro de planes y metas académicas y en las actitudes sobre-dependientes de algunos jóvenes. Como se verá en el capítulo cuarto, la teoría de Marcia es muy pertinente en la explicación de los resultados obtenidos por los egresados de la Generación en el mundo del trabajo y en relación a su identidad.

La parte final del seguimiento a los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social se diseñó para encontrar respuestas a las interrogantes que se plantean al principio de este apartado: *¿Cuándo termina la adolescencia y empieza la juventud y cuándo y cómo llegan los estudiantes y egresados de una licenciatura universitaria a la vida adulta?*

El marco de la teoría formulada por Erikson y por otros autores afines, ha orientado la elección metodológica de esta investigación de acuerdo a las alternativas cualitativas que aparecen en el siguiente capítulo, después de revisar las investigaciones antecedentes a este trabajo.

METODOLOGIA

Antecedentes.

El propósito inicial al realizar esta investigación era hacer un seguimiento de los planes de carrera y de vida de una generación de estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social durante cinco años. Sin embargo diversas circunstancias ofrecieron la oportunidad de extender el seguimiento a diez años, abarcando su situación como egresados para conocer los resultados de sus proyectos de vida en relación con el ejercicio de la profesión y con la conquista de la identidad en la adolescencia tardía y la juventud.

Dado que como eje del marco teórico se recurrió a la teoría epigenética de la identidad, de Erik Erikson, que se construyó en base a métodos clínicos la metodología empleada aquí es cualitativa, aunque la actualización bibliográfica que se hizo a la información disponible como antecedente, considerando a autores que han hecho revisiones y ampliaciones de la teoría de Erik Erikson.

El más destacado de ellos es James Marcia, quien siguiendo la línea teórica de Erikson publicó en 1966 su informe sobre las investigaciones que le llevaron al *desarrollo y validación de su teoría de los status de identidad del Yo en la adolescencia*. En ella Marcia parte de dos conceptos polares planteados por Erikson al referirse a las consecuencias que se derivan de la crisis psicosocial que ocurre en la adolescencia tardía. Recordemos que considera que en este momento suele prosperar un compromiso ocupacional e ideológico, pues los individuos se ocupan con mayor urgencia de las tareas impostergables de conseguir un empleo y convertirse en ciudadanos, lo que les exige reorganizar su personalidad, de modo que puedan llegar a establecer vínculos de reciprocidad con la sociedad y al mismo tiempo mantener el sentimiento de su propia continuidad y mismidad, es decir, de su identidad.

Marcia reconoce además como antecedentes de sus trabajos, varias investigaciones que en los años sesenta trataron de identificar la estabilidad de los logros alcanzados en la conquista de la identidad del Yo en la adolescencia tardía. Empleaban medidas de ajuste, la técnica del diferencial semántico, la medida Q Sort que marca la discrepancia entre el Yo ideal y el Yo real y otras que exploraban como se autocalificaban los individuos en relación a las características propias de la identidad de su Yo. Sin embargo, Marcia advierte que ninguna llegó a considerar explícitamente los criterios psico-sociales que son útiles para determinar el nivel que alcanza la identidad, ni para probar las hipótesis acerca de sus consecuencias directas en el comportamiento adolescente.

Las técnicas aplicadas por este autor para determinar el status o nivel en el desarrollo de la identidad en el que se puede ubicar una persona, consistieron en una entrevista semi-estructurada y una lista de frases incompletas. Los criterios para definir los status de identidad son: *crisis y compromiso*, ambas categorías adquieren su sentido al relacionarlas con la elección de una carrera o de una ocupación y con las posiciones ideológicas que toman los adolescentes en materia de religión y la política.

La presente investigación se había iniciado ya bajo una estrategia mixta -cualitativa y cuantitativa- y se habían elaborado los criterios de calificación del nivel de realización de los planes de carrera y profesionales, así como los procedimientos de confiabilidad y validación; no obstante, las aportaciones de Marcia resultaron muy aleccionadoras, apoyando y alentando la exploración desde una perspectiva cualitativa. Por ejemplo, este autor estableció ciertos lineamientos comunes para llevar a cabo las entrevistas semi-estructuradas con la flexibilidad suficiente para que los entrevistadores auxiliares se desviaran de la forma preestablecida y exploraran con mas amplitud otras áreas pertinentes. El criterio para dar por terminada cada entrevista era que el entrevistador se sintiera seguro que el individuo había proporcionado la información necesaria para su categorización. Con fines de confiabilidad y validación, algunas entrevistas se grabaron en audio y se analizaron en un proceso de juicio, de modo que se revisaron al menos tres veces cada una de ellas.

La teoría y la metodología empleada por James Marcia ha tenido muchos seguidores. Anne Constantinople, (1969) usó escalas para estimar el nivel de resolución de la identidad en mujeres y hombres estudiantes. Waterman, Whitbourne y Jelsma reexaminaron y replicaron parcialmente la investigación realizada por Constantinople y confirmaron longitudinalmente, sus hallazgos Keniston (1970) desarrolló una tipología adolescente de acuerdo al tipo de compromiso adoptado, al activismo y al desarrollo moral en estudiantes. Matteson, (1974, 75) exploró longitudinalmente los antecedentes familiares de los jóvenes en los cuatro status de identidad y estableció dos subtipos de adolescente prolongados: los alienados y los comprometidos., Waterman, Geary y Waterman (1974) estudiaron los cambios en la identidad del yo en los años del college y encontraron que solo la mitad de la muestra original de 91 sujetos estaba disponible para el seguimiento, "*un número desproporcionado de moratorios habia desertado*".

Bourne. E publicó en 1978 su actualización y evaluación del estado de la investigación en identidad del yo y Alain Waterman (1989) abordó las cuestiones éticas y sustantivas de las intervenciones curriculares para promover el cambio en la identidad. Levit en (1993) exploró el desarrollo de las defensas del yo en la adolescencia.

En la línea que estudia la transición a la adultez, Rowe y el propio Marcia, (1980) analizaron la relación entre las operaciones formales y el desarrollo moral; Rosenthal y Moore (1981) trabajaron con los conceptos de confianza e intimidad al final de la adolescencia y Bernard, H. (1981). Lo hizo con la formación de la identidad en la adolescencia tardía y revisaron algunos de los hallazgos empíricos previos. Finkelstein y Gaier, (1983), analizaron el impacto de la prolongación excesiva de un status estudiantil. Craig-Bray, Adams y Dobson. (1988) relacionaron la formación de la Identidad y las relaciones sociales que establecen los estudiantes y sus diversas identificaciones parciales.

Carolyn Redmore (1983) hizo dos estudios longitudinales sobre el desarrollo de la identidad. Roscoe y Peterson, (1984) y Jane Loevinger et al. (1985), abordaron el compromiso con las tareas madurativas. Herbert Rappaport y Enrich (1985) estudiaron la relación entre la identidad y la perspectiva temporal;

En 1993 Marcia y su grupo de colaboradores publicaron un Manual de Investigación psico-social sobre la identidad del yo, que contiene la guía de la entrevista utilizada por él y los criterios para su interpretación; Jane Kroger. (1988, 1992, 1995) y Flum, (1994) encontraron nuevas dimensiones y estilos evolutivos en la formación de la identidad. La primera establece los sub-status de hipoteca que denomina *firme* (arraigado o definitivo) y *evolutivo*, los cuales por cierto se encontraron en los sujetos de ésta investigación, denominando al último como *transicional o de exploración*". Meuss hace en 1996 un nuevo recuento y panorama de la investigación sobre el desarrollo de la Identidad.

Susan Jackson (1981). Intentó medir el grado de compromiso con la identidad de rol asumida al final de la adolescencia y Jensen. y Taber se preguntan recientemente, (1994) cuando termina realmente, si es que termina alguna vez. Ya instalado en el estudio de la juventud, etapa de la *intimidad contra el aislamiento*, o de la temprana adultez, Kitckener, (1993) realizó un estudio longitudinal del desarrollo moral y del yo.

En otra línea que confluye al estudio del proceso de construcción de la identidad del Yo, vienen al caso las investigaciones realizadas por Joseph Adelson, (1969.1975) dedicadas al conocimiento del desarrollo de la ideología en la adolescencia, tema que no había sido considerado aún; si acaso, los textos sobre adolescencia hacían algunas alusiones al idealismo adolescente o algún autor expresaba su preocupación ante la manifiesta "*ignorancia política*" del adolescente típico. No se había realizado un solo intento por considerar el papel que desempeña la ideología en la experiencia madurativa de los adolescentes.

Adelson empleó en sus investigaciones un enfoque audazmente cualitativo, complementado con información cuantitativa básica, que resaltara la relevancia de sus hallazgos. Las investigaciones que realizó sobre el pensamiento político de los adolescentes (Adelson & Beall,1970; Adelson Green & O' Neil, 1969; 1966; Gallatin,1972, Gallatin & Adelson,1970, 1971), no se enfocaron al análisis de la opinión o de las inclinaciones partidistas de los encuestados o a sus perspectivas sobre sucesos del momento. Contemplaron a la ideología desde un punto de vista más extenso: atendiendo a la evolución del pensamiento y del egocentrismo en la manera como los adolescentes conciben y juzgan dos tareas fundamentales de la sociedad: la política y el gobierno.

Adelson y su equipo entrevistaron aproximadamente a mil adolescentes y jóvenes entre los once y los veintiocho años. A lo largo de todo este proyecto conservaron el formato original de sus entrevistas, que es el siguiente:

"Pedimos a los muchachos que imaginen que un millar de personas han dejado su país de origen para formar una nueva sociedad. Una vez ubicadas en un nuevo territorio, se enfrentan a numerosos problemas relacionados con la necesidad de establecer y mantener el orden social y político".

El protocolo empleado para la entrevista contenía una serie organizada de preguntas semi-proyectivas, sobre varios temas alrededor de la estructura y funciones del gobierno, del crimen, de la justicia, de los derechos y obligaciones civiles, de las interacciones entre el estado y los ciudadanos, etc.

Los resultados dieron lugar a cuestionamientos muy productivos acerca del papel de la enseñanza de las ciencias sociales en la adolescencia, en particular de la historia y el civismo y en la formación de valores que desembocan en la construcción socio-política de la identidad.

La principal lección que nos dejaron las primeras investigaciones, dice Adelson, fue comprender que ni el sexo, la raza, el nivel de inteligencia, la clase social o el origen nacional, son factores tan poderosos como para determinar el curso del pensamiento político de los adolescentes. Lo que en cambio sí es determinante, es el proceso de maduración personal.

Se han citado ampliamente a los dos anteriores autores, primero, porque en ellos se encuentra el apoyo para explorar y enriquecer la estrategia metodológica de investigación psico-social sobre el desarrollo de la identidad y el aliento a los supuestos e intenciones de ensayar con alternativas cualitativas.

Puede verse que la investigación sobre el desarrollo de la identidad es un espacio en donde se dan cita numerosas líneas que se enfocan hacia algún aspecto particular de ella. Una, por cierto, se inicia también hace más de veinte años. Varios investigadores coincidieron en que existe un hecho crucial en la adolescencia: la elaboración de planes o proyectos en los que los se definen las metas y objetivos a alcanzar en el futuro. Entre esos autores destacan los siguientes: En la década de los años sesenta Locke. (1967) veía al establecimiento de metas como una forma de aumentar la motivación de logro.

En los años setenta. Shannon (1975) estudió la perspectiva temporal en tres grupos culturales. Boniecki, (1977). Sundberg, Poole y Tyler, (1979). trataron el tema de las metas y los planes. En la siguiente década aumentó considerablemente el interés sobre la perspectiva temporal en la adolescencia y la elaboración de planes.

Veerstaeten, (1980) afirmaba que el pensamiento dirigido hacia el futuro, dentro de una perspectiva temporal más realista y de un programa de vida, son característicos del desarrollo adolescente Harmon, (1981) los estudia aplicados a la carrera, en mujeres jóvenes universitarias. De Volder (1982) relaciona el desempeño académico con la perspectiva del futuro, considerada como un concepto cognitivo motivacional,

En 1985, Showers y Cantor estudiaron la relación entre metas y estrategias motivadas; Wolf y Savickas. (1985). las atribuciones causales de logro y la perspectiva temporal. Pauls y Little. (1983). los sistemas de proyectos personales y la satisfacción con la vida, tal como es percibida por los sujetos. Manderlink y Harckowitz. (1984), la motivación intrínseca y las metas próximas y lejanas.

Pool y Cooney, (1987), confirman que puede concebirse a la adolescencia como un período en el que la orientación a metas en el futuro sirve como preparación para la transición a la vida adulta. Cantor et al. (1987). las relacionan con las tareas vitales, el autoconcepto, los ideales y las estrategias cognitivas. Freese y Hannover, (1987) analizan los estilos de acción en la orientación a metas y la realización de planes. Galloti y Kozberg, (1987) abordan los

compromisos académicos y vocacionales y el proceso de toma de decisiones en la adolescencia tardía,

En años más recientes Greene et al, investigaron sobre la perspectiva temporal a futuro y la construcción del curso de la vida y las diferencias de género en las narrativas de los adolescentes acerca del futuro. (1990, 1992). Nurmi, Milicent, y Virpi, analizaron las diferencias por edad, en los motivos, metas e intereses adolescentes (1991) y Seginer (1992) se preguntaba cómo contemplaban las mujeres adolescentes su futuro y hacía una revisión del desarrollo de la orientación y planeación personal.

Brian Little, (1972,1976,1979, 1983) profesor en la Universidad de British Columbia, dedicado al estudio de los *proyectos personales*, utiliza el concepto de *especialización psicológica* para referirse a la canalización selectiva de una orientación y de las habilidades del individuo, en el curso de sus adaptaciones progresivas al medio. Little define *al proyecto personal como al conjunto de actos interrelacionados, que se despliegan en el tiempo para mantener o alcanzar un estado de cosas previsto.* (Little 1983:275). Los proyectos personales reflejan los aspectos cognitivos, afectivos y del comportamiento y se consideran como unidades de análisis muy pertinentes, en contraste con las unidades que deben alianza primaria a alguno de los tres dominios tradicionales de la personalidad: cognitivo, afectivo y volitivo. Este autor considera que los proyectos personales pueden servir para acceder a una perspectiva integral en la investigación de la personalidad; es más, ve a los *proyectos* como unidades naturales de análisis que, típicamente, comprenden la interacción con el medio ambiente, durante amplios periodos. (Argyle y Little, 1972) y distingue diversos tipos de proyectos, desde los relativamente simples hasta los que constituyen aspectos nucleares de la vida de la persona. (como la intención de estudiar una carrera)

No se puede dejar de mencionar a un investigador latinoamericano que desde 1983 exploraba con métodos cualitativos la motivación moral y profesional de los adolescentes y jóvenes. Se trata de Fernando González Rey. En sus investigaciones existe una gran afinidad de intereses con los que guiaron esta investigación, a la que ha apoyado desde 1991 con sus observaciones y con las obras que ha publicado en ésta década (1993,1994), cuando elabora una visión muy sugerente de la metodología cualitativa basada en la identificación de las configuraciones de sentido con las que los individuos elaboran y orientan el desarrollo de su personalidad y sus cosmovisiones (1996).

En la revisión de las investigaciones realizadas en México en torno a la adolescencia tardía, se consultaron las tesis de maestría y doctorado en la Facultad de Psicología de la UNAM. Sólo se encontró una investigación acerca de los planes al futuro, relacionados con la obediencia y la asertividad, (Diaz Loving et. al., 1988). Otras investigaciones que se refieren a la adolescencia tratan sobre otros aspectos muy particulares como el desarrollo del pensamiento formal (Diaz Barriga,1984, Lule González 1985); el desarrollo moral (Valle Gómez, 1986; al auto-concepto y actitudes en torno a la identidad, (Artigas, 1985, Mota, 1985); al tema de las aspiraciones, valores e intereses de los adolescentes, (Matute, 1980.), También sobre el autoconcepto (Ochoa Braojos, 1987), la autopercepción y la percepción del rol, (Lucio, 1976 y Pick de Weiss,1988); existen tres trabajos que exploran con diferentes instrumentos la personalidad (Sandoval, 1959, Castañón, 1976 y Pinzón, 1985), La relación y

correlación de valores e intereses en los adolescentes mexicanos, (Yoffe Brener H G. 1988); las facetas de la identidad en un grupo de adolescentes mexicanos en el nivel de bachillerato, (Gamboa Méndez E.M. 1985) y Silvia Arcimena. (1989) explora con siete Escalas para medir la identidad. Recientemente y relacionada con la formación profesional, está la tesis de (Herrera Herrera R. 1995).

Los anteriores antecedentes en la investigación sobre el tema de esta tesis me estimularon cada vez mas a ahondar en el estudio, no sólo de las teorías sobre la adolescencia, sino también en el tratamiento metodológico que se ha hecho y se está realizando actualmente en torno a la construcción de la identidad en esa época de la vida.

La investigación longitudinal, antecedentes.

Esta investigación se inició en 1984 con un instrumento abierto, que se sometió a un análisis cuantitativo que pretendía encontrar las correlaciones entre la elaboración de un plan de carrera y el desenvolvimiento de la vida académica de una generación de estudiantes en la UNAM. El análisis del primer momento de esta investigación fue descriptivo. En 1985 y 1986, o se aplicó en una primera versión, a los alumnos de primer ingreso a dos Facultades de la UNAM (Medicina Veterinaria e Ingeniería). Por cierto, entonces se diseñó una segunda versión del cuestionario, con preguntas cerradas, pre-codificadas para ser sometidas a procesamiento electrónico y se aplicó a 800 alumnos de cuatro carreras sociales en la ENEP Acatlán.

Sin embargo en 1986, la decisión fue a favor del cuestionario abierto porque se planeó hacer esta vez una investigación longitudinal y continuar explorando los indicadores y categorías que surgieran espontáneamente en los diferentes momentos del seguimiento. El tratamiento de la información en las dos primeras etapas fue mas cuantitativo que cualitativo, pero al integrarlas con la tercera, resultó necesario adoptar una estrategia de análisis clínico para conocer mas a fondo, las vicisitudes de los primeros cinco años de la vida profesional de los egresados y su relación con los planes de carrera iniciales..

Los criterios que guiaron la investigación

Los criterios que sirvieron de apoyo al abordaje metodológico de la investigación fueron los siguientes:

El "*plan de vida*" es un concepto general que sirve como *categoría* para la exploración y descripción de la adolescencia, particularmente en su fase tardía, en su desarrollo hacia la juventud o post-adolescencia, edad escolar que corresponde al final del bachillerato, al período de estudios profesionales.

La categoría plan de vida comprende ciertos contenidos temáticos (subcategorías e indicadores) que representan las configuraciones relativamente estables en las que se integran los componentes básicos de la identidad adolescente, de acuerdo al sentido de las metas y realizaciones académicas con las que están comprometidos.

El dominio central del plan de vida del adolescente tardío, estudiante universitario, es el relativo a la carrera elegida y a las metas profesionales. Esta afirmación no pretende negar la importancia de otros aspectos fundamentales de la identidad (como la asunción de un rol sexual masculino o femenino, el encuentro de la pareja, el matrimonio, etc) que se tocan aquí sólo tangencialmente.

Los instrumentos

Los instrumentos ideados para el seguimiento de los planes de carrera y de vida de los estudiantes de la Generación 1986-1991 de la ENTS son dos cuestionarios abiertos, constituidos por nueve preguntas que requieren de una reflexión escrita de tipo *composición*. Ambos instrumentos tienen una introducción en la que se presentan los propósitos de la investigación y se invita a participar voluntariamente en ella. Sigue un apartado de identificadores y datos generales y las nueve preguntas, cada una precedida por un párrafo con indicaciones de los puntos más importantes deseables, pidiendo a los estudiantes que se expresen con confianza y amplitud. La última pregunta solicita su opinión sobre el instrumento e invita a colaborar en el seguimiento de la Generación. (ver apéndice)

El instrumento elaborado en el año de 1984 para explorar los planes de carrera y de vida de alumnos de primer ingreso, sirvió como una estrategia para asegurar la confiabilidad de los cuestionarios que le siguieron. Se fue refinando en aplicaciones sucesivas, de modo que en 1986 se disponía de elementos suficientes para diseñar el instrumento definitivo que fue el *Cuestionario Plan I*, piloteado en la ENTS, con cincuenta alumnas de la asignatura "*Métodos de Investigación Social*". Se evaluó y discutió cada pregunta con las propias estudiantes y se hicieron algunas modificaciones a su formato.

El segundo instrumento el *Cuestionario "Plan II"*, diseñado como complemento del primero, se aplicó en el octavo semestre de la carrera. Se suponía que a cuatro años de distancia del primero, las respuestas confirmarían lo dicho en 1986. El análisis del Plan II reveló la estabilidad de las respuestas, aunque más tarde, en el seguimiento final de los egresados, salió a luz la verdadera posición de los alumnos al iniciar los estudios.

La confiabilidad en el diseño y aplicación de los instrumentos suele garantizarse al repetir con los mismos resultados. su aplicación en un tiempo convenido. Lo que se busca es la estabilidad y consistencia en las respuestas y en lo que respecta a la objetividad de los instrumentos, se espera que no puedan ser "manipulados" para servir a los intereses o prejuicios del investigador o de los investigados.

En las estrategias adoptadas para asegurar la confiabilidad de los instrumentos se tomaron en cuenta criterios tradicionales como los expuestos por Kerlinger quien recomienda atender a la estabilidad, consistencia, predictibilidad y al acierto con que informan lo requerido. (Kerlinger 1973: 443). *La estabilidad se revela cuando podemos determinar que se pueden repetir los hallazgos de una investigación si ésta se aplicara con sujetos similares o nuevamente con los mismos en el mismo o similar contexto.*

- 1) Las aplicaciones exploratorias del Plan I y aún la definitiva, se hicieron a diferentes

grupos y en contextos similares. Por su vínculo directo con el Plan II, su aplicación supuso la verificación y la continuidad de la información de su predecesor.

- 2) El análisis de las frecuencias en los temas tratados por los estudiantes y de las preguntas no contestadas mostró ampliamente la *estabilidad*, así como la consistencia del instrumento. En el primer análisis la estabilidad surgió al correlacionar los contenidos de ambos cuestionarios. La frecuencia de las preguntas no contestadas en 1986 y en 1990 puede verse en el cuadro siguiente:

1986 preguntas no contestadas		1990 preguntas no contestadas	
autovaloración	9	áreas de vida problema	9
intenciones y metas	13		
imagen de la profesión	6		
opinión del instrumento	20	disposición a colaborar	16

- 3) Cuatro años más tarde, el análisis del Cuestionario Plan II, reveló que éste representó una estrategia de para confirmar la confiabilidad del primer instrumento.
- 4) Otra estrategia empleada para establecer la confiabilidad del cuestionario Plan II, consistió en que tres meses después de aplicado, se eligió una muestra aleatoria (por intervalos de 10 personas) de 25 estudiantes, el 17.9% de la población encuestada, con el fin de confirmar la estabilidad y la congruencia de las respuestas en el último y el primer instrumento a lo largo de los cuatro años transcurridos.
- 5) En la fase de seguimiento -diez años más tarde, aparecieron espontáneamente nuevos elementos de apoyo a la confiabilidad y a la validez, al relacionar la información obtenida de las entrevistas, con las respuestas de los dos cuestionarios originales.

Las categorías de análisis.

A continuación se presentan las principales categorías identificadas en el análisis de contenido de los cuestionarios Plan I y II, destacando su relación de continuidad con las categorías e indicadores obtenidos del análisis de las entrevistas de seguimiento de los egresados.

Plan I	Plan II	Entrevista
Pasado escolar.	Pasado escolar	Pasado escolar
<i>Perspectiva de los estudiantes sobre el bachillerato</i> Vocación por la carrera, Razones e influencias en la elección. Imagen que tenían de ella	<i>Perspectiva de los pasantes sobre la licenciatura cursada.</i> Vocación por la carrera Confirmación desconfirmación en 1990 de esa vocación y Satisfacción con la carrera reflejada en el esfuerzo y los logros académicos realizados hasta terminar la carrera,	<i>Retrospectiva de la carrera cursada</i> Vocación por la carrera confirmación o desconfirmación al egreso, de la vocación y satisfacción y con el ejercicio profesional
<i>Autovaloración:</i> En función de la imagen de la carrera y de la profesión al ingresar.	<i>Autovaloración:</i> Configurada en el contenido total	<i>Autovaloración:</i> resultado de los logros o fracasos en relación con la práctica profesional 1991-96.
<i>Hábitos de estudio</i> <i>Condiciones socioeconómicas</i> en función de la carrera	<i>Hábitos de estudio</i> <i>Cambios en las condiciones socioeconómicas</i>	<i>Hábitos de estudio</i> <i>Condiciones socioeconómicas</i> relacionadas con la independencia y autonomía.
<i>Imagen de la profesión.</i> Prestigio, campos, condiciones de trabajo	<i>Conocimiento de la profesión</i> Funciones, actividades, campos de acción, prestigio oportunidades de empleo	<i>Intenciones y realizaciones profesionales</i>
<i>Planes de carrera y vida</i> Existencia o ausencia. Como los imaginaban al ingresar.	<i>Planes de carrera y vida</i> Metas, intenciones y logros académico-profesionales y personales.	<i>Planes de carrera y vida</i> Cumplimiento de los planes iniciales. Estrategias empleadas
Contenido académico profesional, familiar, autorrealización	<i>Integración de instrumentos</i>	<i>Integración de instrumentos</i> Nivel de elaboración personal en retrospectiva Indicadores de logro en la conquista de la identidad

Otros contenidos:

Tiempo libre. Con el *Plan I* se trataba de saber si los estudiantes realizaban alguna

actividad relacionada con los intereses vocacionales que decían tener. La pregunta se descartó en el Plan II dado el pobre contenido y fiabilidad de las respuestas.

En la entrevista a egresados se contemplaron los proyectos y realizaciones de estudios complementarios.

- a) **Planes y logros académicos:** Metas a largo plazo y objetivos específicos de los estudiantes al ingresar, al finalizar la carrera (terminación de los estudios profesionales con éxito, regularización de asignaturas pendientes, aspiraciones relativas al rol escolar y al cumplimiento de los requisitos formales para la titulación). Otras metas académicas como realizar estudios de postgrado o cursar otra licenciatura, actividades llevadas a cabo por los pasantes para cumplir con sus planes académicos. Planes y realizaciones al terminar la carrera
- b) **futuro profesional.** Logros y realizaciones hasta 1991 y, obstáculos, limitaciones y de ese año hasta 1996.
- c) **Planes y logros familiares:** metas e ideales de vida y de roles familiares. Las metas se refieren a propuestas concretas basadas en consideraciones realistas o en acciones encaminadas a su logro, incluye los ideales y los deseos. *Planes orientados a la autorrealización personal.* o metas encaminadas a conquistar un sentimiento de realización en diversas áreas de la vida como el deporte, la recreación, la cultura y el desarrollo personal fuera del marco profesional. Realización y frustración de estos planes.

Cuadro núm 1
Las categorías en los cuestionarios *Plan de vida I y II*

PLAN I	PLAN II
1 Antecedentes escolares Experiencia escolar en el bachillerato	1. Pasado escolar (en la licenciatura) e imagen de la carrera cursada.
2.Motivos de la elección de la carrera	2. Aportes de la carrera a la formación profesional.
3 Autovaloración en relación a la carrera elegida	3.Metas y planes académico profesionales a corto y a largo plazo.
4 Hábitos y técnicas de estudio	4. Metas y planes no profesionales

5. Actividades en tiempo libre e intereses vocacionales.	5. Satisfacción con la carrera estudiada y perspectivas profesionales
6. Imagen de la profesión y de los campos de trabajo	6. Perspectiva de la profesión en el contexto nacional
7. Situación socio-económica en relación a los estudios profesionales	7. Situación socio-económica
8. Intenciones profesionales y metas en la vida	9. Logros y nuevas intenciones académico profesionales
10. Opinión sobre el cuestionario Plan I	Opinión sobre la entrevista y el seguimiento de egresados.

La aplicación de los instrumentos.

Con el objeto de mostrar el orden en el que se hicieron las aplicaciones de los instrumentos y estrategias de investigación, presento a continuación el cuadro núm 2, que resume los tres momentos del seguimiento.

Cuadro núm 2
Las tres fases del estudio longitudinal.

PRIMERA FASE Enero-Junio 1986 (57-61) Meses de la licenciatura 253 personas (72.5%)	INSTRUMENTOS Cuestionario Plan I Ejemplares aplicados: 339, el 72.5%
SEGUNDA FASE Enero-Junio 1987 (62-66) Meses de la maestría 139 personas (44.1%) De las 139 personas, 89 personas se aplicó el cuestionario y 25 personas se aplicó la entrevista (17.9%)	Cuestionario Plan II 139 aplicados (44.1%) (el 59.1% de 235) Análisis de registros escolares 25 entrevistas individuales (17.9%)



Primera aplicación: el cuestionario Plan I: 1986

En la etapa inicial de la investigación conté con la colaboración y apoyo de la Licenciada Bruna López Tapia, profesora en la Escuela de Trabajo Social. Aplicamos el cuestionario Plan I a todos los grupos de estudiantes de primer ingreso, presente en la primera semana de clases. Previamente conseguimos que la Dirección del plantel nos diera una carta de presentación dirigida a los profesores, solicitando que nos cedieran una hora de clase. Se informó ampliamente a ellos y a sus grupos, de los propósitos de la investigación, de las características abiertas del cuestionario y se invitó a los últimos a colaborar, respondiendo con toda la amplitud posible.

Los alumnos respondieron satisfactoriamente y se mostraron complacidos por el interés que la Escuela mostraba en ellos, aproximadamente un 20% se declararon escépticos de las investigaciones que no conducían a ninguna medida a su favor. Lo mas interesante fue que comentaron que las preguntas abiertas les habían hecho pensar ¡"por primera vez"! en temas importantes para su futuro.

Una tercera parte de los ingresados decían sentirse muy desorientados y frustrados por haber sido asignados a una carrera que no deseaban y desconocían, a pesar de haberla colocado como segunda opción. Solo un 2% (diez alumnos) contestaron muy escuetamente, dejando algunas preguntas sin responder, expresando así su malestar por estar en una carrera que no les interesaba.

El muestreo y la representatividad.

Una de las grandes diferencias entre la investigación cuantitativa y la cualitativa es la consideración de la representatividad de la población sujeta a estudio. La primera recurre a la selección, generalmente hecha al azar, de grandes muestras de población. La estrategia radica en asegurarse, con un alto grado de probabilidad, que una muestra sea estadísticamente representativa, de modo que sobre ella puedan hacerse generalizaciones confiables y válidas para una población mas numerosa.

La investigación cualitativa se ocupa en seleccionar un cierto número de casos que proporcionen una rica y profunda información. Los casos mas ricos, dice Patton, son aquellos de los que puede aprenderse mucho, porque contienen información sobre cuestiones de importancia básica para los propósitos de la investigación. (Quinn Patton, 1990:169). Existen varias estrategias cualitativas para seleccionar casos de rico contenido. La lógica de cada una debe servir a cada propósito particular, muchas de ellas originadas en estrategias tradicionales de muestreo estadístico. Las mas empleadas son:

Muestra de casos o tipos extremos o desviados. Comprende casos que no son los mas

comunes, pero son espeiales desde algún punto de vista. Puede tratarse de los sujetos mas problemáticos, los mas destacados, los que poseen mas altos promedios, los que se expresan con un nivel superior de elaboración, los rezagados, los que poseen un nivel desarticulado o incoherente de elaboración. Es importante resaltar que estas muestras no se predetermina, sino que se espera a que el análisis de contenido indique cuales son las convenientes.

Muestra en razón de la intensidad de un caso, (que no se refiere a los tipos extremos). Consiste en seleccionar un conjunto de casos que ilustran con claridad el fenómeno estudiado. Dicha intensidad puede estar dada por la expresión de afectos, de una imaginación especial, por la mención de vivencias que adquieren un valor notable en el momento de la investigación o que son influyentes (accidentes, rupturas familiares por divorcio, separación, deceso, cambios de residencia, etc.)

Muestra por casos de máxima variación. Pretende capturar y describir los temas centrales o los principales resultados que se destacan entre una variedad muy grande de información. Se deben identificar previamente, los criterios que van a aplicar o las características a tomar en cuenta para construir la muestra. Con este procedimiento pretende dos cosas: a) Hacer descripciones detalladas de cada caso, útiles para documentar su singularidad y b) destacar los esquemas de comportamiento compartidos por los casos que adquirieron su importancia a causa de haber emergido de la heterogeneidad. Por supuesto que la finalidad e estas muestras no es hacer generalizaciones aplicables a toda una población, sino destacar algunos de sus aspectos clave.

Muestra de casos típicos. Con ella se trata de proporcionar un panorama o un perfil de casos típicos, elegidos con la cooperación de informantes clave o colaboradores o jueces expertos que ayuden a identificar o precisar lo que se entiende por "típico".

Muestra propositiva estratificada. Se refiere a un grupo de casos evaluado por niveles, grados o estratos; de los cuales se trata de destacar sus variaciones mas notables. Cada uno de los estratos constituye en realidad una muestra homogénea en pequeño. De alguna manera, todas las muestras citadas tiene en común ser propositivas, por ejemplo, se habla de la *Muestra de casos críticos*. Que son aquéllos que ilustran un cierto punto o tema en forma dramática, o que por alguna razón son relevantes en el panorama de los hechos encontrados.

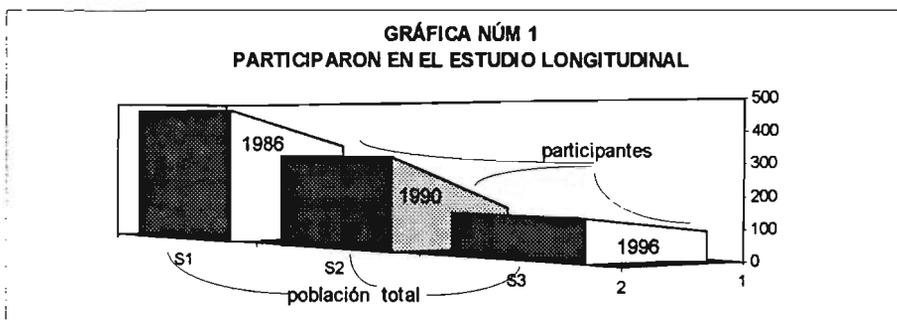
Muestra por criterios. Después de hacer la revisión de los casos, se trata de encontrar algún criterio que amerite ser destacado o recibir un tratamiento especial. por ejemplo, aquellos casos que los investigadores opinan que requieren un seguimiento o la aplicación de otra técnica o instrumento.

Muestra oportunistica. Cualquier trabajo de campo requiere en alguna ocasión tomar decisiones urgentes sobre el muestreo, para aprovechar alguna ventaja u oportunidad imprevista.

Muestra propositiva al azar. El hecho de elegir muestras pequeñas, no implica que no se seleccionen al azar, es mas, hacerlo puede ser un factor a favor de la credibilidad de los resultados; hay que insistir que ese es el propósito y no buscar su representatividad.

Patton reconoce que las anteriores no son las únicas muestras que se pueden realizar en la investigación cualitativa. En favor de la confiabilidad, recomienda explicitar en el informe final, las razones que le llevaron a elegir una u otra estrategia y debe estar abierto a reconocer las limitaciones de su estudio o las posibles distorsiones a causa del tipo de muestra elegido. En todo caso es importante que la estrategia de muestreo "*..sea seleccionada para servir a los propósitos del estudio, se haga de acuerdo a los recursos disponibles y a las preguntas que trata de responder.* (Patton, op.cit:180). De cualquier modo, agrega, la validez, significación y los insights generados en la investigación cualitativa "*..se relacionan mas con la riqueza de la información proporcionada por los casos seleccionados y con la capacidad de observación y analítica del investigador, que con el tamaño de la muestra*" (id.185).

En la gráfica que sigue se presentan , al frente la población total en los tres momentos de la investigación y al fondo la proporción de alumnos que participaron contestando los cuestionarios.



La segunda aplicación: Plan II, 1990

Se llevó a cabo durante el mes de Enero de 1990 en la Escuela Nacional de Trabajo Social, en los turnos matutino, vespertino y mixto, cuando los estudiantes estaban terminando el octavo semestre. En ese momento entraron a prestar su servicio social, apoyando la investigación cuatro pasantes. Nuevamente solicitamos la colaboración de los profesores y estudiantes y se les informó sobre los resultados de la primera etapa de la investigación. Se aplicaron 139 cuestionarios a los estudiantes presentes el día convenido; representaron el 44.4% de los 297 alumnos registrados en las listas de exámenes ordinarios.

Al organizar los documentos I y II, sólo se integraron 103 juegos con los dos cuestionarios, pues en el momento de la aplicación no estaban muchos de los alumnos que respondieron en 1986. Para asegurar la confiabilidad de este segundo cuestionario, se entrevistaron individualmente a veinticinco pasantes, sus respuestas se grabaron en audio y se transcribieron.

La tercera aplicación: 1995-96

La selección de la muestra para hacer las entrevistas finales de seguimiento a los egresados fue en un principio propositiva. Se había decidido tomar en cuenta a los 139 egresados, pero no todos tenían los cuestionarios Plan I y II. De 103 juegos se descartaron seis, porque los estudiantes eran mayores de edad que el promedio de la población; se descartaron seis mas, a causa la insuficiencia de la información rescatada de las entrevistas. (quedaron 82 casos).

A finales de 1995 aparecieron en las listas de acreditación, siete personas muy rezagados que lograron regularizarse, de ellos se incluyeron cuatro que tenían los cuestionarios antecedentes. Once personas se localizaron con la intervención de la maestra Laura Ortega profesora en la ENTS. Ella amablemente invitó a un grupo de estudiantes bajo su tutoría, a participar como entrevistados en la investigación. Acudieron a una entrevista grupal en 1995 acompañados de algunos compañeros de la Generación. La entrevista se filmó en video.

En 1995-II-96 colaboró en la investigación la profesora Guadalupe Diez Barroso, a cargo de un grupo de diez alumnas de la ENTS que realizaron sus Prácticas Institucionales del octavo semestre, adscritas a este proyecto de investigación en el CISE. Se les impartió un curso intensivo sobre Adolescencia y plan de vida y se instaló un Seminario de metodología y supervisión. Colaboraron en las entrevistas individuales y al finalizar el semestre organizamos con ellas una segunda entrevista de grupo a la que asistieron 21 egresados, muchos de ellos ya entrevistados individualmente (se filmó en video). Finalmente, se tuvo una información amplia y suficiente de 113 casos de los cuales se descartaron nuevamente veintitrés que no reunían la información suficiente.

La entrevista individual. fue semi-estructurada. Sus contenidos se derivaron de la lectura de los cuestionarios Plan I y II y de las veinticinco entrevistas realizadas en 1991. Acordamos los criterios y líneas generales (de abordaje y éticos) para el manejo de las entrevistas, cuidando de mantener la flexibilidad requerida en cada caso, pues las circunstancias en que se desarrollaron fueron variadas, (lugar, horario, disponibilidad, etc.). A excepción de tres egresadas los demás colaboraron abiertamente, declarando unánimemente su satisfacción porque la Escuela se preocupaba nuevamente por su destino profesional y deseaban contribuir con su experiencia y puntos de vista a las nuevas generaciones de la ENTS.

La credibilidad de los instrumentos

La cuestión de la validez, es uno de los pilares en los que ha descansado tradicionalmente la investigación científica. Se entiende como validez de un instrumento, *el grado en el que mide lo que pretende medir*. Los partidarios de la investigación cuantitativa y experimental critican a la cualitativa porque no emplean medidas *standard* que aseguren la validez de sus proyectos y entre esas medidas citan: las fórmulas para determinar el tamaño de la muestra, el establecimiento de controles explícitos para evitar los riesgos a la validez y la prueba formal de las hipótesis.

Las clasificaciones de validez empleadas en la metodología tradicional no parecieron

muy pertinentes en la tercera etapa de seguimiento de ésta investigación, inclinada al análisis cualitativo. En general, la validez se refiere a la fidelidad con la que se mide "*lo que pretende medir*". Se consideró mas importante explorar y descubrir, que tratar de medir fielmente un fenómeno como el plan de carrera y de vida en su dinámica, desde la formación hasta el ejercicio profesional.

La validez en la investigación. cuasi-experimental esta dada por la posibilidad de establecer correlaciones significativas entre algunas categorías. Por tal motivo se observaron en las dos primeras fases, las relaciones entre un plan de vida elaborado al elegir e iniciar la carrera y el plan de vida formulado cuando los estudiantes estaban por terminar la carrera, haciendo hincapié en el contenido de esos planes, el desempeño académico y la satisfacción personal de los estudiantes. Los resultados de los dos planes, inicial y terminal, se constataron en la tercera etapa, cinco años después, en las entrevistas con los egresados. Creo que con el esclarecimiento de esas relaciones se puede dar amplia cuenta de la validez del instrumento.

Sin embargo se buscaron otras estrategias de validez, pero ahora enfocadas a la interpretación de la información producida por los instrumentos abiertos y por las entrevistas. En la selección o diseño de instrumentos cualitativos es muy importante asegurar que las preguntas de un cuestionario, de una guía de entrevista, los temas de una composición, de una fantasía, de un dibujo o de un juego, las raíces de unas frases incompletas, inviten al sujeto a responder con precisión, veracidad, claridad y amplitud. El éxito de una pregunta o un planteamiento como los citados, depende, más que de la formulación del instrumento, de la habilidad del investigador para presentar al individuo o al grupo las razones y los fines de la investigación y moverlo a colaborar con ella.

Existe una tendencia en los adultos a minusvalorar la capacidad y la necesidad de muchos adolescentes y jóvenes de reflexionar y expresarse en un nivel muy personal e íntimo. En esta investigación, como en otras realizadas con adolescentes, no deja de sorprendernos la riqueza de sus escritos, la seriedad, la confianza y la honestidad con que se expresan. Es cierto que algunos responden en forma superficial y mecánica y otros, hasta en tono de broma, pero éstos son casos excepcionales y fáciles de detectar. Aun estas formas de contestar deben tomarse en cuenta pues obedecen a diversos motivos que debemos reconocer mediante la realización de estrategias complementarias y si ello no es posible, hay que descartarlos.

En el proceso de describir, interpretar y explorar un fenómeno tan complejo, la investigación cualitativa se apoya explícita o implícitamente en diversas concepciones sobre validez. Maxwell (1992), por ejemplo, define cinco tipos comúnmente usados: validez descriptiva, interpretativa, teórica, de generalización y evaluativa. En éste caso, una cuestión fundamental era asegurarse de establecer los criterios que garantizaran la objetividad en la investigación, entendiendo en este contexto a lo *objetivo* como el acuerdo intersubjetivo logrado cuando un cierto número de "*jueces*" calificados ponen a prueba y evalúan el procedimiento seguido en el procesamiento y la interpretación de la información. (Scriven 1975:95) Se decidió por adoptar como criterio para determinar la validez de los procedimientos de análisis e interpretación el acuerdo intersubjetivo llevado a cabo por dos vías: la *tradicional* con el *método de jueces* y de "doble ciego" y la *transicional* con las estrategias de *triangulación* y de *análisis de casos en sesión clínica*.

Denzin se refiere a la triangulación, como a una estrategia esencialmente flexible, empleada para enriquecer las perspectivas desde las cuales se puede estudiar un fenómeno y asegurar su validez. La *triangulación* se basa en la premisa de que ningún método puede resolver adecuadamente el problema de la existencia de diversos factores causales rivales. "*Si cada método revela diferentes aspectos de la realidad empírica, entonces deben emplearse múltiples métodos de observación*" (Denzin 1978). Este autor identifica cuatro tipos de triangulación:

- 1 ***La triangulación de los datos***, que se refiere al empleo simultáneo de varias fuentes de datos, en este caso el cuestionario y la entrevista.
2. ***La triangulación de investigadores***, acude a la comparación de lo encontrado por varios investigadores que participan en la codificación, categorización y en la interpretación de la información.
3. ***La triangulación de teorías*** reconoce como necesaria la aplicación de varias perspectivas para interpretar un sólo conjunto de datos.
- 4 ***La triangulación metodológica*** admite el uso de varios métodos en el estudio de un solo problema, por ejemplo la comparación o la combinación de un estudio psicométrico con la entrevista profunda.

La validez en la primera etapa de la investigación. Aplicada al *sistema de análisis de la información* se hizo observando un proceso de generación de indicadores de sentido y de codificación. La validez se determinó después de definir los criterios que denotaban la coincidencia entre varios investigadores "jueces" al codificar y categorizar los conjuntos de indicadores contenidos en los instrumentos ya resueltos. El Dr. Sánchez Sosa sugirió la aplicación rigurosa del método inter-jueces o de doble ciego. Consiste en la participación de varios expertos en la línea teórica que fundamenta a la investigación, con la tarea de clasificar los indicadores y las categorías extraídas de los instrumentos. Se anotan los indicadores en tarjetas que se barajan y los jueces tienen que clasificarlas en cajas en las que se han anotado las categorías. El índice de acuerdo superior al 70% es considerado satisfactorio. Con una ligera variación, este método se llevó a cabo en el análisis del Plan I, con cuatro investigadoras, profesoras en la ENTS y tres pasantes tuvimos un acuerdo satisfactorio por arriba de la cifra convencional.

Validez en la segunda etapa En 1990 análisis de la información generada por el cuestionario Plan II, participaron cuatro pasantes de Trabajo Social. La estrategia para asegurar la validez consistió en la triangulación, en el análisis de las respuestas abiertas para encontrar sus indicadores. Realizamos este trabajo por separado y en tres parejas; hicimos la detección, codificación y organización de indicadores en categorías- Se obtuvieron tres catálogos muy semejantes y coincidentes por arriba del 70 %.

Validez en la tercera etapa. Consistió en el análisis de contenido de:

- a) las entrevistas individuales semi-estructuradas a egresados
- b) las dos entrevistas grupales filmadas en video
- c) los casos que representan una muestra definida por criterios, indudablemente representativa: 90 casos de un total de 197 egresados. El registro y la integración de esta información se hizo en dos modalidades: en cuadros de concentración de los 90 casos y, en registros individuales que contienen toda la información producida en los diez años del seguimiento.

Participaron en el análisis tres maestras de la Escuela de Trabajo Social y tres psicólogas, miembros de un equipo de investigadoras formado desde 1991. Las siete tenemos estudios y experiencias semejantes. Cada una leímos y analizamos por separado los expedientes de al menos diez casos que contenían:

- Los cuestionarios Plan I y Plan II
- Los registros escolares: acreditación, promedios, servicio social, tesis, titulación.
- Transcripciones de las entrevistas realizadas en 1991 y de las filmadas en video a los egresados en 1995-1996.
- Los informes de las entrevistas individuales.

Configuramos los indicadores contenidos en la información generada en cada caso, codificándolos en categorías, e hicimos un esquema de esa categorización, así como la evaluación global (preliminar) de la trayectoria de cada persona, expresando los criterios que cada una elaboró para llevarla a cabo. El índice de acuerdo en la categorización fue superior a 70%. Para mayor seguridad analizamos en varias sesiones clínicas, una muestra propositiva de quince casos extremos y típicos hasta llegar a un acuerdo no sólo de la codificación realizada, sino también en los niveles de realización de los planes y su correspondencia con los indicadores de la conquista o difusión de la identidad..

Hasta aquí se han tratado algunas cuestiones metodológicas fundamentales, se abunda en ellas en el capítulo que sigue, al presentar una síntesis de los resultados de las dos primeras etapas del seguimiento de la Generación, llevadas a cabo en 1986 y en 1990-91 y en el cuarto, que se trata sobre el seguimiento de los egresados, trabajado desde la perspectiva de casos..

TERCER CAPÍTULO

LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto al ingreso de la Generación 1986,87-91.

En este capítulo se abordan los elementos contextuales que enmarcan la presencia de la Generación 1986-1991, en los primeros diez años de su trayectoria académico-profesional. Ingresaron 577 estudiantes a una de las carreras muy poco comprendidas en todas las esferas universitarias y extra universitarias.

Todo aquello que el aspirante debía conocer y comprender antes de decidirse por estudiar la carrera de trabajo social, estaba definido (de 1986 hasta 1995) en base al "*perfil profesional*", el cual, a su vez, sirve como referente para definir el "*perfil del aspirante a ingreso*" a la carrera. Estos perfiles se publican en la "*Guía de Carreras Universitarias*", órgano de información básica que sirve de consulta y prácticamente como la única fuente de información profesional para casi un 70% de los solicitantes a ingresar a la UNAM.

"Cuando elegí carrera estaba indecisa, no muy convencida de estudiar ciencias de la comunicación o descartar esa idea, pensaba también en estudiar administración o derecho, pero leí el libro de carreras de la UNAM: dice que es lo que hacen los trabajadores sociales, cuáles son sus áreas, lo que abarcan, que es lo que estudian y fue la que mas me convenció, mas que nada por tener trato con la gente". (mujer 19 años).

"Escogí TS como segunda opción sin saber de que se trataba, sólo por que vi en la Guía de carreras que tenía un amplio campo de trabajo, leí todas las carreras, pero no tuve ni idea de qué aptitudes o cualidades requería trabajo social".

Abundan comentarios parecidos, señalan que los aspirantes a ingreso tienen dificultades para entender la información sobre la Carrera contenida en la Guía, comprensible porque, como se aprecia en los párrafos siguientes, está formulada en términos de un perfil profesional.

"Perfil deseable del aspirante a ingresar".

"El aspirante a esta carrera debe tener un gran interés por la investigación social y la aplicación rigurosa de un criterio objetivo y científico acerca de los problemas sociales, así como por el conocimiento de los fines de la profesión, a fin de definir su compromiso y vocación". Otras características incluidas ahí mismo,

se refieren a que los alumnos: *"..Reflejen una inquietud por el conocimiento de los problemas del país. Una madurez emocional para enfrentar las situaciones que se les presenten ante un individuo o grupos, así como tener capacidad de programar, dirigir y ejecutar acciones tendientes a su solución. Asimismo, será conveniente que cuenten con disposición física y mental para el trabajo de campo, en virtud de que en la carrera se realizan prácticas en una relación directa con el contexto en que se desarrollan los individuos"*¹.

Esas condiciones a llenar por los aspirantes, vigentes hasta 1995, merecían un cuidadoso análisis: *¿Se referían a características que debían poseer los aspirantes o a las deseables en los licenciados en trabajo social? ¿Qué entendían la Escuela y los solicitantes por madurez emocional? ¿Era posible que los alumnos tuvieran al ingresar, las capacidades de programar, dirigir y ejecutar acciones para solucionar problemas individuales y sociales? ¿Era suficiente tener "disposición física y mental" para hacer las prácticas que exige la carrera? ¿Esta descripción informaba de los valores humanos que sustentan al trabajo social y que demandan cierto tipo de intereses y disposiciones? ¿Qué imagen de la carrera, podía forjarse un adolescente, basado en la anterior descripción?*

En un intento por precisar las características deseables del licenciado en Trabajo Social, la ENTS elaboró en 1986 un complemento del perfil profesional que dice:

"Los conocimientos procuran facultarlos a analizar las relaciones de producción y la estructura económica y social del país y de ciertas regiones en particular; a conocer el desarrollo del capitalismo en México con una visión prospectiva del mismo, así como las políticas de bienestar social, etcétera. En su conjunto estos conocimientos son los indispensables para que el alumno pueda desarrollar la habilidad para identificar las causas de las necesidades y carencias de individuos, grupos y comunidades, ubicándolos en su contexto y para seleccionar, mediante un proceso de investigación social, la información que permita elaborar programas y proyectos de solución a los problemas detectados y para generar procesos sociales de participación y colaboración entre los individuos, grupos y comunidades afectados. Las actitudes profesionales que deben servir de modelo en la formación de los estudiantes se refieren: a desarrollar una conciencia clara del compromiso que se adquiere con la población con la que se trabaja, respetando su dignidad, independencia y su cultura, evitando los favoritismos y los prejuicios;

¹ 1985. Guía de Carreras Universitarias. UNAM. México

a observar el secreto profesional y el sentido de responsabilidad y promover una madurez personal que permita al alumno controlar sus comportamientos y sus actitudes negativas; a procurar la superación personal y profesional para aplicar acciones con un riguroso orden metodológico y científico; a promover el desarrollo de un espíritu de servicio, justicia e imparcialidad y actitudes críticas y objetivas ante cada una de las situaciones sociales a enfrentar". (Lourdes Apodaca Rangel 1981:29-30)

En la anterior información surge la duda de si el licenciado en trabajo social debía hacer funciones de un economista, un sociólogo, un administrador público y un politicólogo, como requisito para entrar a su campo de acción, *¿que relación existe entre esa definición y las perspectivas de empleo y realización profesional?* Esta pregunta requiere considerar algunas condiciones históricas de la carrera.

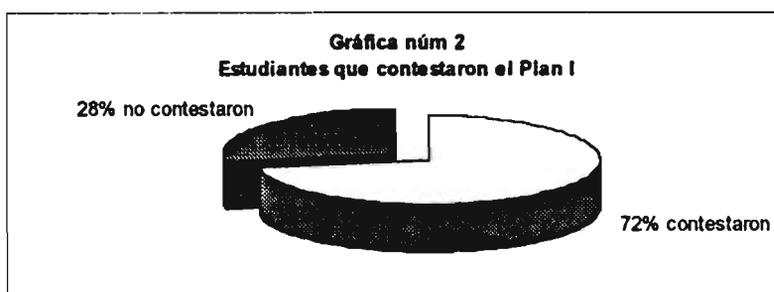
El trabajo social se estableció en México como carrera técnica, en los años cuarenta y se estudiaba en dos o en tres años después de la secundaria. Oficialmente se llegó a calificar a sus egresados como *técnicos subprofesionales* y asignaba salario mínimo a las plazas que les correspondían. Esa circunstancia influyó en el tipo de actividades, también "subprofesionales" que se establecieron para el trabajo social en muchas instituciones que los contrataban. (funciones administrativas de apoyo y complemento a otras profesiones).

La carrera de Trabajo Social se impartió en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNAM con el carácter de "carrera técnica" hasta el año de 1969, cuando fue elevada a licenciatura. En los años setenta el plan de estudios sufrió dos modificaciones que lo orientaron a un cambio que puede considerarse radical, influido por las políticas sociales del régimen presidencial de Luis Echeverría. Establecida como Escuela Nacional de Trabajo Social, definía los conocimientos habilidades y actitudes que deberían desarrollar los estudiantes en la carrera en base a esas políticas, que a pesar de su carácter social continuaban alejadas de la historia y de la realidad del ejercicio de la profesión. Las políticas cambiaron en los siguientes regímenes y sin embargo, el perfil profesional continuó vigente durante veinte años a pesar de sus evidentes contradicciones que llevaban a una alumna de la Generación a exclamar en 1990: " *Todo esto hace que nos sintamos mas confundidos sobre cuáles son los objetivos de la profesión: ¿seremos planificadores del bienestar social y solucionadores e de los problemas sociales del país?, entonces ¿cuando y en dónde están esos lugares para nosotros!*".

Indudablemente que las condiciones relatadas, han tenido una gran influencia en el status, condiciones y relaciones laborales del licenciado en trabajo social dificultándoles definir y culminar, como veremos mas adelante, su proyecto de vida basado en la formación de una identidad profesional.

La investigación al ingreso de la Generación.

El cuestionario Plan I se aplicó a 374 personas, el 71.9 % del total de inscritos en el segundo semestre de 1986, respondieron 319 mujeres y sólo 55, varones. El 85% de la población estudiada tenían entre 18 y 22 años de edad; el 10.9% de los que eran mayores de esa edad, provenían de la Escuela Normal para maestros, del Sistema de Educación Preescolar, del Instituto Nacional de Educación para Adultos y del Centro de Estudios Tecnológicos, donde cursaron la carrera de Trabajo Social a nivel técnico.



De una manera general las respuestas de los 374 estudiantes al cuestionario Plan I fueron amplias y permitieron extraer ricos conjuntos de indicadores que se habrían de asociar a la información recogida a lo largo de diez años. Hablaron de sus éxitos y fracasos en el bachillerato, de sus problemas intereses y preferencias por las asignaturas, la investigación documental, la participación en clases. Reconocieron las repercusiones de esa experiencia en su maduración personal y en el establecimiento de relaciones sociales de amistad compañerismo.² Esta información se publicó en la *Revista de la ENTS* en 1989.

El 64 % de los que respondieron el cuestionario habían cursado el bachillerato (la mitad en los CCH de la UNAM) en tres años y casi el 30 % en cuatro, la mayoría de éstos por razones académicas relacionadas con la no acreditación de las materias del área físico- matemáticas. De hecho, cuando mencionaban sus preferencias por las asignaturas del bachillerato, sólo el 12 % mencionó a las de esa área. El rechazo a las matemáticas fue también un motivo de consideración en la elección de la carrera y causa de temores al enterarse (ya ingresados) que en la carrera se cursaba la materia.

Razones de la elección. En cuanto a las razones que les llevaron a elegir

² El informe de la investigación se publicó en la *Revista de Trabajo Social* en 1989.

Trabajo Social, 49. % de los alumnos afirmaban abiertamente que no conocían la carrera, no sentían vocación hacia ella; la habían elegido por accidente o al azar:

"Elegí la carrera al azar, dos o tres días antes de llenar la hoja de pase a la escuela" (mujer 18 años)

"Llegué a esta carrera porque mi mamá me inscribió por error al anotar otra clave de la carrera. No me gusta, no tengo vocación" (mujer 18 años)

Sesenta y ocho estudiantes (14.4%) se asignaron a Trabajo Social por falta de cupo en las carreras que solicitaron como primera opción.³ Todos estaban muy disgustados, y hasta desesperados, dispuestos a cambiar carrera o renunciar a ésta. Las estadísticas universitarias registran 577 alumnos de primer ingreso, en las listas de exámenes ordinarios del primer semestre aparecían cuatrocientos setenta y dos, lo que indica que, por lo menos, ciento cinco abandonaron la carrera antes de iniciarla, cifra que habla por sí sola de la pertinencia de la asignación administrativa a Trabajo Social en una segunda opción.

El 26% aseguraban tener vocación hacia el Trabajo Social, basando su elección en una inclinación muy general hacia las ciencias sociales, en deseos de ayudar a los demás o simplemente "trabajar con la gente", es decir, en estereotipos y vaguedades que hacían imposible justificarla. Desconocían el plan y las condiciones de estudio y casi todo sobre el ejercicio de la profesión: su filosofía y propósitos eminentemente humanistas y de servicio; sus funciones básicas y campos de acción; las condiciones laborales y las posibilidades de empleo.

Solo una porción minoritaria de los estudiantes, (11.3%), parecían haber reflexionado y elaborado con cierto sentido de autonomía un plan para su futuro académico y profesional y afirmaban estar seguros y satisfechos con la elección que habían hecho y tenían una idea aproximada de las condiciones del ejercicio profesional.

Mas adelante, al integrar sus respuestas con el plan dos y las entrevistas realizadas en 1995-96, se pudo corroborar que sólo esta minoría conocía la carrera y tenía una idea acertada de las condiciones de su ejercicio que ya entonces eran difíciles por numerosas razones a las que se hace referencia a continuación.

El país había entrado antes de 1986 en un estado de crisis económicas que afectó seriamente las oportunidades de empleo profesional, en especial para los

³ Quince de ellos lograron el cambio de carrera, casi todos los demás la abandonaron, sin embargo muchos permanecieron en ella hasta el final, resignados o inconformes.

trabajadores sociales, ocupados casi exclusivamente por el sector público. Los sistemas de seguridad y bienestar social fueron los primeros en "cerrar las plazas".

La mayoría de los alumnos de primer ingreso sabían de ese estado de crisis y contemplaban su futuro agravamiento, sin embargo, se negaban a reconocer su posible impacto en las oportunidades que tendrían de encontrar un empleo, confiados egocéntricamente en que ellos alcanzarían éxito profesional. Transcribo a continuación la conclusión general que se hizo en 1987 de la primera parte de la investigación.

"Además de desconocer el plan de estudios y las condiciones en que se cursa la carrera, mas del 70% de los estudiantes de primer ingreso, carecían de elementos para forjarse una imagen del quehacer profesional, de sus campos de acción, funciones, actividades, objetivos y orientación de valores, así como de las oportunidades y las condiciones de empleo.

Habían "caído" en un terreno desconocido, sin tener ni idea de hacia donde se dirigían y sin mas brújula que su determinación y compromiso de llegar a ser "licenciados"; eligieron la carrera sin haber reflexionado sobre las metas que deseaban lograr.... La decisión de realizar estudios profesionales no formó parte de un plan de vida sólidamente elaborado, en consecuencia se dirigen a un destino desconocido, no obstante que se han comprometido con la identidad y la vida que tendrán como adultos." (Merino. 1989:72).

Los resultados en 1990: la segunda etapa

Llegado el momento de revisar los supuestos acerca de la relación que se encontraría entre la calidad de los planes de carrera y de vida, el desempeño académico y la satisfacción con la licenciatura, la investigación reclamó un análisis muy cuidadoso de la realidad tal y como la vivieron y expresaron los 139 estudiantes que contestaron el Plan II, de los 2974, (44.4%) que aparecían en las listas exámenes ordinarios en 1990, cuando estaban por terminar la carrera.

El análisis cuantitativo permitió captar los aspectos mas sobresalientes de la trayectoria de la generación, pero hay que tomarlos con precaución, porque pueden conducir a conclusiones muy alejadas de la realidad cuando por ejemplo, los altos promedios informan que lograron un notable éxito académico.⁵ Esta vez el análisis se basó en los siguientes instrumentos:

a) el cuestionario Plan II,

4

Hay una diferencia de once personas entre esta cifra y la que aparece en las Estadísticas oficiales
⁵ sólo nueve personas, de 197 egresados, tuvieron calificaciones por abajo de los 80 puntos

- b) los informes estadísticos anuales de la UNAM,
- c) los registros escolares de acreditación semestral y final en la ENTS y
- d) 25 entrevistas realizadas en 1991, con el fin de apoyar la confiabilidad y la validez de la información recabada.

La trayectoria académico-escolar de la Generación 1986-87 - 1991

En éste apartado se presenta la información estadística sobre la trayectoria académica de la Generación, ubicándola en el marco de la población de la ENTS de 1980 a 1996. Comprende los nueve semestres de la carrera.

Población de la Escuela Nacional de Trabajo Social 1980-87 - 1996

Año	oficial	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
1980	484	466	370	379	275	247	244	185	170	
1981	494	433	396	349	321	217	226	210	188	128
1982	583	507	423	332	302	316	266	256	230	222
1983	581	330	442	417	307	303	291	302	296	238
1984	604	533	493	460	371	351	348	283	279	302
1985	551	348	432	393	378	351	327	315	312	261
86-87	577	474	409	404	367	365	361	326	318	217
87-88	537	472	409	368	358	351	351	356	324	318
88-89	597	534	443	468	358	330	322	325	333	325
89-91	373	462	428	387	385	330	308	385	389	339
90-91	498	486	415	398	373	331	317	316	306	287
91-92	506	462	349	332	326	317	317	287	315	297
92-93	559	435	378	338	317	258		264		287
93-94		543	443	383	367	333	296			292
94-95		540	384	460	401	384	353	345	314	308
95-96		327		419		367		364		339

*A partir de 1993 no se publicaron los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Acreditación y aprovechamiento

El cuadro número 3 informa del desempeño académico (formal) de la Generación. Ciento treinta y cuatro alumnos no presentaron exámenes en el primer año escolar y la no acreditación es también alta. A partir del tercer semestre disminuyen notablemente la no acreditación y no presentación de asignaturas.

Los promedios finales.

Los promedios finales que se muestran en la gráfica núm. 3, son los oficiales. Solo los que se sitúan entre el 9.5 y 10.0 de calificación son confiables

Por debajo de esa cifra no corresponden en su mayoría al desempeño académico real de los estudiantes. Hay una indudable tendencia de muchos maestros a otorgar altas calificaciones, independientemente de sus merecimientos.

Al entrevistar a varias maestras para averiguar la causa, se reveló como muy compleja. Responde a la prolongada ausencia de políticas adecuadas de selección, formación y actualización del profesorado, a un marcado descuido en la supervisión de las prácticas escolares y a otras circunstancias que no son de evaluar aquí.

El seguimiento cualitativo de los egresados en 1996 mostró, como veremos mas adelante, las graves consecuencias de la costumbre de otorgar altas calificaciones, pues se crean imágenes y expectativas falsas sobre lo que se ha logrado y lo que puede aspirar como profesionista; además de generar un clima social de descontento en las aulas y en la relación con los profesores. Institucionalmente brinda una mala imagen acerca de la profesión y de la carrera dentro y fuera de la Escuela.

Cuadro núm. 3
Materias no acreditadas y no presentadas en los
exámenes ordinarios, por semestres.6
Generación 1986,87-1999

1er SEMESTRE			2º SEMESTRE		
Asignaturas	NA	NP	Asignaturas	NA	NP
Historia del T. Social	61	130	Teoría del T. Social	20	36
Economía Política	36	130	S Probl. Soc de Mex	26	62
Sociología	31	147	Economía Política	22	45
Antropología	34	123	Estadística	40	46
Demografía	8	137	Seminario Social	16	60
Taller de Matemáticas	62	137	S Situación. del TS	22	62
3er SEMESTRE			4º SEMESTRE		
	NA	NP		NA	NP
Teoría TS II	36	130	Teoría del T S III	24	32
Prácticas TS I	5	22	Prácticas T.S. II	7	30
T Estadística	31	22	Investigación Soc. II	30	36
Psicología Social	31	34	Salud Pública	19	66
Problemas Econ. S Mex	13	36	Sem Clases sociales	13	39
5º SEMESTRE			6º SEMESTRE		
Teoría T S IV	10	16	Teoría Trabajo S. V	23	15

6 En 1996 se reformó totalmente este Plan de Estudios

Prácticas T S III	12		Prácticas T S IV	8	10
Taller Investigación Soc	3	36	Der. Constitucional	24	31
Administración	22	23	Política y Pl. Social	16	18
Salud Mental	14	16	Taller Comunicación	7	14
7° SEMESTRE			6° SEMESTRE		
Teoría del T S VI	9	44	Teoría T S VII	12	30
Prácticas T S V	6	14	Prácticas T S VI	16	10
Taller Política y Pl. Soc	28	28	Sem. Situac. Agraria	19	20
Sem Situación Laboral	3	22	Sem. Dir. Familiar	6	36
Relaciones Humanas	6	20-47	Sem S. Pub y T S	2	7
Ciencias Penales y Crim	18	11-22			
Sem. Sindical	6	4-46			
NOVENO SEMESTRE					
Prácticas T S VII	6	13	Sem Política y T S	1	6-47
Cooperativismo	13	20	S Ciencias Penales	1	4-22
Seminario Sindical	6	4-46	Sem Probl Social	15	28
Seminario Instituciones	11	23	Seminario de Temas	3	5
Seminario de Didácticas	4	0	Sem Sit. Laboral	3	9

* Fuente: Actas de Exámenes Ordinarios

* Las cifras entre paréntesis indican el número total de alumnos registrados en la materia.

En la Gráfica que sigue las cifras son elocuentes, basta observar que sólo el 5% de los estudiantes calificaron por abajo de 80 puntos, el 50% obtuvieron entre 80 y 89 puntos y el 45% , noventa o mas.



La permanencia en los estudios

¿Quiénes se quedaron hasta terminar la carrera, y por qué lo hicieron si la mayoría no tenían interés por ella al ingresar? Veamos con cuidado las cifras y las opiniones de los pasantes.

Se advierte que no se pueden tomar como totalmente ciertas, pues cinco años después de terminada la carrera pudimos confirmar o descartar dichas aseveraciones. Los que tenían la determinación y el compromiso personal y familiar de llegar a ser *profesionistas universitarios* decían en 1990:

"Mi experiencia ha sido una de las mejores al poder estar en la UNAM (varón 26 años).

"El tener la oportunidad de asistir a clases a la UNAM ya es una ganancia, muchos quisieran estar en ella, tal vez el lugar que ocupó es deseado por otros que no tuvieron la oportunidad" (mujer 22 años).

Otros en cambio afirmaban: *"Mi experiencia escolar ha sido pésima, no estoy haciendo nada porque ya no vale la pena que me cambie de carrera en el octavo semestre".*

"Mi experiencia escolar ha sido muy triste, pues no me gusta el trabajo social y todo lo que diga de él va a ser negativo. (me enviaron a donde se les dio la gana por ser egresada de una prepa popular y por tal motivo, mi promedio es bajo). Yo quería estudiar psicología o derecho. Ya solo me queda una alternativa: terminar la carrera pues ya estoy en el octavo semestre" (alumna de 24 años

Deserción

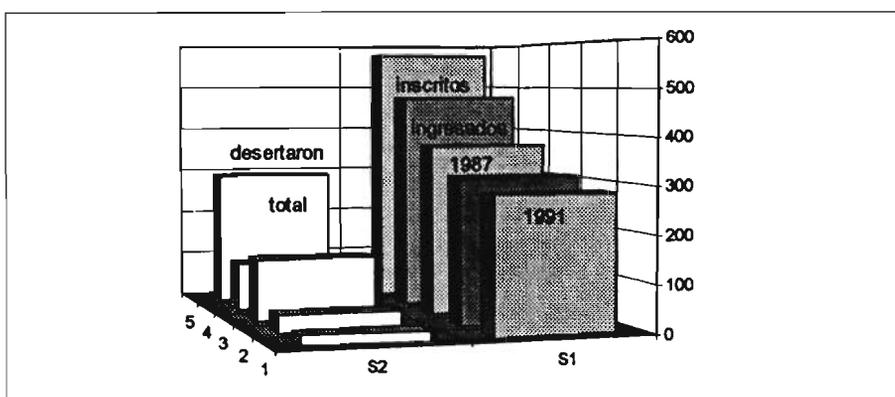
Al principio fue difícil definir el número de personas que abandonaron la carrera, porque los alumnos que la dejan temporal o definitivamente no necesitan avisar a la Escuela. Los que han desertado después de los primeros semestres, continúan apareciendo en las listas oficiales durante varios semestres y los rezagados todavía se incluyen años después de que la Generación dejó la Escuela, por el hecho de que pueden regularizarse por tiempo indefinido.

Para hacer una estimación sobre la deserción en ésta Generación, se revisaron las actas de exámenes ordinarios levantadas en los nueve semestres de la carrera. Ellas revelan que de los 577 alumnos registrados en las estadísticas de ingreso, quedaban en 1986, 474⁷

⁷ Pude corroborar en las respuestas al Plan I, 1986 que la deserción se debió a que la carrera no fue elegida o se eligió precipitadamente.

En la gráfica número seis se muestra que en 1987, las actas de exámenes ordinarios del primer semestre incluían 346 personas. En 1990 quedaban 309 y terminaron la carrera, 287. En la gráfica se aprecia que 105 abandonaron la ENTS antes de iniciar la carrera, 130 lo hicieron en el primer semestre y 37 a lo largo de los ocho semestres restantes. En 1991 habían desertado 292 personas.

Gráfica Núm 4
Alumnos de la Generación que abandonaron la carrera



Cinco años después de terminar la carrera, ochenta habían abandonado su ejercicio por motivos personales y por presiones económicas, 362 en total.

Imagen de la carrera y de la profesión: La categoría *imagen de la carrera* se refiere en este contexto a la perspectiva de la formación profesional que tenían los estudiantes en 1990 y que comprendía entre, otros, los siguientes aspectos:

- asignaturas preferidas y rechazadas
- aportación de la carrera a su desarrollo personal
- confirmación o desconfirmación de la imagen y vocación que tenían de la carrera al ingresar
- satisfacción o insatisfacción con la carrera

Perspectiva académica de la carrera.

Asignaturas preferidas. Los índices de acreditación y los mas altos promedios coinciden con las asignaturas preferidas: las teorías y las prácticas de Trabajo Social *a partir del cuarto semestre*, Salud mental, Psicología, Salud pública y Derecho Constitucional, todas

ellas fueron mencionadas en mas de cuarenta ocasiones.⁸

"En cada semestre el contenido de los programas es interdisciplinario, cada materia se convierte en un elemento complementario de otras por lo que la experiencia personal ha implicado la adopción conocimientos multidisciplinarios, todos ellos de una utilidad invaluable en el aspecto teórico formativo y en la práctica."

Asignaturas rechazadas. La mitad de los alumnos coincidieron en su rechazo por las asignaturas básicas iniciales o introductorias: Historia del Trabajo Social y Teoría del Trabajo Social I y II (lo confirma el número de no acreditaciones en el primero y segundo año). Opinan que no se profundiza en los contenidos ni se actualizan regularmente, son inadecuados, insuficientes, o se reiteran en las teorías de Trabajo Social, que son asignaturas seriadas. *"En teoría del Trabajo Social es necesario ver las cosas mas fundamentales desde el principio hasta el fin, independientemente de que se terminen o no el semestre, dándoles continuidad, pues al siguiente se repite lo mismo una y otra vez."* (Femenino. 21 años).

Relación teórico-práctica. 38.2% de los alumnos comentaron la falta de vinculación de las teorías con las prácticas y las deficientes condiciones en las que se llevan a cabo éstas. Las prácticas de Trabajo Social abarcan siete semestres. Tres años se hacen en comunidad y un semestre en instituciones. La no acreditación de un curso de prácticas implica la obligación de recursarlo, (no se admite la acreditación en exámenes extraordinarios), razón por la que se convierte en motivo de rezago. Son asignaturas que además, exigen condiciones especiales para su estudio, en cuanto a la localización de los centros de práctica, las jornadas y horarios y hasta los gastos extra de transporte que requieren. El 39 % de los estudiantes opinaron que no hay suficiente coordinación entre las teorías y las prácticas:

"Los profesores que dan la teoría y los que conducen la práctica de trabajo social, no se comunican ni coordinan, no tienen nada que ver unos con otros."

"En el noveno semestre llevé Seminario de instituciones: no aprendí nada en clase, en cambio en el segundo llevé la práctica sobre instituciones y en ella aprendí mucho mas".

"Yo cambiaría el orden de algunas materias, por ejemplo del Seminario de Instituciones, que debería estar en tercer o cuarto semestre, lo llevamos en el segundo, cuando todavía no sabemos nada, ni entendemos nada".

Las prácticas en comunidades fueron muy apreciadas por los que participaron en proyectos efectivos y con una supervisión cuidadosa, desafortunadamente ésta no fue la regla, sino la excepción:

"Con la nula experiencia que tenemos, nos llevan a prácticas en la comunidad y nos dejan ahí, sin que sepamos qué hacer. Algunos profesores no nos orientan ni nos acompañan, ni supervisan, no obstante que esta materia es básica para la carrera y una gran responsabilidad para nosotros".

⁸ En este apartado los porcentajes no son absolutos, se refieren al número de menciones que se hicieron de las preferencias o rechazos, pudiendo relacionarse dos o mas asignaturas

"A las prácticas comunitarias e institucionales les falta organización, en ocasiones el plan de trabajo planteado no se cumple".

"A mi no me decepciona en si la carrera, sino la forma como es impartida. La prueba está en las prácticas en la comunidad, esta materia es una perdedera de tiempo y fuente de desprestigio para la misma carrera. Nos llevan a comunidades alejadas de la ciudad o de la Universidad y tenemos que gastar mucho en transportes y todo para que el maestro no llegue al sitio de prácticas o llegue muy tarde; en consecuencia, he dejado de asistir e igual lo han hecho muchas compañeras y no pasa nada con las calificaciones: todos pasamos".

Ética profesional. Muy pocos alumnos aludieron a la importancia de tener en su formación profesional, una clara perspectiva ética del trabajo social, reflejo indudable de la marginación de este tema fundamental en el plan de estudios:

"En las asignaturas básicas de la carrera no se hacen explícitas, ni se destacan las cuestiones de ética profesional que son primordiales en la formación profesional: la nuestra es una profesión humanista basada en valores e ideales sociales, en la atención a las carencias y a los sufrimientos de individuos, grupos y comunidades. Todo esto amerita una formación ético - profesional que no es complementaria, sino fundamental para nosotras."

Asignaturas "de paja" y predominio de algunas materias: El rechazo de ciertas asignaturas también guarda relación con el hecho de considerarlas superfluas para la carrera. Opinaron que existen en el plan de estudios materias que no son indispensables, las llaman "materias de paja", por ejemplo: hay demasiados "derechos" y perduran desde los años sesenta, algunas materias como relaciones humanas y públicas que están muy orientadas hacia el papel del trabajador social como recepcionista e informador a los usuarios de servicios. co.

No obstante que la Criminología y el área penal forman parte de un campo de acción muy específico del trabajo social, los alumnos consideran que ocupan un espacio desproporcionado dentro del cuerpo básico de conocimientos y que sería mas propio que se ubicaran en un área terminal o en cursos de especialización.

"Pasa lo mismo con Derecho Agrario, en su planeación, deberían tomarse muy en cuenta las posibilidades reales de empleo y de actuación en relación a ese campo laboral".

En cambio están ausentes algunas asignaturas que consideran básicas para su formación:

"Me disgusta que faltan algunas materias que nos son muy necesarias, en especial me refiero a las que tratan del desarrollo psico social del hombre. Nuestro objeto de trabajo es precisamente el individuo en la sociedad y los problemas que padece. Me parece básico que primero hay que conocerlo, simplemente para poder

comprenderlo."

"Creo que es muy grave que no veamos Trabajo Social de casos. En todas las prácticas lo requerimos y necesitamos conocer su manejo, la aplicación de entrevistas y como analizarlos y presentar los informes".

Materias difíciles. "Por ejemplo Política y Planificación Social; Problemas Económicos Políticos y Sociales de México; son materias difíciles, mas que nada, porque los profesores que las imparten no hacen una buena organización y selección de los contenidos y cada uno la da como puede. Además, no enfocan sus temas al Trabajo Social."

Taller de Matemáticas, Estadística y Taller de Estadística acaparan una buena cantidad de no acreditaciones y no presentaciones, por ser materias difíciles, inesperadas e indeseables en ésta carrera, pero sobre todo, porque no se han seleccionado los contenidos que pueden ser útiles para su formación ya que se las ha encomendado a profesores que no tienen ninguna idea de lo que es Trabajo Social.

"..Hay algunos profesores que desconocen hasta el contenido de su propia materia. . Nos dio matemáticas un arquitecto, tal como la impartirla en arquitectura, no tenía noción alguna de cuestiones sociales, menos de la carrera."

"..Algunos profesores no son adecuados para impartir las materias, pues, como tienen profesiones diferentes, desconocen cuales son los fines y funciones específicos del Trabajo Social."

¿Qué no es posible que se organicen en la Escuela, academias, seminarios, cursos, etc., que les obliguen a comprender el sentido que tiene la interdisciplinariedad para nuestra carrera?"

"He tenido dificultades con Política y Planeación Social, Problemas Políticos, económicos y sociales de México, Taller de Investigación Social, ya que los profesores en turno, además de no enfocar su clase al Trabajo Social, desconocen el contenido de su materia."

Los profesores.

Parece haber consenso en que el sistema de selección y evaluación del profesorado deja mucho que desear. Son abrumadoras las opiniones (54.5%) de los alumnos que manifestaron su disgusto por la ineficiencia de algunos profesores y denuncian sus actitudes de apatía, desinterés y ausentismo

"Hemos tenido profesores que llegan sólo 15 minutos a su clase. ¿que nos pueden transmitir en tan poco tiempo? ¿Porqué no existe un control de la puntualidad de esos maestros? "Muchos profesores ni siquiera preparan su clase o no tienen ni la menor idea de lo que es el nivel de la licenciatura ni les importa".

"Da pena y tristeza decir que hay algunos docentes que sólo les preocupa venir a recibir su remuneración por haber prestado a la Universidad su presencia física, que además son injustos con los educandos a los que no les dan siquiera la oportunidad de defenderse".

Cuarenta y seis menciones sostienen que los profesores desconocen la relación que existe entre las materias que imparten y el Trabajo Social y hubo doce denuncias de las actitudes autoritarias y paternalistas de algunos profesores:

"Tuvimos mas de dos maestras que nos trataban como si fuéramos niños de primaria, mas bien como tontitos, nos regañaban y hasta llegaron a la agresión verbal Yo creo que en una carrera Universitaria los profesores deben tener una ética basada en el respeto a los alumnos."

"Los encuentros con profesores, en cuanto a ideología, presentan un cuadro de verdadero autoritarismo."

"Hemos tenido profesores que en el primer semestre nos decían en forma grosera que para qué estábamos en esta carrera que no es reconocida en ninguna parte, que los trabajadores sociales no sirven para nada y uno llegaba a decir que con la presentación que teníamos, no la íbamos a hacer en ningún lado. . . Lo reportamos a las autoridades y siguió tan campante.."

Se encontraron también un importante número de menciones, 38.8%, sobre los buenos profesores:

"Hay algunos profesores muy valiosos que se preocupan por transmitir sus experiencias positivas y dejar una huella en nuestros conocimientos y vida personal, mas allá de su compromiso docente."

"He tenido buenos maestros como Laura Ortega, Alicia González Ortiz, Bruna López Tapia, Octavio Patraca, Manuel Sánchez, Saturnino Maciel, Guillermo Campos Marta Villavicencio, Roxana Isunza entre otros; han creado conciencia, entusiasmo y sentido ético profesional en los alumnos y relacionan el Trabajo Social con otras áreas de conocimiento".

Aportaciones de la carrera al desarrollo personal. Los estudiantes reflexionaron en el impacto de la carrera en su personalidad, no sólo se refieren a los dominios de los conocimientos, sino al desarrollo de habilidades sociales, de auto-análisis y a la ampliación de sus perspectivas sobre el entorno. Una tercera parte afirmaron que mejoraron sus hábitos de estudio y aprendieron habilidades sociales como comunicarse mejor, escuchar y comprender a las personas. Analizar y tener otra visión de sus problemas. Desarrollaron cambios en su forma de pensar y mas amplio criterio, madurez y responsabilidad.

"La carrera me ha aportado muchas cosas positivas, ha propiciado mi

crecimiento como persona, al formarme ideas firmes sobre lo que yo creo y pienso de la realidad en la que vivo, a sentirme dentro de esa realidad y no ajena a ella, a modificar de alguna manera mi comportamiento, a tratar de conocerme a mi misma tal cual soy y aceptarme; a conocer y a aceptar a mi familia y a la gente; a conocer y a comprender mejor a mi pareja".

"Aprendí a ser mas reflexiva sobre las cosas, valorarlas, transformarlas, señalarles fines especificos, Estas actitudes me han llevado a ser mas responsable, a entrar en una adecuada relación con los demás. Tengo una fuerte inclinación hacia el cambio, hacia lo nuevo, realizándolo en forma activa, en lo personal, en lo familiar, en mi desarrollo profesional en mi relación de pareja."

"La carrera me dio muchos elementos para fortalecer mi criterio profesional y personal. Para mejorar mis relaciones humanas y de trabajo a nivel familiar. En cuanto a mis hábitos de estudio me permite mejorarlos día a día y ser mas crítica y analítica de mi realidad y dejarme muy claro el papel profesional que tengo que desempeñar"

Satisfacción o insatisfacción con la formación recibida.

Después de cuatro años y medio de formación profesional, se declararon satisfechos en 1986 con la carrera elegida el (54.8%) y no satisfechos (el 45.2 %).



Las cifras de insatisfacción son elevadas, considerando además que ya no se incluyen a los desertores, sino solamente a los que permanecieron y acreditaron todas sus asignaturas. Las verdaderas causas de ese estado emergieron en la entrevista final y en la integración de la información recogida.

Las respuestas de los que se declararon satisfechos se pueden clasificar en dos tipos: Unos expusieron como principales razones el que la carrera posea tan diversos campos de aplicación, sea humanista y que tenga tanto peso en ella la práctica de los conocimientos y el trabajo en equipo interdisciplinario. Hacen una crítica razonada y justa a la formación recibida, pero también valoran sus aspectos e influencia positiva. En sus escritos expresan la confianza

que tienen en sí mismos, pero no ilusamente, sino acompañada de una clara iniciativa, llevaron a cabo acciones concretas dirigidas a aprovechar al máximo los periodos de experimentación, por ejemplo, en el servicio social en el que quedaron contratadas algunas; otras comenzaron a trabajar siendo estudiantes.

Otros se declaraban satisfechos simplemente porque estaban a punto de egresar y confiaban en sus altos promedios, pero no fundamentaban sus respuestas y era evidente que tenían una posición ilusa de su porvenir.

En general, los estudiantes satisfechos tenían al final de su carrera una actitud optimista de su futuro cercano, no obstante que sabían que existen pocas oportunidades de empleo y que las condiciones actuales de su ejercicio son críticas. *¿Como explicar que se manifestaran optimistas, con la firme creencia de que ellos si iban a encontrar empleo y ejercer profesionalmente?*

Existen dos razones: prevalece el egocentrismo que como Elkind lo ha advertido, hace pensar o soñar a estos jóvenes que no puede ocurrirles nada malo, y que triunfarán en todo lo que emprendan, porque todavía tienen un concepto de sí mismos atado a la suficiencia y a la prepotencia reactiva, característica de la adolescencia y la fuerza de la idealización de su vida adulta, todavía no confrontada a las experiencias laborales. Esta actitud se hace evidente en los siguientes comentarios típicos.

"Las oportunidades de trabajo uno las va creando, lo que pasa es que debemos cambiar la imagen y el prestigio de la carrera, ya que se cree que sólo debemos desempeñar un papel mínimo detrás del escritorio, la trabajadora social quiere abarcar tantas cosas que se consideran importantes y que lo son, pero comete el error de querer generalizarlas, cosa que contribuye a la confusión sobre su papel".

"Las oportunidades de empleo son minimas, pero esto puede cambiar si nosotros tomamos la responsabilidad de servir y cumplir realmente con nuestro trabajo". (en 1995, ya titulada y con 30 años de edad , se sentía seriamente frustrada porque todavía no encontraba trabajo y dependía económicamente de sus padres).

". . .En cuanto a las oportunidades de empleo, son precarias ya que el licenciado en trabajo social no ha abierto brecha en el empleo (nótese la incapacidad de este joven de 23 años adoptar una perspectiva social de la profesión con el costo de atribuir la responsabilidad únicamente a los propios profesionistas).

"El trabajo social es un trabajo altruista, el prestigio uno se lo da, oportunidades de empleo no las hay, porque existe el trabajador social técnico y ellos muchas veces saben mas que nosotras."

No faltan opiniones realistas y centradas:

"Estoy satisfecha aunque sé de antemano que con esta carrera nadie se hace rico, uno tendrá muchas satisfacciones pero no en lo económico, además la carrera no tiene el reconocimiento que debería tener. Respecto al desempleo, con la reducción actual de plazas no nos afecta nada mas a nosotros sino a médicos, economistas, antropólogos".

En un primer análisis, los alumnos insatisfechos con la carrera tuvieron los promedios mas bajos, carecían de vocación al ingresar, desconocían "totalmente" la carrera, en fin no habían hecho algún "plan de vida" relacionado con la profesión.

En los cuatro años y medio que estuvieron en la ENTS no lograron identificarse con la carrera, o no quisieron entenderla. Casi al terminarla estaban frustrados en exceso, proyectando sus propias deficiencias y problemas en ella. Aludían al poco prestigio que tiene la profesión, a la saturación de sus campos de trabajo, a la competencia que encontrarían con los trabajadores sociales técnicos; a las funciones desvirtuadas en muchas instituciones, a las limitaciones para acceder a niveles jerárquicos altos (en su carácter de "licenciados"), a las pocas oportunidades de empleo, a las malas condiciones de trabajo, en especial a los bajos salarios que siguen siendo mínimos en muchas dependencias gubernamentales. etc.

"No estoy satisfecha con la carrera. El prestigio es malísimo, la mayoría dice que en lugar de estudiar esto, mejor hubiera buscado algo mas lucrativo, y si es cierto, porque cualquiera otra carrera es mas reconocida y creo que a pesar de la situación económica del país, se prescinde del trabajador social. Los empleos son pocos y mal pagados"

"La verdad es que no hay casi perspectivas para el trabajador social, nunca se le oye mencionar por sus proyectos, ni sobresale en otros aspectos..."

"No pienso ejercer la carrera de trabajo social, sino algún otro trabajo, mi experiencia ha sido desalentadora, ya que no quería estudiar TS y continúo buscando algo que satisfaga mis intereses, no lo he encontrado, por lo que mi actuación dentro de la ENTS es apática".

El valor del servicio social. En las respuestas al "Plan II", los estudiantes reconocen la formación práctica que la carrera les ha aportado, veintisiete se refieren al servicio social: afirman que les permitió situarse en la realidad profesional y comprender el quehacer de su profesión con mas claridad. Esta es una respuesta con mucho sentido, pues el servicio y las prácticas, actúan como zonas transicionales situadas en un ambiente real de trabajo en el que experimentan sus posibles roles contando con la atención, apoyo y reconocimiento del personal y en ocasiones hasta con la oportunidad de ser contratados.

"En el servicio social es donde he aprendido realmente lo que es el trabajo social. encontré un gran apoyo en la Clínica del ISSSTE, realizamos un programa de tipo educativo en el área de la salud y había muchos aspectos de él que no comprendía, como formular objetivos y metas, organizar grupos, seleccionar y organizar los contenidos educativos, lo mas importante es que aprendí."

"He adquirido mi mayor experiencia en el corto tiempo (dos meses y medio) que tengo realizando mi servicio social, ya que tengo un trato mas directo con la realidad. Claro, todo lo que he podido aplicar lo he retomado de la teoria que he adquirido en la escuela, sobre todo de profesores muy valiosos que nos han infundido el espiritu de superación en la carrera."

Políticas de selección de alumnos. Uno de los problemas reconocidos por la mayoría de los estudiantes y también comentado por los egresados, cinco años después de terminada la carrera, es el de las *deficiencias en el sistema de selección y adscripción de alumnos*. A todos ellos les preocupa que se adscriba a Trabajo Social a una gran cantidad de personas que no alcanzaron cupo en las carreras que deseaban como primera opción. *"A nuestra carrera mandan a todos los que son rechazados o no caben en otros lados"*.

Proponen que a esos alumnos, a los que suelen llaman "de rebote", *"se les organice cuando menos, un breve curso de introducción a la carrera para que tengan elementos para decidir desde ese momento si se quedan, pero además deben darse a conocer oportunamente las limitaciones y las oportunidades que brinda la profesión, para evitarles los traumas tan serios que sufren."*

"Pienso que si la escuela sigue aceptando gente rechazada de otras carreras y que se forman sin vocación y que en ningún momento se interesan en la carrera y mucho menos en ejercerla, entonces su futuro y el de la profesión no es muy prometedor. Estos alumnos una vez que entran, "no salen" ya."

"La escuela no debe llenar los salones con gente que no desea la carrera, ya que esta profesión requiere antes que nada, de vocación, están ahí en clase siempre criticando y renegando, nunca se interesan por los contenidos y las prácticas, son apáticos y llegan a contagiar a los compañeros, pues a veces trabajamos en equipos y no puedes evitarlo"

Los planes de vida en 1990

Hemos visto que al ingresar, prácticamente sólo un 10% de la población de la ENTS tenía planes adecuadamente elaborados. En 1990 los contenidos de las respuestas al Cuestionario Plan II hacía aventurado presumir que por fin, el resto de los estudiantes tenían ya un verdadero *plan de vida*, ¿Porqué?. Porque la mayoría estaban enfrascados en salir avantes de sus obligaciones escolares inmediatas y apenas se habían asomado al ejercicio profesional. Muy pocos se habían tomado tiempo para orientarse en su profesión. A un semestre de terminar la carrera, podía suponerse que estaban en el momento preciso de recapacitar en los problemas, fracasos y logros su pasado y reformular -ahora sí- sus planes hacia el futuro, pero no fue así.

El 51 % pensaban en su futuro, pero a corto plazo; sus planes eran verdaderas rutinas que hablaban de *terminar la carrera con un buen promedio, hacer el servicio social y titularse*. En 1996, se habían titulado cuarenta y ocho, apoyados en la reforma que definió cinco opciones de titulación en la Escuela:

- a) por vía tradicional,
- b) por investigación y elaboración de tesis
- c) por sistematización de la experiencia profesional,
- d) por áreas sustantivas del trabajo social y,
- e) por especialidad del trabajo social en el sector de salud..

Los planes dirigidos hacia el ejercicio de la profesión se expresaban de un modo superficial, formulista y hasta ilusorio: querían *trabajar en su carrera*, seguros de que a pesar de las circunstancias adversas en el mercado de trabajo, ellos sí se iban a colocar, pues *todo dependía de su voluntad y empeño*.

El 22% de los estudiantes mencionaban metas muy generales a largo plazo y 15% contemplaban la idea de hacer estudios de posgrado, pero sin definir cuáles, porqué y para qué. En el ejemplo que sigue se ilustran las afirmaciones anteriores y las actitudes que son comunes a muchas y muchos de los estudiantes. Se trata de una joven de 24 años que en unos cuantos párrafos dice:

"Me gustaría hacer una maestría en psiquiatría infantil. De los campos de acción de la carrera me gusta el área de la salud, pero no he hecho nada para inclinarme a ella. Me gustaría estar realmente en una comunidad, conocer a su gente, sus problemas, no para solucionarlos, pero para ayudarlos a que se sientan bien. Me gustaría estar en un puesto alto, como jefa de Trabajo Social, directora de un área donde haya trabajadoras sociales. Al terminar pienso estudiar psicología que va a la par pues el trabajador social es un terapeuta, Estoy muy satisfecha porque he visto los puntos positivos de la carrera y las oportunidades de trabajo. Me siento optimista porque sé que uno no encuentra los trabajos rápido ni fáciles.

Al egresar encontró un empleo que satisfizo sus expectativas económicas y de status, pero muy alejado del Trabajo Social, no hizo los posgrados que señalaba y en cuanto se case, piensa no trabajar.

La carrera de trabajo social ha sido un campo privilegiado para las mujeres. No podemos conocer la proporción real entre ellas y los varones, porque al recibir alumnos que no tuvieron cupo en otras facultades, llegan y salen anualmente un buen número de ellos. La presencia e influencia en el ambiente escolar de los que se quedan y los efectos que tiene para ellos ser "unos cuantos," amerita un profundo estudio de género. En 1990 había veintitrés hombres, en la muestra final para entrevistas sólo aparecieron. Dos de ellos tenían ambiciones y planes muy claros para su éxito profesional y supieron aprovechar las oportunidades de destacar y participar en la vida de la Escuela, tanto como estudiantes, como profesores, una vez que egresaron. Los otros dos no tenían planes y las consecuencias laborales han sido amargas.

Los planes de autorealización personal de la tercera parte de las mujeres se circunscribían a llegar a contraer matrimonio y realizarse como "*madres y como esposas*" (34.5%). Cuatro alumnas en esta muestra, se casaron durante los últimos semestres de la carrera y tuvieron que postergar o cancelar sus planes académico-profesionales. Las egresadas

que tuvieron mayor éxito en el trabajo, fueron aquellas que daban prioridad a sus estudios y la realización de sus metas profesionales al matrimonio y que obviamente, habían elaborado verdaderos planes hacia el futuro, los cuales incluían viajar, acrecentar su cultura, y promover su desarrollo personal.

En el recuadro que sigue se han colocado en cada columna, las metas que mencionaron los pasantes en sus planes en los tres momentos de la investigación. El énfasis del cuadro está en los contenidos que aparecen en él, no en las frecuencias de su distribución, las cuales se comentan por separado al presentar la información de cada etapa. Se aprecia que el contenido en 1986 es pobre, todavía en 1990 es limitado y al salir a la vida profesional aumenta considerablemente no solo en la cantidad de áreas en el plan, sino en su calidad.

De cualquier forma, al ingresar, solo 11% de los alumnos habían elaborado sólidamente sus planes de carrera y expresaban metas y valores generales a alcanzar en su vida futura. En 1990, ya muy cerca del egreso, prácticamente todos tenían planes de carrera, los inevitables: concluir los estudios, hacer el servicio social, titularse y trabajar en su profesión, pero la calidad, la coherencia y el realismo de sus metas era otra cuestión. Esta vez solo un diez por ciento estaban construyendo las estrategias para alcanzar sus planes profesionales

1986	1990	1995-96
Identificarse con la carrera	Acreditación final total	Titularse
Ser alumnos regulares	Buen promedio final	Conseguir empleo como Licenciados en trabajo social.
Terminar con un promedio alto	Cumplir el servicio social	Acumular experiencia y aprendizaje en el trabajo.
Confirmar su elección de carrera	Hacer la Tesis	
	Estudiar una especialización	Demostrar su competencia personal y la especificidad e importancia de su profesión.
	Autorealización personal	Encontrar mejores condiciones de pago, de status y realizar las funciones profesionales.
		Autorealización en la vida familiar y en general.

Los planes a mas largo plazo o planes profesionales para el 90% de los alumnos terminales eran ajenos a las posibilidades reales del mercado de trabajo y de sus propias competencias e intereses. Se planteaban metas ambiciosas, dando por seguro que las podrían lograr, sin hacer nada mas que cumplir con los requisitos de egreso.

¿El fin de la moratoria? En su desarrollo psico-social como post-adolescentes universitarios, los dos últimos años de la carrera significaron una "moratoria" en la que

tuvieron múltiples oportunidades para socializar, encontrar pareja y vivir los valores asociados a la ideología, la recreación, el deporte y la cultura, con una intensidad que muchos no volverían a tener el resto de sus vidas.

La moratoria universitaria se fue extinguiendo conforme los jóvenes enfrentaron los requisitos establecidos para su salida. Muchos anticiparon el servicio social, pero muy pocos habían siquiera elegido un tema de tesis o una vía alterna de titulación. Debían de enfrentar las tareas asociadas a los ritos de iniciación a la vida adulta establecidos formalmente por la sociedad para adquirir una identidad profesional.

Las tareas madurativas que hay que cumplir para llegar a la adultez son diversas, unas se cumplen, otras no, quedan áreas de la experiencia vital que no se satisfacen ni desarrollan suficientemente, en cambio en otros aspectos se logra plenitud. El final de la moratoria (que abarca una parte del periodo juvenil) está señalado por la conjunción de numerosos circunstancias socioculturales que de algún modo la prolongan hasta que los jóvenes se comprometen, con cierta estabilidad, en un empleo o en el desempeño de un nuevo rol familiar.

Cuando estaban por concluir la carrera, algunos miembros de la Generación habían cumplido ya con algunas de las tareas de su adolescencia, por ejemplo, conquistaron la *intimidad* que caracteriza a la fase de la *Juventud*, al establecer una relación de pareja consolidada afectiva y sexualmente (incluso por la procreación) pero, no habían logrado la necesaria independencia emocional y económica de sus progenitores. Otras personas en cambio, expresaban un fuerte compromiso con los estudios y con la profesión, pero tenían un considerable atraso en la realización de su vida amorosa y sexual y en el logro de su independencia.

Blos encuentra que la solución a estos atrasos y conquistas parciales puede postergarse indefinidamente y sostiene que en la postadolescencia, los conflictos no resueltos se tornan específicos y algunos de ellos "*se integran dentro del reino del yo como tareas de vida*" (Blos 1971:222).

En 1996 habían transcurrido diez años en la vida académica y cinco de la vida profesional de la Generación 1986-91. Ingresaron a la ENTS como adolescentes tardíos o en *moratoria*, y cuando terminaban la carrera estaban ya en la juventud -con alguna excepción-. Cinco años después la investigación se situaba en un punto de observación óptimo para conocer cuál había sido el destino de sus metas y planes iniciales y el impacto de éstos en su desarrollo hacia la consolidación de su identidad. En el lapso comprendido entre el egreso y la entrevista en 1996, debieron de resolver - en lo posible - las tareas madurativas que se resumen en el logro de la *intimidad contra aislamiento*:

- desprendimiento emocional y económico de los padres, ahora con el significado de "*despojarse del marco social y emocional de la juventud, del mismo modo que una víbora se despoja de su piel*" (Rappoport, id:78)
- Definir una jerarquía de valores, sobre la que se finque todo el cambio de prioridades que reclama la adultez
- Establecer relaciones estables y comprometidas de pareja y desarrollo de una

sexualidad madura.

- Encontrar un lugar de trabajo que satisfaga sus intereses profesionales y socio-económicos.
- Aprender a "navegar" en el medio laboral entablando relaciones armoniosas con los compañeros y aceptando o respetando las "reglas" formales e informales y las relaciones de autoridad establecidas.
- Reevaluar la concepción de sí mismo en el marco del mundo descubierto y trascender los resultados, aceptando y controlando las incertidumbres emocionales.
- Recomponer o reconstruir las cosmovisiones elaboradas en la escuela

En su función reguladora de la personalidad las tareas anteriores exigen al yo realizar con éxito una serie de esfuerzos de control y dominio de sí mismo que aseguren el insertarse y permanecer en el mundo adulto. Los jóvenes que salen de las licenciaturas se encuentran en una situación similar a la de pequeñas tortugas marinas, que apenas han roto el cascarón cuando deben atravesar rápidamente la playa y adentrarse en el mar desconocido y profundo.

CUARTO CAPITULO

EL SEGUIMIENTO FINAL DE LOS PLANES DE CARRERA Y DE VIDA

Antes de terminar el ciclo de estudios superiores y generalmente a partir del tercer año, se desdibujan en los estudiantes las características adolescentes y asistimos al cambio en su manera de ser mas reposada, en la que asumen con mas seriedad sus compromisos de carrera y afectivos. Sin embargo ese "reposo" dura poco tiempo; llega el momento de salida definitiva del rol escolar y de disponerse a luchar por un empleo en el mundo de los adultos.

Rappoport ve en esa transición de la juventud a la adultez una cualidad de *tragedia y desafío*. La tragedia radica en que tiene lugar un nuevo desprendimiento y pérdida, esta vez por la separación del *Alma mater*. *"Ahora es cuestión de confirmar y de hacer una discriminación fina y urgente, porque las alternativas comienzan a cerrarse muy pronto. En las sociedades modernas el período que va de los 18 a los 25 años es como un embudo. A medida que avanzamos en él, va reduciéndose constantemente nuestra libertad de maniobra. Independientemente que nos resistamos o que nos desviemos, o de que adoptemos la línea de la menor resistencia, hacia los 25 años la mayoría de nosotros está ya condenada al desempeño de un rol particular de adulto"* (Rappoport, 1972 77-78)

La comunidad impone a los jóvenes considerables presiones antes de terminar su carrera: Primero, el compromiso de titularse y demostrar su calidad profesional suele agobiar a la mayoría, pues están en un momento en que no han ejercido. Segundo, están ansiosos por trabajar y realizar los conocimientos y habilidades que adquirieron en la carrera y satisfacer sus expectativas económicas, de status y de realización profesional; sus familias les presionan a avanzar, para "*ser alguien en la vida*" frase que expresa el reconocimiento de que la conquista de la identidad está, para la sociedad en el desempeño formal de una ocupación.

No siempre se tiene conciencia de que el impulso al desarrollo hacia adelante y las vicisitudes de la vida social, obligan al desprendimiento de viejas ideas, amistades, instituciones y rutinas que pierden actualidad y pertinencia. De un modo o de otro, como dice Rappoport, en este período cambia definitivamente el orden de los valores y las prioridades en las relaciones afectivas. Si antes bastaba con ser un buen alumno, un buen hijo o un buen amigo, ahora lo mas importante es ser un buen empleado o profesionista, parte de una pareja que hace planes para establecerse y ser valorado y reconocido por otras personas y figuras de autoridad distintas de los padres.

En 1990 la Generación 1986-91 anticipaba su transición a la vida adulta dispuesta a luchar por un trabajo, sabiendo que esa lucha tendría lugar en un campo profesional "*desacreditado*", "*desvirtuado*" en sus funciones, "*mal remunerado*" y en competencia con los trabajadores sociales técnicos. Todo ello sucedía en un momento muy crítico para el país y para su profesión y, aunque en 1992 suponían que estaría en peores condiciones, no fue lo mismo, *suponer* que ser los protagonistas de un escenario tan difícil y complejo.

El encuentro con la vida y sociedad de los adultos fue para la mayoría de los noventa egresados en la muestra, un verdadero “*choque*” que puso a prueba toda su capacidad para integrar aquéllos recursos personales que construyeron en torno a sus planes de vida, así como para redefinirlos y reestructurarlos al salir de la carrera. Esos recursos, tal como los expresaron en las entrevistas, fueron los siguientes:

Mente despierta a la observación y reflexión
Capacidad de prever los resultados de sus actos y actitudes,
Conocimientos habilidades y experiencias que favorecen la capacidad de reconocer, anticipar y enfrentar problemas.
Competencias para establecer y observar principios y normas en las relaciones interpersonales.
Inclinación y acciones dirigidas al auto-conocimiento
Intereses y valores hacia las personas y a la sociedad: descentración
Capacidad de valorar los hechos en su ambigüedad y relatividad
Disposición a transformar los errores en aprendizajes
Capacidad de expresarse con corrección, fluidez y seguridad
Diversificación de los intereses por el estudio y la cultura
Sentimientos y acciones destinados a fortalecer la autonomía
Sentimientos y actitudes de compromiso con la carrera y el trabajo
Iniciativa y creatividad

Reelaboración metodológica: el procedimiento en la fase final. Se decidió emplear rigurosamente una perspectiva metodológica cualitativa, la cual estaba parcialmente presente desde la recolección, análisis e interpretación de la información generada a lo largo de diez años, comprendió los siguientes pasos:

.....

<i>Análisis integrado de los cuestionarios I y II</i>
<i>Criterios de aplicación para las entrevistas a los agresados</i>
<i>Aplicación de 113 entrevistas individuales y dos grupales</i>
<i>Análisis cualitativo del contenido</i>
<i>Muestra por criterios: noventa casos y entrevistas</i>
<i>Integración y análisis de los casos</i>
<i>Confiabilidad y validez: aplicaciones sucesivas Estrategias de triangulación</i>
<i>Interpretación de los noventa casos representativos de la trayectoria académica y profesional de la Generación</i>
<i>Determinación y caracterización de tipologías</i>
<i>Análisis clínico de los casos</i>
<i>Muestreo final de los casos representativos</i>

Los supuestos iniciales y la categoría "plan de vida"

Para hacer el seguimiento final de la Generación, fue necesario revisar los supuestos iniciales para confrontarlos con los resultados obtenidos diez años después. Se recordará que inicialmente este proyecto se basaba en el doble supuesto de que *el plan de vida es una elaboración que se realiza por primera vez en la adolescencia, que desempeña un importante papel como regulador de la personalidad y que constituye desde el punto de vista metodológico una categoría fundamental para el estudio del desarrollo de la identidad en la adolescencia y la juventud*. En el análisis contenido en este capítulo se podrá constatar la confirmación de tal supuesto. *Los supuestos secundarios*, vinculados directamente al plan de vida, como objeto central de estudio de esa investigación, eran los siguientes:

A	El éxito en los estudios universitarios y en el proceso de inserción en la vida profesional, mantendría relaciones coherentes y congruentes con la calidad y nivel de los planes de vida expresados al inicio y al final de la carrera.
---	---

B	Los planes de vida inconsistentes, confusos o débiles repercutirían en un desempeño escolar pobre o deficiente, en la insatisfacción con la elección realizada y en el abandono temporal o definitivo de los estudios.
C	<i>La calidad en la elaboración de los planes de carrera y de vida jugarían un papel muy importante en la inserción del egresado al mundo profesional y muy especialmente en tiempos de crisis que repercuten sobre el desempleo profesional.</i>

Dado que la primera fase del seguimiento de las metas académicas de los estudiantes comprendió ocho semestres de la carrera, podía pensarse que a partir de ese momento el *plan de carrera* ocuparía un lugar primordial en sus *planes de vida profesional*. Se creía que deberían encontrarse plasmadas metas específicas en sus planes, junto a la estimación del plazo en el que esperaban alcanzarlas, así como la justificación y estrategia para lograrlas, pero no enunciadas como simples propósitos generales, sino cumpliendo con algunos requisitos como los siguientes:

La reflexión sobre el pasado recorrido en la carrera, las competencias profesionales adquiridas, los intereses desarrollados, las expectativas y los valores que se deseaban ampliar y realizar en la vida profesional

Las metas de los sujetos y las estrategias que contemplaron para lograrlas

La presencia o ausencia de un período de exploración que les permitiera obtener un conocimiento realista de las condiciones en que se ejerce el Trabajo Social y del mercado de trabajo profesional

La reformulación de los planes profesionales y de vida en 1996

Plan de vida e identidad, los criterios de análisis.

El proceso de construcción de la identidad abarca en forma muy destacada, los diversos momentos de la planeación de la carrera. Comprende diversos "*subprocesos*," cuya resolución se puede observar en el paso por la licenciatura. Hemos visto que el 80% de los inscritos había llegado a ella en un estado de confusión respecto a la elección realizada, a lo que querían lograr con ella y al porqué estaban en la ENTS. Ese estado tendría que desaparecer paulatinamente conforme lograran identificarse con la carrera, sus principios y valores y adaptarse a sus normas y exigencias. No obstante, al egresar tendrían que enfrentar un nuevo período de desajuste que comprendía una nueva fase exploratoria que los llevaría hacia alguna forma de *acomodación y de compromiso*.

Marcia establece dos criterios básicos para afirmar la presencia, ausencia o un cierto grado de exploración en el mundo profesional. El primer criterio es el de *conocimiento*. En la adolescencia tardía, el individuo debe haber realizado una evaluación suficientemente correcta de sus necesidades y competencias actuales y potenciales y tener una perspectiva también realista de las oportunidades sociales que están disponibles para él. Lo que se buscaba era identificar cómo reconocían y valoraban los egresados la formación que recibieron y cómo pensaban proyectarla hacia el futuro.

El compromiso es un segundo criterio y una de las características más importantes del comportamiento en la *juventud*. Antes de que se pueda llegar a la adultez, cada persona debe asumir un rol, así como los comportamientos y los valores que se asocian a él. Los jóvenes deben ingresar a una ocupación o prepararse para desempeñarla, adoptar una perspectiva coherente sobre sí mismos en el mundo (una filosofía de la vida) y decidir cómo van a asumir su realización profesional, sus relaciones sexuales y de pareja. Esto no quiere decir que la primera versión que cada uno hace de sí mismo sea la definitiva, pero con algo hay que empezar y esa primera constelación de compromisos ocupacionales, ideológicos e interpersonales, indican cuál será la salida hacia la vida adulta.

Marcia entiende por compromiso lo que Erikson describe como la "*virtud de la fidelidad*" que corresponde a esa etapa psicosocial. Aquí se hace referencia a la *estabilidad en las decisiones tomadas*, porque como la fidelidad, el compromiso alude a una elección definitiva entre diversas posibilidades y a la permanencia en esa dirección, aun a pesar de que haya otras alternativas atraerentes y distractoras.

Un tercer criterio, en la observación de los planes de los egresados es el de la *coherencia entre los propósitos y las acciones*, de ahí que la *exploración* se convierta en un criterio más en el avance a la conquista de la identidad.

La capacidad de formular planes y precisar las metas, se relaciona con un cuarto criterio: la *capacidad de expresarse* en forma fluida y articulada, personalizada y fundamentada. González Rey llama atinadamente a este criterio "*nivel de elaboración personal*".

En quinto lugar, con la *capacidad de reconstruir articuladamente la historia personal*. Cuando una persona que está por terminar una carrera no tiene planes, es porque no ha reflexionado y le es difícil articular las particularidades en la historia de su proceso formativo y anticipar y proyectar sus deseos y construir el camino para lograrlos. Aquellos que han logrado sus metas, son los que han examinado y valorado cuidadosamente su vida escolar y general en el tiempo y han descubierto lo que les interesa lograr.

Orientaciones en el desarrollo de los planes de vida e indicadores de su sentido

A continuación se presenta un panorama de cómo se integraban los planes de carrera iniciados en 1986 con los resultados socio-académicos obtenidos hasta 1996, en el periodo de

desarrollo de la identidad entre la juventud y la adultez.

Al analizar la trayectoria de los citados planes, se identificaron ciertas tendencias u orientaciones, representadas por claros indicadores y categorías. contrastados con sus opuestos: después de un logro, se incluye su riesgo o peligro:

Hay una expresión oral y escrita, pobre, confusa, superficial y reproductiva. Se carece de originalidad en los planes y estrategias, no hay coherencia entre lo pensado, lo dicho y, las acciones.

La expresión escrita y verbal es clara, amplia y se ubica en un alto nivel de abstracción y con un rico vocabulario de tipo profesional. Se favorece la reflexión sobre la descripción. Las afirmaciones se fundamentan y hay un estilo cada vez más personalizado y original de decir las cosas

Pasividad y receptividad, una fuerte dependencia emocional y económica. Las metas y las acciones para lograrlas se cumplen para satisfacer los deseos de los los padres o el estereotipo de ser "profesionistas," se evade la toma de conciencia, responsabilidad y el compromiso.

Hay una clara iniciativa para asumir y responder por los propios actos y decisiones, con un *sentimiento de autonomía.*

Se advierte una mayor *confianza en sí mismos*, basada en la reflexión y evaluación de los propios recursos y los disponibles en el contexto y una determinación a luchar por la dignificación de la profesión.

Hay desconfianza, temor y duda de sí mismo, desesperanza que impide avanzar hacia metas o precipitación irreflexiva en compromisos que conducen al temido fracaso.

Postición descentrada, que hace posible comprender las necesidades y los puntos de vista de los demás y de la sociedad, hacer auto-evaluaciones y valoraciones más realistas del avance de los planes

Egocentrismo, incapacidad para hacer una acertada valoración de sí mismo, de los otros y de los planes; de asumir los errores y responsabilidades.

Jerarquización cada vez más estable de los valores, *ideales e intenciones*, flexibilidad y tolerancia

Reproducción heterónoma de los valores, rigidez, intolerancia y moralismo como defensa.

Se amplían y profundizan las *cosmovisiones* que sustentan el desarrollo de una *ideología*.

Concepción del mundo muy estrecha o reproductiva.

Mayor *integración del pensamiento*, afectos, valores y acciones, capacidad de encontrar el sentido de los hechos y conocimientos.

Incapacidad para integrar y encontrar el sentido de los conocimientos adquiridos. Incoherencia e incongruencia entre el pensamiento, los deseos y los actos.

Subordinación de las emociones y las fantasías al *control de la reflexión autónoma*.

Prevalencia de ilusiones, creencias y fantasías, pobre control emocional, ánimo depresivo, negación, necesidad de controles externos.

Capacidad de *reestructurar sus proyectos y su campo de acción* ante los cambios inevitables y lo inesperado. Sabiduría para convertir los errores y tropiezos en experiencias de aprendizaje.

Intolerancia a la frustración, parálisis de la iniciativa, falta de capacidad para reestructurar el campo de acción, de aprender de los errores, culpabilización a otros.

Ampliación de la perspectiva temporal, integrando el pasado y el futuro con el presente.

Perspectiva temporal inmediata que impide relacionar la historia personal con el presente y proyectarse al futuro.

Las categorías y tipologías.

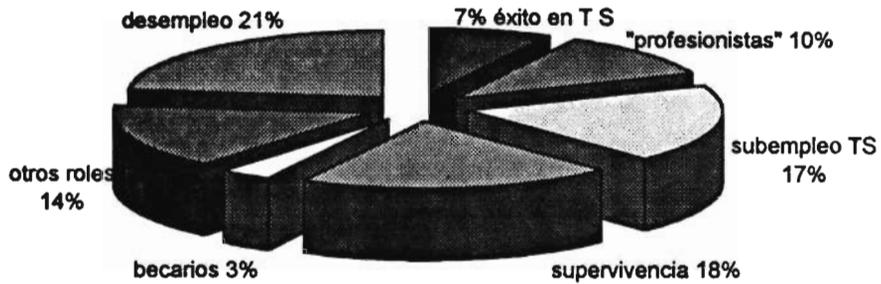
Con la finalidad de integrar el sentido con el que los anteriores indicadores se configuran para expresar el nivel que alcanzaron los egresados en la realización de sus planes de vida, se retomaron como categorías las que Erikson define como logros y peligros propios de las etapas de la vida anteriores a la juventud:

- a) confianza contra desconfianza,
- b) autonomía contra duda y vergüenza,
- c) iniciativa contra culpa,
- d) laboriosidad contra inferioridad y
- e) sentimientos de identidad contra sentimientos de confusión de la identidad.

Estas categorías surgieron en las diversas configuraciones con las que los egresados comunicaron su situación final. Para organizar su presentación se clasifican en una tipología basada en el predominio de las orientaciones que siguen de acuerdo a la calidad de los planes iniciales, al momento de su construcción y a los resultados obtenidos con ellos en la experiencia

profesional. Los tipos extraídos del análisis son cuatro y su distribución (por sujetos) aparecen en la gráfica a continuación.

GRÁFICA NÚM 7
Situación de los noventa egresados en 1996



Las tipologías establecidas de acuerdo a la posición que ocupan los egresados en relación al desarrollo de su identidad son las que siguen:

1. Planearon y realizaron su identidad profesional.

- 1.1. planearon oportunamente y lograron sus metas como licenciados en trabajo social, tuvieron éxito profesional y económico
- 1.2. hicieron planes tardíos, lograron éxito profesional, pero no económico

2 Alcanzaron éxito económico pero no en Trabajo Social.

- 2.1. tenían planes generales, se identificaron con la profesión, sólo encontraron empleos en otras áreas profesionales.
- 2.2. no tenían planes: no se identificaron con la profesión, la abandonaron.

3. En moratoria

- 3.1. subempleados en Trabajo Social
- 3.2. subempleados en trabajo no calificado
- 3.3. en prolongación del rol de estudiante (becarios)

4. Hipotecaron su identidad:

4.1.no planearon la elección y desarrollo de su carrera, renunciaron a su identidad profesional por un rol familiar

5. Sin planes y en estado de difusión de su identidad

5.1.no planearon estudiar trabajo social, no se identificaron con la carrera, renunciaron a luchar por un trabajo profesional o por cualquier empleo.

A continuación presento con detalle los casos mas representativos de los egresados clasificados en cada uno de los niveles apuntados, cuya distribución se presenta en la gráfica que sigue.



1. Lograron su identidad profesional.

De los noventa egresados entrevistados, veintinueve lograron emplearse y desarrollarse como trabajadores sociales. Diez en una posición laboral alta y bien remunerada; tres en la docencia. Dos mujeres en la iniciativa privada, en áreas de administración de recursos humanos; afines a las funciones de Trabajo Social.

Las dieciséis personas restantes se colocaron en instituciones de servicio social en donde han luchado con gran empeño por promover su carrera y han logrado que se las reconosca en el nivel de licenciadas. Originalmente no habían planeado estudiar esta carrera, pero les gustó y ya egresadas, al trabajar en ella, elaboraron sus planes profesionales obedeciendo a las circunstancias y se identificaron plenamente con su profesión. Sin embargo, perciben salarios de alrededor de mil pesos mensuales.

En las primeras diez personas que lograron un éxito completo en su vida profesional se manifiesta con toda claridad el vínculo entre el desarrollo de sus planes de vida y la lucha por su identidad, en los dos sentidos que Erikson atribuye a ésta: el íntimo que se refiere al sentimiento de mismidad y continuidad y el social y profesional, que requiere el reconocimiento de los demás. Presento a continuación dos casos ejemplares de los que a la satisfacción como profesionistas suman una alto ingreso:

Identidad realizada, éxito profesional y económica.

Caso núm. 1.VUS Es una joven que proviene de una familia de cinco personas, sostenida económicamente por tres de ellas que son profesionistas. Egresó de la Escuela Nacional Preparatoria donde tuvo grandes satisfacciones académicas y personales. *“Tengo la seguridad de que en este periodo escolar logré gran parte de mi formación y decisión respecto a mi vocación.”* A los 19 años solicitó ingreso a Trabajo Social, pero se le asignó a la carrera de Economía *“por errores de cómputo”*. Permaneció un año en ella, cursando materias del tronco común que reconoció como muy útiles en su formación. Presentó un nuevo examen de admisión y llegó a la ENTS en 1986:

“Creo que para estudiar esta carrera debe existir un sentido humanitario, una disposición completa para escuchar, ayudar y orientar a quien lo requiera. Pienso que si se le da la importancia debida y un esfuerzo conjunto, las limitaciones que pudiera encontrar irán desapareciendo.”

En 1990 se expresaba en un nivel conceptual indudablemente superior al común de su grupo y además original: *“... Todos los conocimientos que he recibido han sido de una utilidad invaluable en el aspecto teórico-formativo y en la práctica”*. Su valoración de la carrera era justa, hacía críticas pertinentes, reconociendo los aciertos y rescatando para su beneficio lo esencial y mas valioso de la formación. Manifiesta en numerosas ocasiones su iniciativa, voluntad de actuar y su capacidad de establecer metas:

“Estoy cierta que al asistir a la Escuela he recibido infinidad de aportaciones. Conocer experiencias positivas y negativas propias y de la comunidad universitaria me ha dado margen para ser una persona reflexiva sobre las cosas, valorarlas, transformarlas, señalarles fines específicos, y siento que esas actitudes me han llevado a ser responsable y a entrar en una adecuada relación con los demás. Tengo una fuerte inclinación hacia el cambio, hacia lo nuevo, realizándolo en forma activa. Es necesario estar preparada para afrontar los cambios”.

Efectivamente, se estaba preparando cuidadosamente para entrar al mundo laboral. Antes de terminar la carrera trabajaba en el ámbito profesional, exploraba y enriquecía su experiencia, sin descuidar su desempeño escolar (obtuvo el promedio mas alto de la Generación: 97). Como en todas sus respuestas, al referirse a su situación económica hace manifiesta la congruencia de sus pensamientos con sus acciones y su determinación inquebrantable por autorealizarse personal y profesionalmente:

“En mi desarrollo escolar-profesional, he tenido la oportunidad de reunir en la práctica los elementos de formación teórica para ponerlos en acción. Actualmente laboro en el Departamento de Trabajo Social de una dependencia del D.F. en donde desarrollo en forma satisfactoria los objetivos de la

profesión, además de trabajar en pro de mi comunidad". Al terminar la carrera planeaba titularse y realizar estudios complementarios o de post grado y priorizaba sus metas profesionales a las de formar un hogar *"a largo plazo"*.

Buscando nuevos horizontes y un mejor desarrollo profesional ideó una estrategia para solicitar empleo en una Secretaría de Estado. Elaboró con esmero su curriculum vitae en forma original, en la que especificaba cada una de sus *"competencias"* (por ejemplo, anotaba los programas de computación que sabía manejar los idiomas que conocía y el grado en que los poseía) y lo obtuvo. Ahí se dio a conocer por sus méritos y cuando sus jefes pasaron a otra Secretaría, la llamaron de inmediato a colaborar en el área de recursos humanos concediéndole un puesto en nivel de subdirección, con un magnífico sueldo. Actualmente está próxima a contraer matrimonio, en el plazo que se había fijado.

En este caso de éxito profesional, se hace evidente la relación de correspondencia entre sus planes y sus logros, VUS reúne en su persona el balance favorable de un sano desarrollo de su identidad en donde conjuga confianza en sí misma, iniciativa, autonomía, autodisciplina, sostenidos desde su adolescencia en hábitos de reflexión constante sobre sí misma y su entorno. La trayectoria de esta egresada revela que en su medio familiar encontró un clima favorable al estudio y al desarrollo cultural y personal de sus miembros, que ella supo aprovechar para cumplir sus proyectos. Este aporte familiar se reflejaba ya cuando tenía diecinueve años en la forma de expresarse, personalizada, original, bastante más correcta y pulida que el común de sus compañeros de carrera, entre los cuales hay muchos que no gozaron de esa condición y no hicieron gran cosa por construirla en su paso por el bachillerato y la licenciatura.

Desde la preparatoria, tenía una perspectiva temporal muy desarrollada que le facilitó auto-evaluarse y estimar las actividades que debía cumplir para acercarse al trabajo profesional. Elaboró metas muy claras en sus planes de carrera y las persiguió con autodisciplina. No cabe duda que la seguridad de saber lo que quería ser, hacer y alcanzar, le permitió seguir adelante sin amilanarse ante las frustraciones y problemas que para otros habrían sido devastadores. Por ejemplo, valoró como aprendizaje el tropiezo inicial de ser asignada a otra carrera y se quedó con lo mejor de esa experiencia. La capacidad de hacer una crítica constructiva es una característica que se repite en todos los casos de éxito profesional, en franca oposición con la actitud crítica extrema y demoleadora, de aquellas personas que estaban muy frustradas al tiempo de la última entrevista.

Caso núm 2. *Se trata de una egresada que tenía planes iniciales de cursar Derecho y fue asignada a Trabajo Social.* Representa la tenacidad y la claridad de metas en algunos alumnos que llegaron a la ENTS por falta de cupo en otras carreras y que son los llamados en el ambiente escolar *"alumnos de rebote"*. Treinta y cuatro de ellos permanecieron hasta el final. Una vez inscritos en la Escuela se sobrepusieron a la enorme frustración que echaba por tierra sus planes profesionales, pues no consiguieron el cambio de carrera.

Muchos no abandonaron su plan inicial y orientaron su búsqueda al estudio de una segunda carrera o de un trabajo en donde pudieran integrar las dos profesiones. Este grupo

muestra el valor de las convicciones que tenían en sus planes y la determinación a realizarse profesionalmente. Es admirable su capacidad para *reestructurar su campo de acción en favor de sus metas*. Entre los noventa entrevistados en 1996, ocho trabajaban en áreas jurídicas, siete de ellos en la penal y están por terminar la carrera de Derecho. El siguiente caso se destaca por el éxito logrado al integrar sus dos profesiones.

AMT fue "asignada" a Trabajo Social. Ingresó a los diecisiete años sin mucha idea de la carrera y de la profesión: *"Me gusta ayudar a las personas. La imagen que tengo es que el trabajador social ayuda a la comunidad"* Su promedio fué bajo (83). En sus críticas a la formación recibida hace notar la falta de interés y motivación de algunos maestros, pero también por parte de los alumnos. Valora en mucho la formación profesional que recibió en la Escuela:

"Considero que esto es un 70%, por así decirlo. ya que el otro 30 % lo vamos adquiriendo a través de la práctica diaria, viendo los problemas que aquejan a nuestro México, lo que me hace reflexionar si esto es realmente lo que quiero para mi patria".

Siempre le atrajo el área penal y planeaba hacer una maestría en criminología, ser una buena profesionista y formar una familia, aunque decía *"para mi lo mas importante es seguir estudiando"*. Para lograr sus planes ingresó a la carrera de Derecho y en 1996 cursaba el último semestre. Trabaja con un alto sueldo y status como asesora jurídica en la Procuraduría General del Distrito Federal con nombramiento de abogada, se tituló en Trabajo Social y se siente muy satisfecha porque ha logrado integrar sus dos carreras y dar a conocer y respetar a ésta carrera.

Los que eligieron la docencia.

Caso núm 3 CLE. Merecen mención en este grupo, tres egresados (dos mujeres y un hombre) que han tenido éxito profesional en la docencia. Desde que ingresó a la ENTS, CLE se expresaba con propiedad, tanto en la forma, como en el contenido. Destaca en su historia escolar un firme interés hacia los problemas sociales del país, mismo que la llevó en 1986 a identificarse con la carrera de Trabajo Social, decía entonces:

"El país tiene una gran problemática y en pequeños sectores se notan problemas de sobra, estoy rodeada de ellos y me gusta analizarlos, me gusta leer lo relacionado con la política, algo internacional y problemas acontecidos en el pasado, para ver hasta donde llega la pobreza del mundo."

Ese interés social se va haciendo mas manifiesto en todos sus escritos; cuando imaginaba cuál sería la situación del país:

"Para mi que México irá de mal en peor, si ahora hay problemas económicos, políticos y sociales, tal vez con el tiempo ya no sea tan fácil taparle los ojos a los mexicanos y nosotros reaccionemos de manera distinta, cuando ya no soportemos la soga que tenemos en el cuello; tal vez haya otra revolución, quizá se mejoren las

cosas; yo por mi parte estudiaré mas a fondo la situación y trataré de ser participante, encuentre donde me encuentre".

Su capacidad analítica y crítica se manifestaba desde 1990 cuando reflexionaba en forma original sobre su experiencia en la ENTS, señalando aspectos que otros estudiantes acusaban en forma superficial. Denunciaba el bajo nivel académico de los profesores, el cual no respondía a las necesidades de la formación profesional. Advertía: *"los encuentros con profesores en cuanto a ideología, presentan un cuadro de autoritarismo."*

Es casi la única alumna entre los que participaron en la fase final de la investigación, que desde sus dieciocho años de edad expresaba una cosmovisión socio-política del país y de su entorno escolar, así como valores e ideales dirigidos al cambio. No es extraño que, poseedora de una ideología, haya participado en el Congreso Estudiantil Universitario, experiencia de la que decía en 1990:

". . . Me he vuelto mas consciente de la situación en la ENTS, de la carrera y del país. Mis planes son independizarme de mi hogar y ejercer verdaderamente mi carrera."

Desde el servicio social, se decidió por la docencia y su tesis se relacionó con ese tema. Ya como académica, ha organizado cursos de actualización para profesores, coordinado diversas prácticas y en 1996 cursaba un diplomado sobre docencia y una maestría en Administración. Está casada y tiene una buena relación conyugal basada en el respeto mutuo al trabajo y a la independencia.

Hay en CLE una clara congruencia entre lo que expresa y las acciones con las que va construyendo sus planes, de modo que parece *"fácil"* la forma en que ha ido encadenando sus estrategias con las metas que se ha fijado y con sus logros académico-profesionales. Su carrera jamás se ha estancado, avanza buscando horizontes mas amplios y un crecimiento personal en el que reclama y procura su autonomía. Su posición cada vez mas descentrada, es la base de su práctica profesional, dedicada a la educación de las generaciones que viene atras de ella, característica reconocida por Erikson como *"generatividad"* o la conquista básica de la vida adulta.

Caso núm. 4 MVO. Es otro caso de éxito profesional sostenido en una lucha indeclinable por alcanzar sus metas. Era de las pocas personas que al ingresar, tenía una imagen acertada del Trabajo Social y construía su plan de vida basado en su identificación con la carrera. Egresó con un promedio de 95, se tituló pronto. Actualmente trabaja en el área de la salud donde ha tenido que pasar por todo un proceso de adaptación y aprendizaje *"desde abajo"*:

"Una de las aportaciones que he recibido de la carrera para mi formación personal, es que he aprendido a desenvolverme, a expresarme con mas claridad, cara a cara y ante el público, a elegir lo que mas me conviene y a comprender mejor a las personas y a las situaciones. Yo tengo una imagen positiva de la

carrera y creo que en el trabajo lo importante es demostrar que uno sabe realmente".

Ingresó a un servicio de salud y una de las primeras actividades en las que participó fue en una campaña de lucha contra la rabia. Con orgullo recuerda que ¡aprendió a vacunar perros!. Sus compañeras enfermeras le preguntaban :"*¿porqué ella, toda una licenciada aceptaba hacer ese trabajo?"*.

"Al participar en la campaña de vacunación aprendí muchas cosas, pero sobre todo, vi y conocí de cerca las necesidades de la comunidad, y de alguna manera yo sabía que que mas tarde me iban a ser de gran utilidad. En la Institución no daban importancia a la carrera. Me alié con una compañera de la ENTS para planear un departamento de Trabajo Social.

Lo diseñamos y lo propusimos; al principio no encontramos apoyo, pero en cuanto se dieron las condiciones, (un jefe médico que entendía al Trabajo Social) logramos que se fundara y quedó a mi cargo. Actualmente manejamos las áreas de salud escolar, municipal y apoyo a programas prioritarios. Mi compañera ejerce otra profesión aparte del Trabajo Social, en el área de la salud, de modo que me ha apoyado sin hacerme competencia por el puesto.

El haber luchado desde abajo le significó conocer bien varios programas y ahora mis subalternos no me pueden tomar el pelo porque se lo que es salir al trabajo de campo."

Esta egresada se ha enfrentado a verdaderos retos profesionales con un gran sentido de compromiso, conoce y confía en su responsabilidad e iniciativa y está dispuesta a crear nuevos programas. Apoya sus planes con acciones efectivas, ha tomado varios cursos en el área de la salud comunitaria y planea hacer una especialidad en Salud Pública. *Si queremos progresar debemos estudiar, perfeccionarnos, hay que leer mucho, diario, lo que sea pero leer.* Cuida su presentación y se expresa con soltura y propiedad.

En este caso es evidente que la progresiva individuación que logra la joven, se manifiesta en la congruencia en su forma de expresarse, en las reflexiones que hace conforme progresa en sus planes y estrategias y en las acciones que ha emprendido para lograrlos. Tiene la capacidad de enfrentarse a diversos retos encontrándoles su sentido de aprendizaje. Se ingenia para establecer alianzas y colaborar en la creación de iniciativas y proyectos y despliega una clara determinación para asumir sus actos y decisiones, mirando mas allá de lo inmediato, "invirtiendo" recursos, estudio y tareas para lograr un mejor futuro.

Insertada en un ambiente laboral cerrado al Trabajo Social, logró reestructurar desde la raíz su campo de acción profesional con la finalidad de "*hacer lo que le corresponde como licenciada*". Su compromiso afectivo y moral con la carrera es contundente, ha logrado colocarse en una posición profesional desde la cual se preocupa por responder a las necesidades de la comunidad y está alerta para atenderlas. Se advierte en su historia laboral que va adquiriendo una

mayor confianza en sí misma, y de cada logro se desprende una mayor autoestima y un mayor impulso de superación.

Identificados con la carrera, lograron éxito profesional, pero subempleados

En éste grupo están las dieciséis egresadas que lograron colocarse en actividades de Trabajo Social, entre ellas, tres lo hacen indirectamente como profesoras normalistas. Han realizado un verdadero esfuerzo en ocasiones "heroico" en su lucha por el reconocimiento y dignificación de su carrera. Se sienten muy satisfechas de su labor en instituciones privadas de asistencia, en un centro deportivo público, en el campo penitenciario y en otras áreas jurídico-sociales. Han logrado dar a conocer su profesión a nivel de licenciatura, organizando servicios y programas de bienestar social con los que han ganado status y el respeto de las autoridades y de los compañeros de diversas profesiones. Sin embargo no han conseguido una remuneración satisfactoria que al menos, represente un sueldo semejante al que recibe cualquier otro profesionista en ese contexto.

Las conquistas que han obtenido son mas meritorias si consideramos que sucedieron en medios laborales que tradicionalmente han mantenido al Trabajo Social en un nivel subprofesional y se negaban a reconocer y respetar sus funciones. A continuación me refiero a un caso que es representativo de las experiencias de este grupo.

Caso núm 5. MAR ingresó con una idea muy vaga de la carrera, hasta que con el tiempo empezó a gustarle y logró comprenderla. En 1990 decía que le gustaba la docencia y deseaba hacer una maestría. Al egresar desempeñó un trabajo transicional haciendo encuestas por un pago muy raquítico.

Con otras dos compañeras de la ENTS, que por cierto, afirmaban que "*no acostumbran planear en lo personal*", encontró empleo en una institución de educación física que les ofrecía actividades complementarias a lo administrativo. Decididas a defender la posibilidad de realizar su verdadera práctica profesional, decían:

"No se nos cerró el mundo, mas que nada, por nuestra disciplina personal y voluntad de hacer las cosas bien. Nos unimos para elaborar y proponer un programa de servicios sociales dirigido a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, nos fue aceptado y lo organizamos con éxito".

A la egresada titulada corresponde la ejecución y supervisión de algunas actividades que desarrollan. Las tres se sienten satisfechas, orgullosas de ser licenciadas en Trabajo Social, de realizar valores humanos en sus funciones y porque consideran que su carrera ha sido muy completa.

A pesar de sus éxitos, están mal remuneradas, aunque éstos trabajos les brindan grandes satisfacciones profesionales, tendrán que buscar un empleo mejor pagado. No es de extrañar que opinen que les gustaría que desapareciera la carrera a nivel técnico, "*debido a que sus egresados ejercen profesionalmente a una edad muy temprana, lo que ocasiona que no se les tome con*

seriedad y respeto porque malbaratan el trabajo". Se consideran optimistas, positivas y trabajadoras, entablan buenas relaciones sociales en su trabajo, colaboran y respetan a sus compañeras y tienen un gran cariño por la carrera.

Caso núm 6 REI Quería estudiar medicina, pero fué asignada a la ENTS. Se conformó, pues ya había sufrido, junto con sus padres, el temor y la ansiedad de esperar la noticia de su aceptación o rechazo en la UNAM, decía en 1991:

"Pensé que Trabajo Social también era una carrera humanista, me interesaba en ayudar, orientar, pero de una manera objetiva". Se sintió muy satisfecha como estudiante, con un promedio final de 95. *"Las prácticas y el servicio social me abrieron los ojos a lo que es la carrera. Estudiarla me permitió desarrollar un criterio propio congruente con la realidad en que me muevo. Mejoré mis hábitos de estudio y a nivel personal y familiar tengo mejores relaciones. La profesión es muy humana, busca el cambio con la participación de la gente, pero no tiene prestigio, es muy poco reconocida; depende de nosotros que la valoren otros profesionistas."*

Creía entonces que había amplias oportunidades de trabajo, *"si uno las abre con responsabilidad y profesionalismo"*. Planeaba especializarse en criminología *"porque me gusta ese campo, el de salud esta muy acaparado. Mi meta es buscar mi total independencia económica y encontrar madurez personal y profesional."*

En 1995 trabajaba en la Procuraduría del Distrito Federal. *"Somos un grupo de técnicos y cinco licenciados en Trabajo Social. Hacemos un trabajo difícil y delicado pues atendemos a una población que tiene problemas muy serios de alcoholismo, drogadicción y reincidencias, son personas que han logrado su libertad condicional; realizamos estudios socioeconómicos y seguimiento de casos y damos orientación socio-jurídica hasta que se cumple la sentencia. Hemos asistido a varios cursos de capacitación en la institución y nos titulamos con una tesis que trata sobre la participación del trabajador social en la labor que realizamos."*

Caso núm 7 BJS. Eligió la carrera, por razones económicas. Estudió arquitectura durante un año pero se dio cuenta que no era para ella. Al principio estaba muy desubicada en la ENTS.

". . . Me fue de la patada, pero luego le eché ganas y me titulé por tesis. Trabajo como asistente médico hace catorce años en el sistema de salud. En ese lugar había elegido un tema de tesis que implicaba investigar a las trabajadoras sociales que ahí laboran y cuando lo supieron me cancelaron mi proyecto. Junto con una amiga buscamos un nuevo tema a investigar en un hospital. Concursamos con un buen protocolo que trataba sobre un tipo de paciente en su medio familiar, antes y después de la intervención y tratamiento. Nos aceptaron el tema, los jueces opinaron que nuestro proyecto estaba 'mejor presentado que el de los médicos'. . . Esta tesis es la base de mi satisfacción y orgullo como licenciada en Trabajo Social, Aunque por ahora, debo esperar el trámite de mi cambio de plaza".

Reconoce que gracias a la carrera, puede desempeñarse mejor en sus relaciones de trabajo, se da cuenta de las fallas que existen en el hospital, pero en su plaza actual de asistente no puede hacer propuestas, lo intentó y tuvo serios problemas. No cree que vaya a cambiar lo que es el Trabajo Social en el medio, pero está decidida a luchar porque se entienda mejor a la carrera. No se puede dar el lujo de buscar otro trabajo. En el resto de la entrevista se hace patente que su visión de la práctica profesional no es muy amplia. Opina que es el momento en que los egresados deben hacer propuestas de intervención-acción y actualizarse. Está felizmente casada, tiene un bebé y su esposo tiene una carrera a nivel de maestría.

Al egresar buscaron el éxito profesional y económico pero no en Trabajo Social

En este grupo he colocado a las siete egresadas que tienen en común haber ingresado con ciertos valores y metas generales de llegar a ser profesionistas y acceder a un mejor status socioeconómico.

Caso núm 8. ASE ingresó a los diecisiete años a esta carrera porque: *"Un licenciado en Trabajo Social ayuda a personas que tienen problemas y busca alternativas para bajar el nivel de los problemas sociales."* En 1990 reconocía que había llegado a tener una visión mas amplia del individuo y a la sociedad, en 1991 decía:

" He podido tener mas criterio para comprender y criticar el contexto social en el que me desenvuelvo (familia, escuela, amistades, país, he mejorado mis relaciones sociales y me siento muy comprometida y satisfecha con la carrera y quisiera que todo el mundo la conociera y la valorara." Planeaba titularse y trabajar en una institución de protección al menor, o bien, irse a provincia a hacer trabajo comunitario. "Yo trataré de esquivar los obstáculos que me impidan lograr lo que yo quiero. Trataré de capacitarme para enaltecer mi profesión".

Cuando terminó la carrera trabajó una temporada bajo condiciones económicas muy desventajosas, por lo que renunció. Cayó en una prolongada depresión al no encontrar un empleo relacionado con su carrera; vendió juguetes, trabajó como instructora de gimnasia, llenó solicitudes en instituciones de gobierno y al fin, optó por acudir a empresas particulares. Ingresó a una comercial, donde hacía funciones de secretaria, pero:

"Aquí es donde entran tus ganas de superación y deseos de salir adelante y demuestras todo lo que sabes hacer y te vas ganando tu lugar. A los seis meses me ofrecieron la jefatura de recursos humanos en una sucursal, lo acepté. Mas tarde entré a un consorcio comercial como coordinadora de capacitación. Sali adelante con el apoyo de mi experiencia laboral anterior y con algunas técnicas básicas aprendidas en la ENTS. Las actividades que desempeño no están fuera de lo que es la carrera: coordino cursos, capacito, aplico técnicas grupales y hago entrevistas para selección de personal. Planeo seguir con mi trabajo y terminar mi tesis sobre el papel del

Trabajo Social en la capacitación de recursos humanos. (se tituló en 1996) Deseo hacer un postgrado y buscar un empleo mejor. Considero que al egresar no es bueno aferrarse al primer trabajo, no hay que esperar a que alguien llegue a darnos nuestro lugar, sino al contrario, ganar uno mismo ese lugar demostrando lo que es y sabe hacer un licenciado en Trabajo Social. Estoy satisfecha, pero no me siento aun una triunfadora.

Es claro que ASE no tenía planes de carrera y tampoco los fué construyendo en su vida de estudiante; no anticipó un período de experimentación en el empleo, de modo que cuando salió de la escuela se topó con una realidad mas difícil de lo que esperaba. Fué hasta "*tocar fondo*" cuando se propuso encontrar un buen empleo y lo logró; a partir de entonces supo aprovechar todas las oportunidades y sus recursos personales. Su autoestima es alta y mejora conforme ha ascendido en jerarquía, pero sigue sin elaborar un planes para su vida personal, hecho que conlleva ahora mas riesgos, pues aunque aun no tiene treinta años, el margen de tiempo de que dispone en la búsqueda y experimentación, se va acortando.

Caso núm 9. Un caso especial es el de HEA comerciante independiente que nunca tuvo en sus planes estudiar Trabajo Social ni se identificó jamás con la carrera. Estaba indecisa entre estudiar Psicología o Sociología y -aquí interviene su habilidad para ir construyendo el camino conforme avanza- consideró las posibilidades reales que tenía de "*poder con las materias*" y se decidió por Trabajo Social, carrera que le pareció mas sencilla, aunque nunca entendió. Decía del bachillerato: "*No salí muy bien, tengo problemas para estudiar, no se me graba bien.*" En 1986 afirmaba que creía tener aptitudes para estudiar esta carrera porque: "*me gustan las ciencias de humanidades.*" (sic) De su situación económica refería:

"Vivimos al día, cuando necesito dinero mi mamá, no se cómo, pero me lo da con sacrificios, ella es comerciante y vende poco.... .. Pienso que mi posición en el futuro va a ser buena, pues cuando me propongo algo, lo logro".

Estaba consciente de que su elección obedecía solamente al deseo de *ser universitaria* y mostrar a su familia que era capaz de lograrlo, pero tuvo el acierto de reconocer sus limitaciones y su falta de interés profesional. El acierto, en este caso, radica en la capacidad de valorarse a sí misma con objetividad y a pesar de encontrar sus limitaciones como estudiante, conservar su confianza y su autoestima. La incapacidad de autovalorarse realísimamente conduce a otras personas a protegerse y justificarse echando mano de todas las medidas defensivas posibles, con resultados desastrosos (como veremos mas adelante en los casos que ilustran el estado de difusión de la identidad):

Cuando egresó de la carrera, elaboró por fin su plan de vida, dirigiéndolo hacia nuevos derroteros, acordes con su experiencia en el marco de su cultura comunal; logró sus metas y fue entonces cuando tomó plena conciencia de que no deseaba ejercerla y se dedicó al comercio en pequeño. Luchó arduamente:

"No se crean que es fácil, primero hay que soportar las críticas y las sugerencias de

los familiares que dicen: ¿para ésto estudiaste una carrera? y hay que trabajar duro: hay que elegir a qué ramo te vas a dedicar, buscar buenos precios, surtirte oportunamente, llevar la contabilidad y pasar el día entero esperando que lleguen a comprar, ahorrar, reinvertir, en fin, si no trabajas no ganas y hay que tener paciencia."

Percibe buenos ingresos con los que ha adquirido un local permanente y se compró un buen automóvil, mantiene a su madre y se siente muy satisfecha de sí misma, piensa contraer matrimonio muy pronto.

La transición a la vida adulta como desilusión.

La consolidación de la identidad se caracteriza por una sensación de estar firmemente establecido en un lugar y en un rol que desempeñar. Los egresados de la Generación comprendidos en los grupos anteriores lograron insertarse en un rol profesional.

El período de transición a la adultez es reconocido por varios autores por poseer una cualidad general de desilusión. Los jóvenes se enfrentan a serios desafíos que solo es posible resolver si se dejan atrás los viejos y arraigados conceptos de sí mismos, de la profesión, así como anhelos, ideales y expectativas infundados, para reelaborarlos o encontrar otros nuevos y más realistas, implican un progresivo ajuste a la vida social.

En éste capítulo se presentan los egresados que no habían podido encontrar su camino hacia la realización profesional y continuaban en estado de moratoria respecto a la conquista de su identidad.

Erikson emplea el término *moratoria psico-social* para referirse a un plazo que se concede a los adolescentes que se encuentran en la edad escolar superior (entre los dieciocho y los veintitrés años, aproximadamente) para que libres de compromisos laborales, se puedan dedicar al estudio de su carrera y a experimentar en el campo de trabajo profesional.

En el contexto de ésta investigación, al hablar de *planes en moratoria* se alude a aquellos que para su formulación requirieron de un alargamiento forzado ya no de la adolescencia, sino de la juventud. La función de esta prolongada moratoria es ampliar el período de exploración, mas no por la exploración misma, sino como un refugio a la enorme frustración de no encontrar empleo, después de cinco años de estudios superiores.

Las personas que se sitúan en esta posición de moratoria, generalmente se encuentran en un estado de seria tensión o crisis, agravada por haber participado de un proyecto educativo y de vida, que asumieron por inercia y presión familiar. Sin una identificación con los principios y filosofía de la profesión, sin la asimilación de los conocimientos adquiridos, que no acaban de tener sentido, no han construido los recursos indispensables para abrirse paso en el mundo de trabajo.

En el seguimiento de los egresados de la Generación 1986-91, se clasificaron en estado de moratoria a las treinta y cuatro personas que a los cinco años de egresadas no lograron identificarse con la carrera, ni desempeñarla. Diecisiete realizan trabajos no calificados que no tienen relación con el Trabajo Social. Tres continúan en status de estudiantes becarios y catorce renunciaron a ejercer la profesión para dedicarse al rol de madres y esposas, en un estado de dependencia casi total.



Una de las razones por las que se ha empleado el concepto de moratoria es principalmente para conceder a los egresados el beneficio de la duda, suponiendo que algunos lograrán salir del estancamiento, si es que hacen verdaderos esfuerzos por avanzar hacia una salida más digna. Por esa misma razón, la posición de "*hipoteca de la identidad*" se incluye en ésta gráfica.

Moratoria por supervivencia desempeñando trabajos no calificados.

En este grupo se ubican los egresados que sin planes iniciales (al ingresar) ni tampoco finales, no se sentían identificados con la carrera y vivían fuertes presiones económicas pues ya habían emprendido una nueva vida familiar. En esas condiciones no podían arriesgarse a buscar otro empleo por simples razones de supervivencia.

Diecisiete decidieron conservar el empleo que conseguieron con grandes dificultades. Con poco tiempo libre, sólo tres de ellos se han titulado.

Caso núm 10 ACO Es una mujer que ingresó sin tener idea de la carrera que iniciaba, en 1990 decía:

"Ahora conosco mas a la carrera en sí, su situación la sabía desde el principio, por ello siempre he considerado que la buena imagen, el logro del prestigio y las oportunidades de empleo dependen también de nosotros, debemos prepararnos mucho mas en otros campos como el inglés y la computación, la especialización etc. para que

seamos nosotros quienes quitemos la imagen actual que trabajadores sociales mediocres formaron."

Consiguió trabajo haciendo orientación educativa en una escuela secundaria, pero lo dejó para titularse mediante la opción de Seminario. Mas tarde encontró un trabajo de tiempo parcial en una institución pública, donde no realiza funciones de Trabajo Social y percibe una baja remuneración. Una vez titulada, espera conseguir mejores oportunidades de empleo.

Caso núm 11. ALN Es un joven subempleado que en 1991 quería estudiar Derecho al considerar que esta carrera no le dio los conocimientos necesarios para desarrollarse en su trabajo. Afirmaba que siempre quiso ser abogado: ". . .me iba con la apariencia de que los licenciados en Derecho ganan buen dinero, pero no hice nada por acercarme y conocer realmente a la carrera". Al llenar el pase automático conoció a un "chavo" que iba a Derecho. Nos hicimos amigos y me dijo que por mi carácter no la iba a hacer, que mejor escogiera trabajo social y me gustó la idea. Nadie influyó en mí para elegir Trabajo Social".

"No tenía idea de que se trataba la carrera, pero conforme transcurrieron los semestres afirmo fui teniendo una noción mas amplia y al estudiarla mejoraron mis relaciones sociales. Como es una carrera en donde estas siempre colaborando con la gente, debes de ser amable cordial, respetuoso, etc. y a la vez esto me beneficia. Por el momento no puedo decir si estoy satisfecho o no con los estudios, lo diré cuando termine y empiece a ejercer, así como a decidir mi vida.. En los próximos años planeo terminar mis estudios y situarme en un trabajo como licenciado en Trabajo Social, por el momento no estoy haciendo nada para llevar a cabo mis planes, siento que ya es hora de ir empezando y quiero casarme también".

Al terminar la carrera afirmaba que a pesar de tener mas conocimiento de ella se sentía desilusionado al comprobar que "no tiene prestigio" y se justificaba anticipadamente, atribuyendo a la Escuela las dificultades que tendrían los egresados para encontrar empleo (afirmación incongruente con la que hace mas adelante).

". . . En cuanto oportunidades de empleo creo que hay vacantes pero los egresados no están capacitados para ocuparlas debido a su deficiencia educativa. Debido a como se está dando la situación del país, hay un caudal de posibilidades para ejercer, pero como he dicho antes, nuestra profesión está muy debajo de lo que debe de ser en realidad. El plan de estudios está atrasado y la realidad cambia constantemente. Yo pienso hacer el curso de titulación y hacer el servicio social. Ejercer en dos partes: un aspecto económico y uno profesional. Trabajar en dos instituciones para ganar mas y casarme quiero conseguir madurez mental para buscar una chica que me comprenda y salgamos adelante juntos".

Se tituló a los dos años y medio de egresado, pero seguía desilusionado. "Al salir intentamos cambiar el mundo sin ningún resultado". Consiguió un trabajo eventual en el área educativa, pero cuando hubo oportunidad, su puesto "se lo dieron a un recomendado". En 1996 trabaja en el área de mantenimiento de un hospital, realizando actividades no calificadas y gana

1000 pesos mensuales, insuficientes para cubrir las necesidades de la familia que apenas ha fundado.

Las demás egresadas en este grupo tienen empleos como secretarías, cajeras y auxiliares administrativos, veamos el caso de una de ellas,

Caso núm 12 CES nunca estuvo de acuerdo en quedarse en Trabajo Social, carrera que desconocía y que siempre rechazó: en 1990 decía:

"Mi experiencia ha sido desalentadora, no quería estudiar Trabajo Social y continué buscando algo que satisficiera mis intereses pero no lo encontré, por lo que mi actuación en la ENTS es apática. Me disgusta este ambiente de hermanas de la caridad, no he podido hacer buenas amistades. Me he hecho mas organizada pero por mi trabajo como secretaria en un servicio médico privado, no por la escuela. En mi carrera quisiera algo mas reconocido algo mas lucrativo y para superarme tomo cursos de cómputo y de inglés, lo hago como un complemento para mi carrera, si no, estaría condenada a hacer, cuando mas, estudios socioeconómicos. No estoy satisfecha con la carrera, su prestigio es malísimo la mayoría dice que en lugar de esta carrera hubiera estudiado algo mas lucrativo y si es cierto, porque cualquier otra carrera es mas reconocida. Creo que a pesar de la situación económica del país se presinden de los trabajadores sociales, los empleos son pocos y mal remunerados".

Al egresar "planeaba" en tres años, hacer una maestría en Derecho Penal, trabajar en una delegación, tener un título de computación, casarse y vivir tranquila y desahogadamente. Actualmente continúa en el mismo trabajo que tenía cuando era estudiante y se siente mas desilusionada de la carrera, no le gusta, le da vergüenza que le digan que es trabajadora social y no piensa ejercer nunca. Ahora sueña con poner un kinder, sigue soltera y vive con sus padres.

Las personas en el grupo anterior nunca planearon estudiar Trabajo Social y no lograron identificarse con la carrera, ni entenderla. Algunas solamente hicieron planes muy concretos para titularse y ahora reniegan porque no ejercen la profesión. Conforme aumenta su desconocimiento de la carrera emiten críticas mas amargas y su afán de culpar a la escuela y a la profesión de las dificultades para conseguir empleo. Ocultan su falta de interés y de metas, mencionando (solo por responder a la entrevista) proyectos muy generales o ambiciosos.

Aunque en los últimos casos que siguen a continuación se hace evidente una gran desorientación y desubicación profesional, los incluí en éste grupo porque, al menos, han podido encontrar y mantenerse en un empleo.

Moratoria por exploración.

Son tres los egresados que han tenido que contentarse con una posición de becarios, como aprendices o como estudiantes. Perciben ayudas económicas insuficientes, pero esperan una mejor oportunidad. La moratoria juvenil es mas que nada, un recurso para algunos recién egresados que no han encontrado un empleo o no han buscado lo suficiente. A cinco años del egreso de la

licenciatura la moratoria ya tiene un carácter de *estancamiento*. Dos mujeres y un varón se encontraban en esa circunstancia. Las mujeres fueron recibidas como "becarias" en programas de investigación, donde hacen los trabajos "de talacha", consistentes en consultas y fichas bibliográficas para investigaciones que quizá nunca conocerán. Perciben un ingreso de mil pesos mensuales. El varón está prácticamente becado por su padre, mientras estudia, sin mucho entusiasmo, la carrera de Derecho.

Renunciaron a su identidad profesional por un rol familiar. Son catorce las egresadas que no han encontrado empleo, o lo han tenido en condiciones muy insatisfactorias. Agobiados por la decepción, se han refugiado en el rol de hijos de familia o en el de esposas o madres. James Marcia elaboró el concepto de status de hipoteca para referirse a la renuncia de la conquista de la identidad, que hacen las personas al final de la adolescencia, cuando no han logrado desprenderse de los vínculos afectivos con sus padres o establecer relaciones de pareja conservando una cierta autonomía. Entonces depositan su identidad en el desempeño y compromiso con un rol que creen haber elegido, pero que en realidad aceptaron como imposición o abrazaron como refugio.

Catorce mujeres depositaron su identidad en el matrimonio, se refugiaron en él olvidándose de la carrera que cursaron; (tres se titularon). Unas intentaron durante algún tiempo encontrar trabajo, sin éxito; otras se embarazaron siendo estudiantes. En muchos casos se hizo evidente que recurrieron al matrimonio como una vía para salir del hogar paterno en busca de su autonomía, o como un refugio para sus frustraciones vocacionales y laborales. En el transcurso de poco más o menos cinco años, al menos ocho mujeres vivían atrapadas en los compromisos que contrajeron precipitadamente.

Caso núm 13. HEC En 1990 expresaba su gran disgusto por las deficiencias de los maestros de la ENTS. *"No asisten a clase o llegan tarde y nos desaniman para seguir estudiando esta carrera, hablan horrores de ella y desvirtúan la licenciatura" y además, están las irresponsabilidades en las prácticas, tanto de ellos, como de las propias compañeras estudiantes*". *"Recibí apoyo a mi formación, de parte de una trabajadora social en una clínica del ISSSTE donde aprendí a formular metas y objetivos y a organizar contenidos educativos en el área de salud"*. Tenía muchos planes antes de salir de la Escuela: *"... trabajar en la profesión e incrementar el nivel profesional, mejorar mi situación económica y casarme en tres años y tener una buena relación de pareja; iniciar la maestría tener un puesto mejor y mejorar a mi familia"*.

Recién egresada se casó con un joven de muy bajo nivel escolar y que trabaja eventualmente en lo que puede. Ella quería titularse inmediatamente e inició la tesis con una compañera, *pero por falta de coordinación por parte de los maestros nos la suspendieron*. A los dos años se tituló siguiendo un curso especial. Entró a trabajar en una institución privada que atiende a adolescentes con problemas de drogadicción, *pero* sus funciones no eran profesionales, estuvo adscrita a servicios de mantenimiento. Era un trabajo pesado en el que estuvo dos años, le ofrecieron trabajo de planta, *pero* no aceptó porque su esposo no lo permitió; desde entonces no ha vuelto a trabajar.

Actualmente vive en casa de suegros, familia numerosa en la que todos tienen un nivel

escolar muy bajo. Ella es la única profesionista y se siente rechazada y criticada por ese motivo. Se encuentra desesperada, desanimada, siente que su vida es una rutina de ama de casa. No tiene buenas relaciones con nadie en su entorno y no tiene hijos. Está insatisfecha personal y profesionalmente, lo único que desea es irse de la casa donde vive.

Al recordar su vida como estudiante y profesionista reconoce sus errores y que no cumplió sus metas, pero no se da por vencida. Si no se rinde, quizá pueda salir de la moratoria en la que se ha caído. En sus relatos destacan sus dificultades para reconocer que su autoestima es muy baja, ya que expresa desconfianza, temores y dudas de sí misma que la llevan a racionalizar y a proyectar en los demás la responsabilidad por sus dificultades como estudiante; también es evidente su pasividad a raíz de su matrimonio y la fuerte dependencia emocional y económica en la que ha caído, así como la persistencia de su actitud crítica-defensiva.

La desilusión total y la difusión de la identidad en el choque con la realidad.

La juventud es un periodo de enormes ilusiones en cuanto a lo que se puede llegar a ser y a obtener con una carrera o con el matrimonio. La ilusión puede entenderse como un deseo ferviente o como una idea o una concepción falsa, por ejemplo, una imagen irreal o idealizada de sí mismo, de una carrera, de una institución o del mundo.

David Elkind relata que en los adolescentes campea una *fábula personal*, representada por la creencia ingenua y egocéntrica de que son las mejores, las mas bonitas, los mas inteligentes, o que nada malo les puede pasar, hagan lo que hagan (accidentes, embarazos) o dejen de hacer. Los egresados en estado de difusión de su identidad viven una excesiva prolongación del egocentrismo adolescente, del cual una manifestación es la *fábula personal*. Ya cerca del egreso tenían la ilusa seguridad, (porque nunca tuvieron un plan de carrera o de vida) de que "*ellos sí iban a triunfar*". El mundo profesional del Trabajo Social no es como lo imagina la fantasía juvenil de los estudiantes.

En la juventud todavía los planes de vida se confunden con los deseos y las ilusiones. Entre los estudiantes que contestaron el Plan I y II campeaban los ideales de sí mismos como miembros de "*la pareja perfecta*", como *muy buenas esposas, madres e hijas* y en lo profesional, como exitosos licenciados en Trabajo Social que iban a encontrar un empleo a nivel ejecutivo, desde el cual "*cambiarían el mundo*" o al menos, demostrarían el verdadero valor de su carrera.

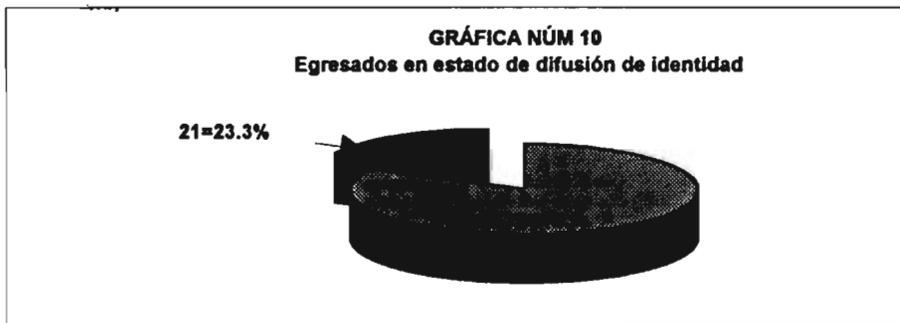
Algunos mas realistas se percataban de la gravedad de la crisis nacional que afectaría sus posibilidades de encontrar un trabajo como el que soñaban. Los empleos para trabajadores sociales técnicos o licenciados son muy escasos y ante cualquier oportunidad, la enorme demanda favorece la descalificación de muchos aspirantes por su falta de experiencia o porque no están titulados.

Las ilusiones se van perdiendo gradualmente a medida que los jóvenes constatan las realidades del ambiente laboral. En el umbral de la vida profesional llega un momento en que la elaboración o reestructuración de los planes profesionales y de vida es inaplazable y no todos

pueden hacerlo. En primer lugar, porque la pérdida de las ilusiones no es siempre gradual, a veces es simplemente brutal. Para que los más frágiles se derrumben o se paralicen ante la inseguridad y el temor de nuevos rechazos basta un embarazo no deseado, el no saber a qué puertas tocar o la negativa a emplearlos por su inexperiencia o por no poseer una apariencia física deseable, etc,

Identidad en estado de difusión.

Se encontró a un grupo de veintiún egresados en estado de difusión de su identidad. Se trata de personas que no encontraron una vía de realización personal en la pareja, en el matrimonio o en alguna otra actividad productiva y por el momento, han perdido la capacidad de orientarse en alguna dirección.



¿En donde radica ese sentido o dirección?. En la capacidad de percibirse situados en el tiempo y en un lugar propio. Los planes de vida son proyecciones al futuro contruidas sobre realizaciones pasadas; al planear, los sujetos tratan de encontrar e interpretar los vínculos que existen entre el pasado, el presente y el futuro. La historia personal y los planes de los estudiantes sólo tienen sentido si contribuyen a establecer vínculos con la vida y la historia de las instituciones en su entorno. No todos los jóvenes se percatan de ese hecho, algunos continúan básicamente egocéntricos, manteniendo mecanismos defensivos que les impiden conocerse y evaluarse a sí mismos y evaluar y comprender su realidad. Esta actitud tiene como consecuencia un retraso en la tarea de construir realísimamente el auto-concepto, la autoestima y las cosmovisiones que ocupan el eje de su plan de vida.

Estos veintiún egresados son los que han sufrido los efectos más serios de la desilusión. Como muchos otros de sus compañeros, los incluidos en este grupo nunca hicieron un plan para su carrera y tampoco lo pudieron construir en los nueve semestres que permanecieron en la ENTS. Al elegir la carrera se dejaron llevar por influencias diversas y su decisión no fue razonada. Ya en la licenciatura no lograron entender la esencia y el sentido de la carrera, ni identificarse con ella. Al egresar sus iniciativas profesionales no tuvieron posibilidades de realización; sus intereses y su bagaje cultural eran limitados; carecían de confianza en sí mismos, sin embargo hacían esfuerzos considerables por negar esa realidad, echando mano de todos los mecanismos

defensivos a su alcance. En fin, ingresaron a la ENTS porque ahí los llevó el viento de los estereotipos e ilusiones de *"llegar a ser licenciados en lo que fuera"*. A algunos hasta les llegó a gustar la carrera, pero con un gusto superficial, no comprometido con el futuro, sino solamente con llegar al puerto de salida.

Presento dos casos representativos de éstos egresados que desde que ingresaron en 1986 no tenían planes, no se identificaron con la carrera; su desempeño escolar fue pobre y una vez egresados no lograron realizarse ni en la profesión, ni fuera de ella.

Caso núm 14. UJP es una joven que ingresó a los 21 años a la carrera.

"Tuve muchas dificultades en la escuela preparatoria porque los maestros eran deficientes y corruptos. Quería estudiar Psicología porque me ayudaría a tener mas libertad en mis decisiones, buenas o malas. Elegí Trabajo Social porque tiene mas campo de trabajo y por todas las actividades que realiza con gente de cualquier condicion social. La imagen de la carrera no me interesa(!). Nadie influyó en mi decision y no recibí orientacion vocacional.

"Me interesaba una carrera que me diera dinero, pero por dificultades económicas no pude seguir Medicina. . . Considero que tengo muchas limitaciones para esta carrera, tengo malos habitos de estudio.

"Pienso que la situación del país empeorará y mi situación sería preocuparme por tener un salario que alcance para mis necesidades. Pienso trabajar como ayudante de Trabajo Social, pero mucho mas en el futuro, cuando esté en el tercer año".

Destacan en los párrafos anteriores varias contradicciones, sin duda mentía al afirmar que había elegido la carrera de Trabajo Social, cuya imagen no le interesaba, no tenía vocación y decía que no le gustaba, a pesar de que la desconocía. Había pensado superficialmente en estudiar Psicología o Medicina y mas adelante, Derecho. Al terminar en 1991 se sentía insatisfecha, pesimista:

"Lo que hice en la carrera fue cumplir poco a poco con lo que me pedían. En mis relaciones humanas ya no soy tan drástica, me desagradan las gentes que suben a base de otras. Estoy insatisfecha en tantas cosas que sería difícil decirlas todas aqui; no he superado mi timidez".

Terminó con 94 de promedio, aunque no comprendió la carrera y se expresa en un nivel no profesional. Sus planes estaban aparentemente enfocados a estudiar Derecho y a: *"tratar de superar mis problemas, sin humillarme ante nadie. hacer mi servicio social donde practique mi profesión y pueda ejercer las dos carreras.*

En 1996 vivía con sus padres, no se tituló porque *tiene problemas económicos*, aunque se

contradice al asegurar que su situación mejoró respecto a 1986 ya que la apoyan sus hermanos que han hecho una profesión. Piensa titularse por la vía de servicio social que hizo en un centro de atención para adolescentes.

"Ahi no reconocian al trabajador social, lo entendian como un encuestador o quien da pláticas. Ahí abrimos el camino para dar a conocer que nosotras somos investigadoras y no solo aplicadoras de encuestas. Una de mis compañeras se quedó a trabajar ahí. . . Como no he ejercido, no puedo emitir opinión sobre si he tenido éxito o fracaso, lo que sé es que no elegiría nuevamente Trabajo Social. Nos hace falta una mejor preparación en cuanto a investigación, mejorar los contenidos de las materias y profundizar en estadística. Hay materias con contenidos que no son prioritarios ¿que caso tenía saber de las guerras de Vietnam y de Nicaragua, es importante, pero es mas importante ahondar en asignaturas que directamente nos son utiles. En prácticas nos llevaron a varias instituciones a escuchar lo que hacian ahí, pero no hicimos ninguna práctica real. Quedé desilusionada."

Desde que terminó la carrera no ha trabajado. Pretende independizarse económicamente de sus padres y buscar un trabajo en el que ejerza su profesión.

Caso núm 15. RSF. Este caso es el de una alumna que transitó durante casi cinco años por la Universidad sin que nadie se diera cuenta de sus problemas y sin tener ella la iniciativa suficiente para buscar la orientación que confesaba necesitar. La misma carrera le brindó oportunidades de conocer dónde podría encontrar ayuda, pero no hizo nada al respecto. Desde un principio se hacia evidente que estaba desorientada, sin metas, sin la capacidad de planear su futuro, y con pocos recursos para construir el "sentido" de su identidad.

Ella aspiraba a cursar otras carreras que también desconocía, En el último año del bachillerato no la admitieron en el área II que solicitó, porque debía varias materias *"tuvieron que meterme en esta área porque fue la única que quedó."* Al ingresar a Trabajo Social no tenía la menor idea de la carrera pero se dejó influir por una amiga: *"Me dijo que ésta era una profesión muy bonita, que aprendería de todo y me desenvolvería socialmente"*. De inmediato hace suya la decisión ajena y sobre ella fincaba su futuro: *"Yo decía: bueno, soy muy seria, quiero aprender a relacionarme con la gente.."*

Pertenece a un medio familiar en condiciones socioeconómicas muy limitadas; sin embargo sus padres se han arreglado para sostener los estudios de sus numerosos hijos e inculcarles el valor de ser profesionistas, para llegar a ser *"Alguien en la vida"*. En la primera semana de clases en la ENTS se sentía desconcertada y llena de dudas, sin embargo afirmaba:

"Esta carrera es la mia, porque me gusta ayudar a la gente en cuanto a su forma de ser, estudiarla, comprenderla y hasta tratarla. Creo que de esto se trata esta carrera y me gusta. No se si tengo aptitudes para ella, las aptitudes no son algo que se tenga y ¡ya!, sino que se van ejerciendo día a día y asi puedes poseer otras que antes no

tenías y tal vez si tienes aptitudes no las ejerzas y ejerzas otras sin darte cuenta, y así se van desarrollando cada día mas y aprendes".

La cita textual muestra cómo en reacción a su inseguridad y desconcierto, adopta en su expresión que quiere creer que denota seguridad, aunque después confesó que durante los dos primeros años no logró comprender el plan de estudios ni el porqué de las asignaturas. Justificaba su situación alegando que no encontró motivación ni orientación en la Escuela, (entonces había una sección de Psicopedagogía), tanto así, que dejó de asistir en el cuarto semestre, pero sus amigas la convencieron de quedarse: *"Bueno, -pensé- ya estoy aquí, me gusta, le voy a empezar a entender lo que es. No hice la solicitud de cambio porque me di cuenta de que valdría la pena lo que estoy estudiando y me quedé no nada mas por satisfacer a los demás, sino por mi misma, (en realidad siempre sintió mucha presión y compromiso por satisfacer las expectativas de sus padres)"*.

De ahí en adelante emplea una serie de racionalizaciones sobre su futuro escolar y profesional, volcándolas en sus escritos en forma de "reflexiones", con las que se expresa en forma moralista y cada vez mas elaborada y desarticulada. Cuando habla de sus hábitos de estudio dice:

"Un alumno, maravilla o no maravilla, no puede tener hábitos, sino es la capacidad que tenga cada individuo, al menos yo puedo tener buenos o malos de acuerdo a mi capacidad. El estudio es el razonamiento día a día. Estudio como cada maestro ponga la clase, los apuntes los tomo pues como los explique el maestro y estudio con amigos o compañeros de acuerdo a qué amigos se traten."

En todas sus respuestas sigue el mismo "modelo" de argumentación que como medida defensiva, parte de un juicio o una sentencia con la cual pretende que responde a la pregunta que se le hizo. Su pensamiento corresponde al que Vigotsky ubica en una etapa sincrética, caracterizada por la tendencia a compensar con sobreabundancia de conexiones o vinculaciones subjetivas, la incapacidad de establecer relaciones objetivas lógicas y la confusión de éstas con los enlaces reales entre las cosas.(Vigotsky, 1979:92).

Al referirse a la imagen que tenía de la profesión al egresar de la carrera, encuentra la manera de evadir la respuesta directa, generalizando:

"Un licenciado o cualquier licenciado tiene muchas actividades que aplicar y donde desarrollarlas, siempre y cuando sepa donde realizarlas de acuerdo a su capacidad e inteligencia y posición". Siempre dependió económicamente de su padre:

"los gastos son duros, pero si sabes aprovechar con cautela, inteligencia, los gastos son duros y si se viene a jugar, pues es mas duro, mal aprovechamiento, pérdida de tiempo y sufrimiento a ti y a tus padres. Al referirse a sus planes para el futuro evadía nuevamente:El futuro puede venir solo, tal ves (sic) estudies y no recibas nada y no estudias y recibes y pues es la actitud."

Terminó la carrera con un promedio relativamente alto: 8.8. Uno se pregunta cómo sus maestros (muchos de ellos trabajadores sociales) pudieron pasar desapercibidas sus dificultades en el aprendizaje y personales, otorgándole calificaciones que contribuían a confundirla todavía más en su auto-estima. En sus respuestas al Plan II en 1990, era evidente que había aumentado su tensión e inseguridad, pero se aferraba todavía más a su discurso moralista, proyectando sus problemas personales en el grupo, la escuela y en los maestros:

"Toda materia es importante, pero los maestros no saben aplicar...es mejor aprender que no aprender...Hay conflictos en donde sea, yo tengo interés pero desgraciadamente uno se pone a pensar en donde caer o dónde va a quedar y no te capacitan realmente en eso... se acerca la hora de llegar y te preguntas ¿y después?..."

Finalmente su confusión se agudizó. Al revisar su historia escolar es manifiesto que siempre estuvo desorientada y confundida en muchos terrenos de su vida. Como todas las personas en este grupo, negó sistemáticamente su realidad interna y social, ocultándose en un discurso que le servía de disfraz, hasta llegar a perderse en él. A menudo, dice Marcia, (Criterios. s/f) las personas en estado de confusión han construido una máscara que representa lo que les gustaría que los otros pensarán que ellos son. Al explorar ese falso sistema, se manifiesta su superficialidad y confusión.

"La profesión si es buena, su prestigio, lo deterioran y las oportunidades son el que te pones a pensar si hay campos de trabajo y si realmente te conviene. La tristeza es si hay oportunidades para desarrollar nuestras capacidades y si realmente las instituciones tienen las puertas abiertas para ti.....Pienso trabajar en dos o tres años mas y seguir estudiando.... Ya terminada mi carrera espero que me vaya bien y echarle ganas a mi profesión. Las plazas son como se van dando las cosas y situaciones, pero aproximadamente de dos a cuatro años".

Al terminar la carrera no sabía qué tema elegir para la tesis y sentía mucho temor de que no estuviera bien, de que no les pareciera a sus profesores y en consecuencia, no se tituló. No podía ubicar sus intereses profesionales o laborales.

Encontró trabajo en una institución y relató la siguiente experiencia:

"Se portaron muy mala onda conmigo, ahí estuve observando sus defectos, tanto a nivel general como los directivos o trabajadores, pero le caí muy mal a la Sra. Jefa y me echaron antes. Habla posibilidades de hacer cambios a nivel producción, motivación, pero me dieron mi baja".

Reconoció al final que siempre tuvo una idea equivocada de la carrera y que ahora se sentía más desconcertada, tenía miedo de volver a trabajar, a no saber hacer bien las cosas, miedo a la autoridad; Declaró que siente una gran inseguridad y frustración, que aumenta con los comentarios de su familia acerca de la carrera. ("mejor hubieras estudiado otra carrera..., etc"). Actualmente depende de sus padres con quienes vive.

La conquista de la identidad no puede realizarse sin el reflejo de nuestra imagen que nos es devuelto por la sociedad, recordemos que Erikson la define como un proceso que se da en el núcleo del individuo, así como en el núcleo de su cultura comunal. La familia y el centro de trabajo son los representantes de esta cultura comunal que hace las veces del espejo donde los jóvenes buscan afanosamente su imagen. Cuando la sociedad ofrece una imagen empañada o distorsionada, o no ofrece imagen alguna, los sujetos caen en un estado de confusión o difusión de su identidad.

Caso núm 16 . OLM. Cursó el bachillerato en mas de tres años a causa de los problemas que tuvo con algunas materias, porque: *" Nunca he tenido buenos maestros. En el bachillerato no recibimos ninguna educación, si realmente quieres estudiar, lo tienes que hacer por tu cuenta"*. Sin duda dejó pasar el tiempo esperando recibir todo de la escuela. Se decidió por la ENTS, principalmente porque la carrera no tendría matemáticas. Decía que la motivaba el interés y la desesperación de ver gente que estaba en problemas y no poderles orientar. En 1986 decía:

"Siento que la carrera me va a dejar muchas satisfacciones personales y económicas e inmediatamente agregaba: La posición del Trabajador Social no es muy buena, no le dan valor, me imagino que desarrolla sus actividades en comunidades orientando; no me gustaría estar en clínicas. Mi situación económica es buena, papá me paga todo, trato de ahorrar. Del futuro, pues no sé. No me gustaría colaborar con ustedes en la investigación, sino que yo las buscara cuando tuviera problemas".

En 1990 aseguraba que había tenido una buena experiencia en la carrera, que había aprendido mucho y se había hecho mas responsable. *"Me gusta mucho la carrera sin embargo a veces me pregunto ¿que estoy haciendo aquí?."* Lejos de aclarar sus dudas, cuando opinaba sobre la imagen que tenía de la profesión se contradecía sin advertirlo.

"La imagen que tengo es que el Trabajo Social es la carrera del futuro: prestigio, no lo tiene, las oportunidades de empleo son minimas. Estoy satisfecha con la carrera, ahora valoro cosas que antes no me importaban. A corto plazo quiero que me contraten donde estoy haciendo mi servicio social, estoy dando todo de mi en él, quiero vivir y trabajar en provincia."

En 1996 su actitud era negativa hacia todo lo que representa y es la carrera, confesó que nunca le gustó, piensa que la asignaron a la ENTS como castigo por haber participado en movimientos estudiantiles en el CCH. No se tituló y al terminar buscó trabajo; tuvo uno temporal como cajera en una tienda de autoservicio. Ahora no trabaja, decidió ser madre soltera y depende de sus padres que la apoyan. Buscará trabajo de lo que sea, menos de Trabajo Social, Está muy insatisfecha y piensa que estudiar la carrera fué tiempo perdido.

Desilusión, cultura y contexto. La desilusión es un proceso que se produce simultáneamente en el nivel personal subjetivo y en un nivel sociocultural mas amplio, es decir, los

elementos que explican la desilusión residen al mismo tiempo en la dinámica del propio individuo (que cree lo que quiere o puede creer, independientemente de la realidad). Justo cuando los jóvenes sobrepasan a sus padres con muchos años de escolaridad, conocimientos y experiencias mundanas y de pareja, la necesaria y anhelada separación y emancipación se hace imposible para muchos. Actualmente son cada vez más numerosos los que no pueden dejar el hogar ni la dependencia económica. El padre obrero o empleado de bajo salario, posee al menos una casa propia y es el flamante licenciado el que no tiene nada, está subempleado o desempleado y se ve obligado a quedarse en el hogar de los padres y si tiene un compromiso de pareja, a "arrimarse".

Un plan de vida dictado desde el exterior, únicamente por necesidades económicas y de status de la familia y emprendido sin iniciativa para descubrir lo que realmente se quiere y sin la capacidad de tomar decisiones propias, tiene pocas posibilidades de prosperar. La pasividad, el desinterés, el menosprecio o la sobrevaloración de las propias capacidades indica el pobre desarrollo de los planes de los sujetos.

No cabe duda que la transición a la vida adulta ha significado para la mayoría de los egresados una pérdida de fe y de las ilusiones antes sostenidas, pérdida que para algunos desemboca en desesperanza, en un estado crónico de angustia y auto-devaluación y para otros - muy pocos- en una reevaluación de sí mismos y de la carrera, en el descubrimiento de nuevos valores y en la satisfacción de que están construyendo una filosofía propia de la vida. El redescubrimiento de sí mismo se realiza a diferentes niveles y en diferentes esferas: como mujer o varón, intelectual, profesionista; en todo momento, constatando la capacidad de adaptación, de establecer relaciones laborales armoniosas y en especial con la autoridad, de identificarse con los objetivos institucionales "*poniéndose la camiseta*" y profesionalmente, haciendo aportes o abriendo brecha.

El balance final de los planes de vida, confirmó la idea inicial de que es preciso abordarlos metodológicamente desde una perspectiva cualitativa que rescate esa parte de la historia de los miembros de la Generación, en la que cada uno construye efectivamente su identidad, tanto en el presente como en las posibles orientaciones que tendrá hacia el futuro.

Los planes de vida revisados hasta aquí, nos hablan de los éxitos y frustraciones; de historias llenas de sentido, aun en sus contradicciones. Dejan ver los valores que van conformando el diseño de la vida que llevarán los adultos, pero de ninguna manera determinada en una relación lineal de causa-efecto. Los éxitos académicos o los profesionales no aseguran la futura realización personal. El desempleo o el abandono de un trabajo no se traduce obligadamente en un fracaso de adaptación, sino que puede representar el deseo de arriesgar, de no cejar en la determinación de ejercer profesionalmente o la oportunidad de levantarse de una dolorosa caída para encontrar nuevos caminos. De la misma manera, la deserción puede verse como una disilusión o una confusión, pero también como la capacidad de decir no, de saber lo que "*no se quiere*" y de disponerse a luchar por encontrar un camino con la convicción que es el correcto.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

1. Los supuestos originales de la investigación

Desde el planteamiento inicial de esta investigación, la interrogante principal que se planteaba era acerca del papel que juegan los planes de carrera y de vida en los siguientes aspectos: en el desempeño socio-académico de los estudiantes, en la permanencia o abandono de la carrera, en la inserción en el mundo laboral y en la conquista de su identidad, (general y profesional). Las condiciones para llevar a cabo el estudio longitudinal de esos planes, se dieron en la Escuela Nacional de Trabajo Social en el año de 1986, cuando ingresó la Generación 1986,87-91, fueron favorables a finales de 1990, cuando sus miembros terminaban el octavo semestre y en 1996, cinco años después de egresados de la licenciatura.

Observar a lo largo de diez años, los *planes de carrera y de vida* de los miembros de la Generación permitió demostrar la pertinencia y riqueza de ambos conceptos, como temas y como categorías de investigación. Su relevancia como temas obedece a que la presencia o ausencia de una planeación de carrera trascendió significativamente en la integración de los estudiantes a la vida escolar de la licenciatura, en su desempeño académico e identificación con la carrera y en las competencias generales y específicas adquiridas y que les llevaron o no, a encontrar y conservar un empleo profesional, estrategias todas ellas tienen una influencia decisiva en el proceso de conquista de su identidad

Como categorías, de investigación, los planes de carrera y de vida produjeron numerosas configuraciones de indicadores que mostraron el papel que juega una orientación y planeación educativas oportuna y fundamentada en la formación profesional de los estudiantes. Tratadas longitudinalmente, estas categorías desempeñaron una función muy importante en el aseguramiento de la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos desde una perspectiva metodológica cualitativa.

A continuación se presentan algunos de los aspectos sobresalientes en los hallazgos obtenidos del análisis integrado en 1996 de la trayectoria de los noventa casos que constituyeron una muestra propositiva de miembros de la mencionada Generación

La generación, su trayectoria escolar y profesional.

- De los 577 alumnos inscritos en 1986, doscientos noventa abandonaron la carrera durante la licenciatura y ochenta decidieron no ejercer la profesión en los primeros cinco años de egresados. La deserción real, sumada al abandono de la profesión en un período de diez años fue de 430 personas, el 76 % de los inscritos
- El 90 % de los egresados confirmaron que habían ingresado a la carrera de Trabajo Social por diversos motivos, ajenos a cualquier interés vocacional. Cursaron una carrera que desconocían totalmente en el bachillerato y por lo tanto, sin haber planeado su estudio ni su futuro.

- Los indicadores formales del desempeño académico de los alumnos (acreditación, promedios, rezago, índices de titulación, etc) no correspondieron al aprendizaje y formación profesional lograda. Tanto los indicadores como los promedios de calificaciones, no revelan cuál fué el aprendizaje real y todavía menos la “formación” profesional lograda.
- Los índices de titulación son altos. En 1997 se habían titulado 44 de los noventa egresados en la muestra, gracias a las opciones que al respecto ha establecido la Escuela, pero no dicen nada de la calidad profesional de los egresados. Entre los mas destacados profesionalmente ocho se titularon hasta 1996 y en cambio, hay ocho titulados que abandonaron la profesión.

Del análisis longitudinal y cualitativo de los noventa casos en la muestra se obtuvo una clasificación basada en su situación ocupacional y en la posición que alcanzaron en el proceso de logro de su identidad.

1. Identidad realizada	
1.1 como licenciados en trabajo social	7
1.2 como profesionistas no trabajadores sociales	10
2. Identidad en moratoria	
2.1 subempleados en trabajo social	17
2.2 subempleados no calificados	18
2.3 subempleados en status de estudiantes	3
3. Identidad en posición hipotecada	14
4. Identidad en estado de difusión	21
Total	90

1. Realizaron su identidad:

1.1 como licenciados en trabajo social.

- Sólo siete personas tenían al ingresar a la carrera, planes académico-profesionales dirigidos efectivamente a Trabajo Social. Su desempeño fue calificado con promedios efectivamente altos (de 95 a 100) y coincidió con el manejo que hicieron de sus conocimientos y experiencias escolares en la práctica profesional. En el penúltimo semestre ya era evidente su identificación y compromiso con la carrera que evaluaban con un alto nivel de elaboración y reflexión.

Durante la licenciatura desarrollaron sus mejores recursos, (conocimientos, cultura, autodisciplina, sociabilidad, principios y valores) y anticiparon su futuro profesional con estrategias y acciones efectivas: en 1990 habían cumplido con el servicio social y trabajaban en empleos exploratorios. En estos trabajos lograron abrirse paso, alertas ante cualquier oportunidad de mejora, proponiendo y realizando proyectos y programas que les fueron aceptados y reconocidos. Anticipaban el futuro confiados y dispuestos a luchar, no sólo para sí mismos, sino por la dignificación de su carrera.

1.2. Realizaron su identidad como profesionistas, aunque no en trabajo social.

- Son diez las personas las que al ingresar se tenían la determinación de obtener un status de profesionistas que les permitiera mejorar sus condiciones de vida. El Trabajo Social les interesaba vagamente, sin embargo hicieron una carrera satisfactoria y lograron, aunque no excelente. Ante las dificultades evidentes para encontrar un empleo en su carrera, el cual satisficiera sus aspiraciones económicas, optaron por colocarse en empresas privadas: bancos, consorcios comerciales y de servicio público y en actividades de auditoría, comercio, administración de recursos humanos, particularmente en capacitación.

Hábiles, con amplios recursos para desenvolverse en el trabajo, colaborar en equipos y aplicar los conocimientos y experiencias obtenidas en su carrera, han alcanzado puestos de jefatura, viven holgadamente y planean seguir adelante sin intentar ejercer el Trabajo Social. Solamente dos egresadas, que descubrieron su vocación ya en los estudios superiores, han logrado combinar su trabajo en la empresa con sus intereses profesionales y se sienten satisfechas y orgullosas de sus logros. Todas reconocen que la formación que recibieron les fue valiosa en el nuevo terreno profesional.

2. Identidad en posición de moratoria

Más del 70% de los integrantes de la Generación y de los egresados entrevistados, ingresaron en 1986 sin haber elaborado un plan de carrera, sus metas eran sólo formulismos y estereotipos: “*ser alguien en la vida*” les era equivalente a tener una licenciatura. En el octavo semestre su meta era la misma, aunque apremiada por la necesidad de cumplir con los requisitos de acreditación y titulación. Su perspectiva temporal a corto plazo, no les facilitaba anticipar el futuro y, aunque sabían que las oportunidades de empleo eran escasas, pensaban que colocarse dependía de *su voluntad* y de “ *echarle ganas para egresar bien*”. Diez años después treinta y ocho egresados estaban en moratoria, aunque con las siguientes variantes: treinta y cinco subempleados, diecisiete de ellos en funciones de Trabajo Social y el resto, en trabajos que no requieren calificación especial.

2.1. En moratoria: subempleados en trabajo social.

Diecisiete egresadas lograron colocarse en actividades de trabajo social; doce ingresaron formando pequeños equipos de colegas, y han tenido logros notables en su trabajo, proponiendo y organizando servicios y programas y conduciéndolos con éxito. Se desempeñan en empleos de mucha responsabilidad y riesgo, (con enfermos terminales, incapacitados, delincuentes, víctimas de delitos etc.). pero su posición laboral corresponde a la de los trabajadores sociales técnicos catalogados como subprofesionales, con salarios cercanos a mil pesos mensuales.

2.2. Identidad en status de moratoria desempeñando un trabajo no calificado.

Dieciocho egresados consiguieron y mantuvieron “el trabajo que pudieron encontrar”, en condiciones muy alejadas de su formación profesional y del status correspondiente. Están muy frustrados pero aseguran que al menos trabajan y no pueden darse el lujo de renunciar. Sólo tres esperan titularse aunque por el momento no están haciendo nada al respecto) y buscar un empleo profesional.

2.3. En moratoria como estudiantes

En este grupo están los tres egresados que no elaboraron planes y lograron prolongar todavía más su moratoria, trabajando como “becarios” en labores de apoyo a la investigación (elaboración de fichas bibliográficas en campos ajenos al trabajo social) Uno estudia la carrera de Derecho, también por inercia y sin planes profesionales. Su caso es distinto al de siete egresados que se inscribieron originalmente a Derecho y actualmente están terminando la carrera, a la vez que trabajan en campos afines a su vocación

3. Identidad en estado de hipoteca.

Catorce mujeres que nunca planearon su vida académica y profesional y al egresar intentaron encontrar un empleo no lo consiguieron o desempeñaron uno no calificado. Se refugiaron en el matrimonio o la maternidad, pero en 1996 estaban insatisfechas, deprimidas y hasta desesperadas por los obstáculos que se han acumulado para salir de esa situación. No se incluyen en este grupo a otras egresadas que estaban satisfechas en su vida conyugal y profesional

4. Identidad en estado de difusión.

Veintiún personas llegaron a la Escuela de Trabajo Social sin saber porqué, aparentemente les interesaba estudiar otra carrera, pero tampoco lo planearon y ni siquiera lo intentaron. Su desempeño fue pobre e irregular y su ánimo de inconformidad. Se mostraron en extremo críticos de la Escuela, los maestros y compañeros, del plan de estudios, de las prácticas, etc. , incapaces de reconocer los aspectos positivos que los más exitosos pudieron aprovechar de la formación recibida.

En realidad estos descontentos proyectan sus deficiencias en los demás, para justificar su fracaso en comprender la carrera y en encontrar un empleo o conservarlo. En esas circunstancias, se negaron a seguir luchando, decidieron abandonar definitivamente la profesión y se aferraron a la dependencia de sus padres. Solo tres reconocían la gravedad de su situación, los demás, la negaban.

Si como se había constatado en investigaciones previas y confirmado ahora, la mayoría de alumnos ingresan a las licenciaturas universitarias sin conocerlas y sin vocación hacia ellas y sin planear su vida. *¿Cuáles son entonces los motivos reales que les llevan a elegir las?*

Los casos analizados muestran que en Trabajo Social ingresaron por: a) inercia, b) porque les pareció fácil, c) porque creían que no tenía matemáticas, d) porque fueron asignados a Trabajo Social por falta de cupo en otra carrera, e) por influencia de amistades o familiares y f) porque la imagen estereotipada que tenían de esta carrera respondía al nivel de sus expectativas socio-económicas (y las de sus padres), etc..

¿Qué significaba estudiar trabajo social para la mayoría de los alumnos en la Generación?

Estudiar *Trabajo Social* no significaba nada para esa mayoría, puesto que ingresaron sin siquiera conocer o comprender el plan de estudios. Querían "*una carrera universitaria*" y "*ser licenciados*". Algunos tenían cierto espíritu de servicio que expresaban con la frase "*me gusta ayudar a la gente*". En la muestra de 130 pasantes, en 1990, la mitad no habían logrado identificarse con la carrera. A punto de egresar, más de diez "*todavía no entendían qué era el trabajo social*".

Elegir la carrera de trabajo social sobre bases tan endeble o incluso sin base alguna, tuvo

consecuencias muy serias en la calidad de profesionistas egresados de la licenciatura, muchos de los cuales aún titulados, no pudieron conseguir un empleo, porque en su *formación* no desplegaron los recursos que les permitieran luchar y abrirse paso, aun en la crisis global que vive el país. La incapacidad para planear en cuestiones relacionadas con la necesaria construcción de su identidad significó una pérdida de orientación, un dejarse llevar por las rutinas escolares y la dificultad de encontrar un sentido a la formación "recibida" y asumir la propia vida con confianza, autonomía e iniciativa.

¿Reconocían los estudiantes que al elegir una carrera estaban eligiendo su futura identidad y modo de vida?

No lo reconocían, tendríamos que buscar en su educación informal y formal "preparatoria" aquello que les hubiera *"preparado"* realmente para reconocer la trascendencia de esa decisión en su desarrollo como personas.

La orientación vocacional no se ocupó de llevarlos a la reflexión sobre su concepto de sí mismos, sobre quienes son, quienes desean llegar a ser y el lugar que desean ocupar en la vida adulta. La orientación que recibieron, consistió en información sobre carreras, proporcionada en unas cuantas pláticas en el aula y con la entrega de folletos. Menos de cinco personas tuvieron antes de ingresar a la carrera, la atención especializada de una entrevista clínica que generalmente se centró en encauzarlos hacia la aplicación de test de intereses vocacionales, cuyos resultados aceptaron ciegamente como base para decidirse por la carrera.

La ausencia de planes de formación profesional en los estudiantes que ya han ingresado a una licenciatura revela la insuficiencia de la orientación vocacional, tal y como es concebida y establecida en los programas universitarios. Si profundizamos un poco más, manifiesta el desinterés y la incapacidad del sistema educativo en los niveles previos a la licenciatura y en ella, para proporcionar una formación realmente encaminada hacia *para la vida y el trabajo* o para orientarlos hacia la conquista de su identidad personal, ocupacional y ciudadana..

¿Qué preparación y apoyos brinda el sistema educativo universitario a los adolescentes para construir sus planes de carrera y para su vida adulta?

En la "formación" preparatoria o del bachillerato son mínimos los contenidos y los objetivos curriculares que intenten llevar formalmente a los alumnos a la comprensión de sí mismos y de los elementos y procesos que deben configurar para la toma de decisiones que son trascendentales en su vida. Los cursos de Psicología General no tienen espacios para ese tipo de reflexiones, porque cubren una serie de objetivos y contenidos teóricos, introductorios a la asignatura, que deben cumplirse cabalmente y que no tienen que ver con el ser humano y su desarrollo. *"Si acaso se toca el tema de la personalidad, se hace atendiendo superficialmente a las teorías que existen al respecto, pero no hay nada en el programa que sea aplicado a las necesidades de los estudiantes"* dice una profesora del bachillerato.

Higiene Mental, por ejemplo, es la materia optativa que trata sobre el desarrollo psico-social en el ciclo vital humano, y sobre los retos y problemas que plantea al adolescente. En la Escuela Nacional Preparatoria se cursa en el sexto semestre como materia optativa en el área físico-matemática y no en todos sus planteles. Sus contenidos son fundamentales para propiciar la reflexión, el conocimiento y la conciencia de los alumnos sobre su identidad, sin embargo aún . . . ". *los criterios para incluir esta asignatura cambian con de un plantel a otro. Algunos solo la imparten para los estudiantes del área II de (Ciencias Químico Biológicas) y no se ofrece a los estudiantes de otras áreas. En el nuevo plan de estudios (1997) se atribuye a esta asignatura un carácter co-curricular, lo que quiere decir que un alumno en el sexto semestre, puede cursarla libremente, pero a sabiendas que no tiene valor en créditos. Sin una calificación que contribuya al promedio final, será excepcional que alguien la curse porque estando tan cercanos a terminar la preparatoria, a los alumnos sólo les interesa acreditar, dejar materias pendientes significa recurrar",* comenta un profesor de la ENP.

¿Que podemos concluir de los resultados de la investigación?

Los pocos miembros de la Generación (cerca de un 10%) de la población inscrita y también de la que egresó en 1991 habían planeado estudiar trabajo social y fueron los que lograron éxito y satisfacción en los estudios y en la vida profesional. Se mantuvieron activos, desplegando sus recursos personales y sociales para construir el camino que les conduciría a sus metas.

Una cuestión fundamental en ese éxito fue que en su vida previa al bachillerato, en el ámbito familiar y en la escuela, aprendieron y desarrollaron competencias básicas para la vida, traducidas en autoestima y seguridad en sí mismos, iniciativa, autodisciplina y valores y principios que orientan su interacción social formal e informal; se expresan con claridad, soltura y manejan un vocabulario amplio y de un nivel de abstracción alto; tienen una entusiasta disposición hacia la cultura, al aprendizaje y la formación continua. Anticipan oportunamente sus metas y elaboran las estrategias adecuadas para alcanzarlas, investigando y calculando sus propios recursos y los del contexto. En su experiencia como egresados hay diversas evidencias de que asimilaron los conocimientos adquiridos en la carrera y ahora los aplican creativamente a las situaciones concretas de la práctica profesional, son capaces de transformar sus errores y tropiezos en aprendizajes, y se entregan a su trabajo con un gran sentido de compromiso profesional del que obtienen amplias satisfacciones.

En el otro extremo están los que al ingresar, no habían desarrollado las competencias indispensables para elegir la carrera y emprender la construcción de sus planes. Adoptaron una posición pasiva, receptiva y cumplieron rutinariamente sus obligaciones escolares logrando salir avantes hasta terminar la carrera, no obstante que no la habían comprendido, ni se identificaron con ella. Tenían una imagen de sí mismos poco realista, oculta por los mecanismos defensivos que desplegaban en forma extrema. Esta condición no se hizo evidente para ellos, ni siquiera cuando intentaron inútilmente conseguir empleo o no pudieron conservarlo.

Los sentimientos de inseguridad y desconfianza en sí mismos paralizaron su iniciativa para autodisciplinarse y luchar por un trabajo o adaptarse al ambiente laboral. Rindieron su autonomía refugiándose regresivamente en roles de hijos de familia dependientes (a los 28 años de edad o mas). A cinco años del egreso estaban en un estado de difusión de su identidad, manifiesto en la incapacidad de definirse realistamente y desempeñar un papel productivo en la sociedad.

¿Cual puede ser la trascendencia de los anteriores resultados? Considero que podría ser múltiple y que merece considerarse en diferentes niveles de la organización universitaria en general y de la Escuela Nacional de Trabajo Social en particular:

1. En el nivel de educación media superior.

En la planeación curricular en el bachillerato, priorizando determinación de competencias básicas para la vida (que son también para el trabajo) y creando las estrategias para preparar efectivamente a los estudiantes en aquellas requeridas para elaborar y llevar a cabo sus planes de carrera, ya que estos efectivamente, desempeñan un poderoso papel regulador de su formación personal y profesional .

a) En la planeación y ejecución de los sistemas de orientación educativa: vocacional, psicopedagógica y profesional en el bachillerato y licenciaturas.

Una de las condiciones *sine qua non* en este renglón, reclama la reconceptualización institucional y formal, de la orientación educativa que hasta ahora (con excepciones) se concibe en el mejor de los casos: a) como función informativa. b) en su aspecto de función clínica, como determinación de intereses vocacionales y c) como función escolar, dedicada a tareas administrativas “de relleno”, ajenas a lo académico y siempre situadas en el ámbito de lo extra curricular.

b) En la selección, formación y actualización de los orientadores educativos, en un nivel de especialización y de posgrado con énfasis en cada una de las modalidades: vocacional, profesional, psicopedagógica, de integración o inducción, etc. Claro está que éstos programas dependen de la concepción que determina las políticas y las prácticas de los servicios de orientación.

c) En todos los sistemas relacionados con la atención a los estudiantes.

d) En los sistemas de selección para el ingreso. En los que se califican los conocimientos básicos de los aspirantes de acuerdo a las áreas de su interés, descontextualizándolas de sus metas, expectativas y planes vocacionales. (la deserción previa al ingreso, sumada a la que sucede en las licenciaturas alcanza cifras entre el 50 y el 70 %)

Si la Universidad ha de seguir asignando a Trabajo Social (o a algunas otras carreras) a los aspirantes que no encuentran cupo en otras carreras mas o menos afines, vale la pena

considerar ciertas medidas; unas que hagan mas racional la adscripción y otras destinadas a orientar a los asignados. A este respecto valdría responder a preguntas como las siguientes:

¿Tiene el mismo significado existencial tener como plan en la vida, el llegar a ser abogado que trabajador social?

¿Es correcto suponer que la segunda opción elegida por los aspirantes a ingresar a una carrera es la adecuada, cuando se sabe con certeza que ni siquiera la primera opción se elige con fundamento o convicción?

¿Puede la ENTS y otras Facultades y Escuelas, junto con la Dirección de Orientación Vocacional analizar cuáles son las carreras realmente afines como segundas opciones y darlas a conocer en sus actividades de información profesiográfica?, por ejemplo: ¿No hay acaso mas afinidad entre el trabajo social y la administración de empresas que con la abogacía? Quizá actualmente la confusión del campo de acción del Trabajo Social con la esencia del trabajo profesional obedece a que la Carrera se inicio en la Facultad de Derecho y "Ciencias Sociales".

- e) En los programas de cambio de carrera y,*
- f) En los programas de formación, actualización y superación académica del personal docente.* Acercando a los profesores al conocimiento integral de la condición adolescente y juvenil, dado que los estudiantes son el "objeto" y razón de ser de su quehacer profesional.

2 En la Escuela Nacional de Trabajo Social.

- a) En la planeación académica,*
- b) En la determinación y priorización de las competencias que efectivamente deben formarse en el educando para desarrollar sus recursos y potencialidades para insertarse y desenvolverse en la vida profesional, priorizandolas sobre las competencias (?) epecificas que actualmente se entienden y definen en términos de objetivos y tiempos óptimos.*
- c) En los planes y diseños de evaluación académica a todos sus niveles, incluyendo la eficiencia terminal*
- d) En los planes y programas para la selección, formación y actualización docente.*
- e) En la creación de programas de orientación y servicios a los estudiantes.*

¿Qué políticas y medidas ha desarrollado la ENTS para atender oportunamente los casos de desorientación de rechazo a la asignación obligada y a la

inadecuación de algunos de sus estudiantes?

La Escuela estableció en 1987 una *sección de psicopedagogía*, que desapareció poco tiempo después. Destaco la palabra *sección*, porque eso fué, un sólo puesto y una persona comisionada para atenderlo. Desde entonces no ha existido un servicio que atienda la orientación a los estudiantes a causa de que “*se generan conflictos*” que mas que a la inmadurez de los pasantes que han participado, se deben a la inadecuada asignación de funciones y responsabilidades.

El plan de vida individual en el marco del plan de vida de la sociedad.

Al emprender el estudio longitudinal de la generación de estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social interesaba saber qué sucedería con los planes de vida de los miembros de la Generación en un momento de crisis grave y prolongada que vive el país que le ha llevado en la actualidad a la incapacidad de ofrecer empleo a las generaciones de profesionistas que ha formado. *¿Que hacen o pueden hacer los jóvenes para consolidar su identidad en esas circunstancias?*. Las siguientes palabras de Erikson apoyan este cuestionamiento:

“ ... El joven en crecimiento debe extraer una vigorosa sensación de realidad, de la conciencia de que su manera individual de dominar la experiencia, la síntesis de su yo, es una variación exitosa de una identidad grupal y está de acuerdo con el plan de espacio-tiempo y de vida de su sociedad”. . Como psicólogos -agrega éste autor- *debemos esforzarnos por comprender el proceso de consolidación cultural y tecnológica, puesto que ésta hereda al mundo una y otra vez, en cada generación (id: 19)* .

BIBLIOGRAFIA:

- ABERASTURY**, Armanda, 1971. *La Adolescencia Normal. Un Enfoque Psicoanalítico*. Edit. Paidós, Argentina.
- ADELSON**, Joseph. **GREEN**, Bernard. & **O' NEIL**, Robert. (1969) "Growth of idea of law in adolescence". *Developmental Psychology*. No 1:327-332.
- ADELSON** Joseph. 1975. *El desarrollo de la ideología en la adolescencia*. capítulo IV:63, en **DRAGASTIN**, Sigmund & **ELDER** H, Gleen. *Adolescence and the life cycle*. Ed. Hemisfere, 1975. Washington.
- APODACA RANGEL** L. (1981). La formación Académica del Trabajador Social". *Revista de Trabajo Social* no.31 UNAM ENTS, Méx.
- ARGILE**, M & **LITTLE**, B. (1972). "Do personality traits apply to social behavior?". *Journal fot the Salvador*, (1988), *Theory of social behavior*. 2:1-35.
- ARRIETA DIAZ**, Salvador. (1985). "Estudio exploratorio de los factores psicosociales que inciden en la elección de la carrera". Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. UNAM, Documento inédito.
- AUSUBEL**, David P. (1974). *Theory and Problems of Adolescent Development*. Ed. Grune y Stratton, Nueva York.
- BALTES** B. Paul **REESE** W. H. **LIPSITT** P. L. (1980). Developmental psychology, life-span. *Annual Review of Psychology*. 31: 65-110.
- BERNARD**, H.S. (1981). "Identity formation during late adolescence: a review of some empirical findings". *Adolescence*. 16:349-358.
- BLOS**, Peter. 1971. *Psicoanálisis de la Adolescencia*. Edit.Mortiz, México.
- BLOS**, Peter. 1979. *La Transición Adolescente*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BONIEKI** , G. J. (1977). Is man interested in his future?. *International Journal of Psychology*. 12:59-64
- BORGUI**, J.(1983). "Youth perspectives on the future". *Comparative Educational Change*.no. 17:161-175.
- BOURNE**. E (1978a) "The state of research on ego identity: a review and a appraisal." part.1. *Journal of Youth and Adolescence*. 7: 223-251.
- BOURNE** E- (1978b). "The state of research on ego identity, a review and a appraisal. *Journal of Youth and Adolescence*. 7: 371-392.
- CANTOR**, N. Norem, J et al. (1987). "Life tasks, self concept ideals and cognitive strategies in a life transition". *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 53, 6: 1178-1190.
- CARPIZO**, Jorge, 1986, Fortaleza y Debilidad de la UNAM, México.
- CASTAÑON** G. Victoria E. (1976). Estudio con MMPI de rasgos de personalidad y rendimiento académico de tres diferentes escuelas de Medicina. TESIS Fac de Psicología UNAM.
- CIACCIO**, N.V. (1971) "A Test of Erikson's theory of ego epigenesis. *Developmental Psychology*. v.4,3: 306-311.
- CONSTANTINOPLE** A. (1969). "An Eriksonian measure of personality development in college students". *Developmental Psychology*. v. 1:357-372.
- CRAIG-BRAY**, L. **ADAMS**, R. G. & **DOBSON**, R. W.(1988). "Identity formation and social relations during late adolescence" *Journal of Youth and Adolescence*. vol.17, no 2, New york: 173- 188.
- DENZIN**, K.& **BRAZZEL**, Norman 1978 "The research act a theoretical introduction to sociological methods", *Educational Researcher* 17 (8Nov): 1723.
- DE VOLDER** Lens. W. (1982). "Academic achievement and future time perspective as a cognitive

- motivational concept". *Journal for Personality and Social Psychology*. v.42,3: 566-571.
- DIÁZ, Antonio y ROSAS, Alfredo, 1983, "Estudios sobre las condiciones socioeconómicas, de orientación vocacional y profesional de los alumnos de primer ingreso a la facultad de Química". Documento interno. UNAM.
- DIÁZ BARRIGA, A Frida. (1984). Inducción de reglas de pensamiento formal en una tarea Piagetiana de proporcionalidad: Equilibrio de la balanza. Tesis. UNAM. Méx.
- DULIT E. (1972) "Adolescent thinking a la Piaget: the formal stage". *Journal of Youth and Adolescence* ".- 1:281-301.
- ELKIND, David, (1978). *Niños y Adolescentes: Ensayos Interpretativos Sobre Jean Piaget*. Oikos-Tau, Barcelona.
- ENRIGHT .R.D. & Deist, S.H. (1979). "Social perspective taking as acomponent of identity formation". *Adolescence*. 14: 185-189.
- ERIKSON, Erik, 1974. *Identidad Juventud y Crisis*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- ERIKSON, Erik. Compilado por Stephen Schein. (1994).*Un modo de ver las cosas: Escritos selectos de 1930 a 1980. Fondo de Cultura Exconómica*. México.
- FERNANDEZ ALONSO, Ma. Eugenia et al. (1986) Factores determinantes de la elección de carrera. Foro para profesores y alumnos de la Fac. De Medicina. UNAM.
- FLUM, Hanoch (1994). "The Evolutive Style of Identity Formation". *Journal of Youth and Adolescence* Vol 23, no 4.
- FREESE, M. Stewart J. & HANNOVER, B.(1987). "Goal Orientation and Planfulness: Action Styles and Personality Concepts. *Journal of personality and Social Psychology*. v.52,6: 1182-1194.
- FINKELSTEIN, M.J. and GAIER, E.L. (1983)."The impact of prolonged student status on late adolescent development". *Adolescence*. 115-129.
- FREUD, Anna. OSTERRIETH,P.A. y PIAGET,Jean. (1969). *El Desarrollo del Adolescente*. Paidós, Argentina.
- GALLOTI, Kathleen. & KOZBERG, S. (1987). "Older adolescents thinking about academic, vocational and interpersonal commitments." *Journal of Youth and Adolescence*. v 16,4: 313-330.
- GALLOTTI K. & KOZBERG, Steven. (1996). "Adolescent's Experience of a Life Framing Decision". *Journal of Youth and Adolescence*. vol 25 no.1: 3-16 Feb
- GONZALEZ REY Fernando (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. , editorial Científico Técnica, La Habana.
- GONZALEZ REY. Fernando (1984) *Motivación Moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico Técnica. La Habana.
- GREENE (1986) "Future time perspective in adolescence: the present of things, futures revised" *Journal of Youth an Adolescence*. 1599-11:6780.
- HERNANDEZ, Ma Elena y LOPEZ DE LA ROSA, Luz Ma. 1983 "Perfil del estudiante al ingresar a la carrera de Biología". *Rev. Perfiles Educativos*, núm. 3. CISE-UNAM.
- HARMON, L.W. (1981)."The life and the career plans of young adult college women: a follow up study". *Journal of Counsel Psychology*. no. 28:416-427.
- HERNANDEZ TORRES, Ma. del Carmen, 1983, "Perfil de ingreso de los estudiantes de la carrera de Enfermería". ENEO-UNAM, Documento interno.
- INHELDER B y PIAGET, Jean. (1972) De la lógica del Niño a la Lógica del Adolescente. Paidos. Arg.
- JEFFREY, Jensen. & Tuber Susan. (1994). "Adolescence Terminable and Interminable: When Does Adolescence Ends?". *Journal of Youth and Adolescence*, vol 23 no 5:517-538. Oct.

- KASTENBAUM, R. (1961) "Time dimensions on future time perspective. An experimental analysis.". *Cal. Usa.* v.44:23-51.
- KERLINGER, Fredrik (1981) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana, México
- KITCHENER, S. 1993. "A longitudinal study of moral and ego development in young adults". *Journal of youth and adolescence*. USA. June v.13, n° 3:197-211.
- KAROLY, Paul. 1993. "Self regulation mechanisms a systems perspective." *Annual Review of Psychology* .V65: 302-318.
- KROGER, Jane (1988). "Separation individuation and Ego Identity Status in late Adolescence: A longitudinal Study". *Journal of Youth and Adolescence*". V. 17,no. 1: 59-79.
- KROGER, Jane. (2ª 1993). *Identity un Adolescence. The balance between self and other*. Routledge, London & New York.
- KROGER, Jane. (1995) "The Differentiation of "Firm" and "Developmental" Foreclosure Identity Statuses: a Longitudinal Study. *Journal of Adolescent Research*." vol 10 no 3: 317-337.
- LESSING, E. Elise. (1972). "Extention of personal future time perspective, age and life satisfaction in children". *Developmental Psychology*. vol 6 no° 3: 457-468.
- LEVIT Daniel (1993). "The Development of Ego Defenses in Adolescence". *Journal of Youth and Adolescence* Vol 22 no, 5 Oct.: 493-512
- LITTLE, Brian R. (1983)."Personal Projects. A rationale and a method of investigation". *Enviroment and Behavior*, vol 5, no. 3. Sage, Beverly Hills.
- LOCKE, Bryan. (1967). "Goal setting as a mean of increasing motivation." *Journal of Applied Psychology*. no.51:274.
- LOEVINGER, Jane.& COHN, Lawrence, et al. (1985) "Ego Development in College". *Journal of Personality and Social Psychology*, v.48,4: 947-962.
- LOPEZ TAPIA, Bruna. Et al. (1981) Perfil del Estudiante que ingresa a la carrera de Trabajo Social, UNAM. Inédito.
- LUCIO GÓMEZ MAQUEO, Emilia. (1976). Algunos aspectos de la percepción de los alumnos de su propio rol y del rol del maestro. Tesis. Fac. De Psicología. UNAM.
- MARCIA, J. E. (1966). "Development and Validation of Ego Identity Status" *Journal of Personality and Social Psychology*. 3:551-558.
- MARCIA, James (1976) "Identity Six Years After: A follow up Study. *Journal of Youth and Adolescence*. 5: 145-160.
- MARCIA, James. (1980). "Ego Identity Status, Formal Operations and Moral Development". *Journal of Youth and Adolescence*. vol.9, n° 2: 87-89.
- MARCIA, James, et al. (1993) *Ego Identity: a Handbook for Psychosocial Research*. Springer Verlag.
- MATTESON, R Davies (1975). *Adolescence Today. Sex Roles and the Search for Identity*. Dorsey Press. Ill.
- MATUTE, O. Oscar. (1980) Aspiraciones y expectativas educativas de los estudiantes de educación media superior en el estado de Tamaulipas. Tesis Fac. Psicología. UNAM.
- MAXWELL, Joseph. A. (1992). "Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, vol. 62 No.3
- MERINO, Carmen. (1986). *Bibliografía comentada sobre perfiles escolares*. Serie Sobre la Universidad. CISE. UNAM, México
- MERINO, Carmen. (1989). *La Elección de Carrera y Los Planes de vida de los Alumnos de*

- Primer Ingreso a la Universidad. Serie sobre la Universidad No 14. CISE UNAM, México*
- MEUSS, Wim. (1996). "Studies on Identity Development in Adolescence: and Overview of Research and Some New Data". *Journal of Youth and Adolescence*. v. 25, n. 5: 569-598.
- NURML 1991. "How do adolescents see their future? a review of the development of future orientation and planning". *Developmental Psychology Review* 11:15 y 1:54.
- NUTTIN, Joseph. (1980) *Teoría de la Motivación Humana*. Paidós, Bs. As.
- PAULS T.S. & LITTLE, R. Bryan. (1983). "Perceived Life Satisfaction and the Organizing of Personal Project Systems". *Journal of Personal and Social Psychology*. vol.44, n° 6:1221-1231.
- PIAGET, Jean. 1977. *Seis Estudios de Psicología*. Seix Barral, Barcelona.
- POOLE E, Millicent. & COONEY H. G. (1987). "Orientations to the Future: a Comparison of Adolescents of Australia and Singapore". *Journal of Youth and Adolescence*. vol.16, n° 2:129-152.
- QUINN Patton, Michael. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications. London.
- RAPPAPORT, Herbert. ENRICH Kathy (1985). "Relation between ego identity and temporal perspective". *Journal of Personality and Social Psychology*. vol.48, n°6:1609-1620.
- RAPPAPORT, León. (1986) *La Personalidad de los 13 a los 25 años El Adolescente y el Joven*. Paidós, Barcelona,
- REDMORE, Carolyn. (1983). "Ego development in the college years: two longitudinal studies." *Journal of Youth and Adolescence*. August, 12(4):301-6.
- ROSCOE, B. & PETERSON, K.L. (1984). "Older adolescents: a self report of engagement in developmental tasks" *Adolescence*. 19:391-396.
- ROSENTHAL, D.A. GURNEY, R.M. and MOORE, S.M. (1981) "From trust to intimacy: a new inventory for examining Erikson's Stages of Psychosocial Development" *Journal of Youth and Adolescence*. 10:525-537.
- ROGOW, A.M. MARCIA, J.E. & SLUGOSKI, B. (1982). The relative importance of identity status interview components. *Journal of Youth and Adolescence*. 12: 387-400.
- ROWE, Ian. & MARCIA, James. E. (1980). "Ego identity status, formal operations and moral development". *Journal of Youth and Adolescence* v.9, no.2: 87-99.
- SEGINER, Rachel (1992) "Future Orientation Age Related differences among Adolescent females". *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 21 no 4: 421-438. August.
- SHANNON, L.W. (1975). "Future time perspective in tree cultural groups. *Developmental Psychology* no. 11:114-115.
- SCHIEDEL, Don & MARCIA, James. (1985). "Ego identity, intimacy, sex role orientation and gender". *Developmental psychology*. V 21,1: 149
- SCRIVEN, Michael. (1971). "Objectivity and Subjectivity in Educational Research", en L.G: Thomas (de) *Philosophical redirection of educational research*. Chicago U.Press.
- SHOWERS, Carolyn & CANTOR, Nancy. (1985). "Goals and motivated strategies". *Annual Review of Psychology*. 36: 283-305.
- SOTOMAYOR, Yolanda. PAREDES Edgar. (1983) *Metodología para la realización del perfil de ingreso del estudiante de la ENEP Aragón (aspecto socioeconómico)*. Simposio de Estadísticas Universitarias. Mayo. UNAM Mex.
- SUPPER, E. Donald. HALL T, Douglas. (1978) "Career Development: Exploration and Planning". *Annual Review of Psychology*. n° 29: 333-72.
- STROHOM, Kitchener et al, (1984) "A longitudinal study of moral and ego development in young

adults". *Journal of Youth and Adolescence*. June 13. (3):197-211.

SUNDBERG, N.D., POOLE, P.C. & TYLER, E. (1979) "Adolescent expectative of futurue events: a cross cultural study." *International Journal of Psychology* no 18: 415-427.

TAMBUTTI, Romilio.& NUÑEZ M. ALDANA, A.(1984). Diagnóstico de las aptitudes generales y académicas y de conocimientos de los alumnos de primer ingreso a las carreras de Física y Biología en la Facultad de Ciencias. *Perfiles educativos* no. 4, CISE: UNAM.

TEAHAN. (1958). "Future time perspective. Optimism and academic achivement". *Journal of abnormal and Social Psychology* n° 47:379-380.

VAZQUEZ PALOS, Leticia. (1984) Evaluación del nivel académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Psicología. Encuentro de opiiniones acerca del curriculum. UNAM.

VEERSTAETEN, D. (1980) "Level of realism in adolescent future time perspective" *Human Development*. 23: 177-191

WATERMAN, A. WITHBOURNE & JELSMA. (1982). "An Eriksonian Measure of Personality Development in College Students: A Reexamination of Constantinople's Data and Partial Replication". *Developmental Psychology*. V.18, no 3:369-371.

WATERMAN, Alan, GREARY Patricia & WATERMAN Caroline. (1974). "Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year of college". *Developmental Psychology*, v.10 :387-392.

WATTERMAN, Alan. "Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research". *Developmental Psychology*. vol. 18, n° 3:341-358.

WOLF Fredric M. & SAVIKAS, Mark 1985."Time perspective and casual atributions for achivement." *Journal od Educational Psychology*. V.77 no.4: 471-480.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL.
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS

Cuestionario

Plan I No. _____

Turno _____

fecha _____

A los alumnos:

Estamos interesados en conocer las necesidades y los problemas que pueden influir en el desempeño escolar de los estudiantes que ingresan a la licenciatura en Trabajo Social. Queremos abordar la investigación de las condiciones sociales y académicas en las que ingresan, desde una perspectiva diferente a la acostumbrada en la que se te pide llenar cuestionarios con respuestas cerradas, que requieren anotar una x en los espacios que correspondan. Mas que contar y sumar respuestas, nos interesa analizar lo que dices y como lo dices, al referirte a tu futuro como estudiante y profesionista. Por las anteriores razones te suplicamos responder con toda honestidad a las cuestiones que se presentan mas adelante. Cada pregunta contiene algunas indicaciones y para facilitar tu respuesta, siente la libertad de tomarlas o no en cuenta y expresarte con toda la amplitud posible en cada uno de los temas que se te solicita.

Agradecemos tu colaboración en esta investigación, tus experiencias y opiniones serán tomadas en cuenta en el establecimiento de medidas de apoyo académico a los estudiantes de la Escuela.

NOMBRE _____
GRUPO _____, EDAD _____, SEXO _____
ESCUELA DE DONDE PROVIENE _____

1. ANTECEDENTES ESCOLARES INMEDIATOS.

En el espacio que sigue, relata tu experiencia escolar en el bachillerato, por ejemplo, en cuánto tiempo lo cursaste; si lo interrumpiste y porqué razones; que dificultades y problemas tuviste para cursarlo; cuáles fueron tus materias preferidas y porqué; cuales fueron las satisfacciones mas grandes que te proporcionó y qué aportó ese período escolar a tu desarrollo personal.

2. MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE CARRERA.

Relata desde cuando recuerdas haberte inclinado por esta carrera y cómo fue que te decidiste a cursarla. (qué o quienes influyeron en esa elección; que hiciste para conocerla o informarte de ella; si recibiste orientación vocacional, en que consistió y quién te la proporcionó).

3. AUTOVALORACIÓN.

Menciona que aptitudes, cualidades, intereses y valores crees poseer que sean adecuados para cursar esta carrera y ejercerla en el futuro y que aspectos de tu personalidad podrían significar limitaciones para estudiarla.

4. HÁBITOS DE ESTUDIO.

Menciona si crees poseer buenos o malos hábitos de estudio y en que te basas para afirmarlo. (cuanto tiempo dedicas al estudio en la semana, dónde estudias, estudias para preparar o repasar las clases o solo para exámenes, etc..)

5. MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO

Refiere con detalle cómo estudias. (memorizas, tratas de comprender y relacionar los temas, cómo tomas apuntes o haces resúmenes de lecturas; si estudias solo o con amigos que ventajas o desventajas encuentras)

6. TIEMPO LIBRE.

Relata si en tu tiempo libre realizas actividades relacionadas con tus intereses académicos o profesionales, (tipo de lecturas favoritas, de programas de radio o televisión que prefieres, actividades realizadas en grupo, otras.)

7. IMAGEN DE LA PROFESION Y DEL CAMPO DE TRABAJO

Refiere la imagen que tienes de un licenciado en Trabajo Social, de su posición, de las actividades que realiza y dónde las desarrolla.

8. SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA.

Considera cuál es tu actual situación económica relacionándola con los estudios (de quién dependes económicamente, con qué margen de amplitud puedes disponer de recursos para solventar los gastos de la carrera; que idea tienes de su costo y de cuánto dinero dispones a la semana para tus gastos escolares. Si trabajas, explica en dónde, que actividades desempeñas, cuánto ganas y a qué destinás tu sueldo.

9. INTENCIONES PROFESIONALES Y METAS EN LA VIDA.

Imagina que han pasado seis años, estás en 1992. (relata cómo imaginas la situación del país y cuál es tu posición: en dónde estás, en que y en dónde trabajas, que has logrado a estas fechas, que proyectas hacer en el futuro)

10. Finalmente expresa tu opinión sobre éste cuestionario y menciona si te gustaría colaborar en esta investigación, permitiendo ser entrevistado posteriormente y en diferentes momentos de tu carrera. (queremos hacer el seguimiento del desarrollo personal y escolar de algunos estudiantes)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
CISE.
ENERO 1990

Cuestionario

Plan II. No. _____

turno _____

A LOS ALUMNOS:

Están participando nuevamente en la investigación realizada por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y la ENTS. La primera etapa se llevó a cabo en 1986. Tenía la finalidad de conocer cómo contemplaban la carrera y el futuro los estudiantes que ingresaban. Los resultados que obtuvimos se dieron a conocer a la comunidad universitaria, junto con propuestas concretas en beneficio de la atención a las necesidades de los alumnos.

Ahora nos interesa hacer el seguimiento socioacadémico de esta Generación, queremos conocer cuáles son los cambios que se han dado en sus planes al futuro, como influye la Escuela a través de su plan de estudios sobre ellos. En cada pregunta te hacemos sugerencias de lo que nos interesa saber; no te limites a ellas, siente la libertad de contestar todo lo que tu quieras con la mayor sinceridad y amplitud que te sea posible. Recuerda que nos interesa recabar información cualitativa. (cómo dices las cosas) y no solamente acumular datos estadísticos. Puedes usar la última hoja para ampliar tus respuestas o agregar hojas adicionales.

Gracias.

DATOS GENERALES

NOMBRE _____

EDAD _____ SEXO _____ ESTADO _____

CIVIL _____

SEMESTRE _____, TURNO _____.

1. Relata cuál ha sido tu experiencia escolar en la carrera de Trabajo Social: ¿Qué promedio llevas actualmente? ¿Qué materias te han gustado mas, cuáles no te han gustado? ¿Porqué?, ¿Has tenido dificultad escolar o en alguna materia y qué tipo de dificultad?, ¿Qué es lo que más te ha gustado o disgustado de la carrera?

2. ¿Qué ha aportado el asistir a la Escuela a tu formación personal? (piensa en tu vida social, en tus relaciones de pareja, en tu desarrollo moral, en tus hábitos de estudio, en tus intereses por la profesión, etc.) ¿Qué cambios has percibido en ti mismo durante ese tiempo?

3. ¿Existe actualmente alguna área de tu vida en la que te sientas insatisfecho o creas tener problema? En caso afirmativo, ¿Cuál es el problema y qué estás haciendo para resolverlo?

4. Ahora que estás por terminar la carrera tienes mas elementos para describirnos tu situación socio-económica actual, así que expresa libremente cuál es y qué relación guarda con la que tenías al ingresar. Con qué margen puedes solventar los gastos escolares actuales. Si trabajas expón con amplitud la información que creas útil para ésta investigación.

5. ¿Cuál es la imagen que tienes ahora de la profesión, de su prestigio, de las oportunidades de empleo, etc ¿Qué tan satisfecho estás con la carrera?

6. Opina libremente en dónde o en quién o en qué (dentro de la escuela y fuera de ella) has encontrado mayor aportación a tu formación profesional y en qué consistió esa aportación (piensa en las actividades curriculares, los maestros, los grupos, lo extracurricular, etc.).

7. ¿Cuáles son los planes que tienes para tu vida profesional a corto y a largo plazo?. (especifica qué tanto tiempo abarcan esos plazos para ti), qué facilidades o dificultades crees que encontrarás para realizarlos?, ¿Qué estás haciendo actualmente para llevarlos a cabo?

8. Relata cuáles son tus metas y planes para tu vida, desde un punto de vista general (n profesional), puedes mencionar en qué áreas de tu vida se ubican esos planes; en qué plazos contemplan tu futuro y cuáles son las metas que persigues.

9. ¿Cuál es tu perspectiva de la relación que tendrá tu actividad profesional con la situación del país en el futuro próximo?

Si estás dispuesto a colaborar mas adelante en ésta investigación, anota continuación tu nombre, teléfonos, lugar y horario donde se te pueda localizar. La colaboración a largo plazo consistirá en que permitas que se te entreviste en otros momentos de la carrera o después de que la hayas terminado. En ese caso deseáramos saber qué pasa o ha pasado con tus proyectos de vida y cómo ha influido en ellos la formación profesional que recibiste.