



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

EL SIGNIFICADO DE TITULARSE:
ANÁLISIS DE DIVERSAS SITUACIONES QUE ADQUIEREN
SENTIDO DURANTE EL PROCESO DE TITULACIÓN

TESIS EMPÍRICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A
EFRAÍN GUZMÁN GARCÍA



IZTACALA

ASESORA: MTRA. PATRICIA SUÁREZ CASTILLO
DICTAMINADORES: DRA. CLAUDIA L. SAUCEDO RAMOS
MTRO: RAFAEL PALACIOS ABREU

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Corazón de Guerrero

*Nadie me detiene, dejaré libre mi furia sagrada;
Triunfaré sobre tu corazón...
corazón, con la honesta confesión...
de que he robado el tesoro de los duendes
para construirle un tabernáculo a mi Dios,
lejos de los confines de este mundo.*

*Si me perdonas me alegro,
Si estás enfadado puedo soportarlo.
La suerte esta echada...*

*he escrito frases que leerás ahora o en la posterioridad,
no importa, cuando bien puedes esperar un siglo
como Dios esperó seis mil años
un interprete de sus palabras.*

"Elizabeth F. G.junio 97"

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A Dios: por la oportunidad que me dio de reivindicar mi trayectoria.

A mis padres: Juanita y Agustín, por su apoyo y tolerancia divinos.

A mis hermanos: Felisa y David, por el espacio que con amor me han brindado entre sus vidas.

A Elizabeth: porque nunca dudó de mí y porque le dio sentido a mi existencia.

A mis amigas: Rosaura Adriana y Minerva, por la colaboración esencial en el proceso de esta investigación.

A mis participantes: Ramona, Julián y Víctor, porque sin sus experiencias no hubiera tenido el mismo significado este trabajo.

A mi asesora: Paty Suárez, porque su guía y entrega fueron fundamentales en el desarrollo de mi formación profesional, así como en el trabajo de investigación.

A todos ustedes con admiración y respeto:
Efraín Guzmán García

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1	
EL SIGNIFICADO DE ESTUDIAR, TERMINAR UNA CARRERA Y TITULARSE	7
1.1 El significado de estudiar	8
1.2 El significado de terminar una carrera y titularse	15
CAPÍTULO 2	
LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO FORMA DE CONTACTO CON UNA REALIDAD	25
2.1 Hacia los orígenes de una nueva visión metodológica	26
2.2 La investigación auditativa y su participación en la psicología	30
2.3 Los métodos auditativos en la educación escolar	34
2.4 La metodología auditativa, herramienta preponderante en la adquisición de conocimiento	39
2.4.1 La entrevista auditativa: Pasaporte de entrada a un mundo subjetivo	41
2.4.1.1 Las entrevistas semiestructuradas	43

CAPÍTULO 3

CONTEXT O DE LA INVESTIGACI ÓN	45
3.1 Metodología	47
3.2 Procedimiento	51

ANÁLISIS GENERAL

CAPÍTULO 4

EL SENTIDO DE TRANSITAR POR LA CARRERA DE PSICOLOGÍA	53
4.1 La decisión de estudiar psicología	55
4.2 El cambio de cond es	65
4.3 El inicio del servicio social y la práctica con personas	74
4.4 Hacia el final de un trayecto escolar	81
4.5 Recapitulación de las experiencias	87

CAPÍTULO 5

EL PROCESO DE TITULACI ÓN Y SU SIGNIFICADO: PERSPECTIVA DE LOS ACT ORES	91
5.1 Llego el momento de elegir titularse	93
5.2 El proceso de titulación y sus obstáculos	103
5.3 Contexto socio cultural de los tesis tas	115
5.4 Para qué titularse en estos momentos	127
5.5 Cotejo de experiencias y significados	137

	6
REFLEXIONES FINALES	142
REFERENCIAS	150
ANEXOS	I

RESUMEN



El objetivo de esta investigación se centra en analizar los significados que los egresados otorgan a su titulación; para ello se aborda desde la metodología cualitativa, una serie de entrevistas semiestructuradas, que permite obtener la propia visión de los actores. A través de la reflexión que realizan los participantes, se puede comprender que los arreglos institucionales hechos por la escuela y la familia juegan un papel primordial en su trayectoria de vida y en su decisión de titularse; no obstante, su perspectiva personal se ha entrelazado con dichos arreglos para buscar alternativas que dan sentido a su titulación. Así, el significado de titularse o no hacerlo, depende de las construcciones que cada alumno haga de su trayectoria de vida personal y académica.

INTRODUCCIÓN

*"Quien no ha cometido un error
nunca ha probado algo nuevo"*

Albert Einstein

En esta investigación se plantea como objetivo inicial, analizar algunos de los significados que los alumnos egresados de la carrera de psicología construyen durante su proceso de titulación. Porque la elaboración del trabajo de tesis como requisito para la titulación, tras la culminación de la formación académica de la carrera de psicología, adquiere especial relevancia y preocupación para los alumnos que se encuentran en esta faceta de su vida estudiantil; diversos significados toman sentido durante dicha faceta en la que se ven involucrados ante el deseo de ejercer de manera profesional. Para algunos, las herramientas teórico-metodológicas adquiridas durante su formación, serán un elemento principal para la pronta elaboración del trabajo de investigación que los acredite como profesionales de su área; no obstante, para aquellos que significativamente no establecieron un puente entre conocimientos dentro del aula y aplicación de éstos en la práctica, la elaboración de este trabajo será un obstáculo que tendrán que solucionar con mayor dificultad que los primeros.

Al respecto, Quiroz (1991) menciona que los obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos a la postre generan una serie de problemas para los alumnos, repercutiendo incluso en su sobrevivencia académica. Hernández, S. (1993; citado en Alfaró, 1996) por su parte, destaca que el alumno suele pensar que su calidad de estudiante será permanente y no desarrolla proyectos de vida

redes, de ahí que al conducir sus estudios, éste se encuentre en desventaja ante las exigencias sociales, profesionales y personales. De forma tal que, los alumnos involucrados en el proceso de titulación darán un especial significado a la calidad de su formación.

Otro de los significados que adquiere relevancia para los participantes del trabajo de tesis, es el hecho de tener que incorporarse al mercado laboral de forma simultánea, desarrollando en muchos casos actividades que nada tiene que ver con su formación académica; o si se insertan en el área para la cual se especializaron, lo hacen por jornadas de tiempo demasiado absorbentes que les dificulta implicarse de lleno en la elaboración de su trabajo de tesis, postergándose en ocasiones por más tiempo, incluso impidiendo que la terminen. Esto tiene que ver quizá con las demandas y prioridades que surgen de otros contextos como el familiar y el social; por ejemplo: falta de apoyo económico, deudas, oportunidades tempranas de inserción laboral, compromisos sociales como matrimonio, manutención de sus hijos o hermanos menores, entre otros. De ahí que, el apoyo moral y económico por parte de su familia, será primordial para el desarrollo del trabajo de tesis.

En este sentido, Martín (1991) enfatiza que las familias que tienen un ingreso económico que permite que sus hijos estén de forma más dedicada a la escuela, tienen mayor éxito académico; en contraste con aquellas familias que buscan estrategias para la autorregulación económica debido a la incertidumbre laboral. No obstante, este indicador no es lo suficientemente estable para conducir con una teoría, pero sí lo suficientemente ilustrativo para darse una idea de la situación por la que pudieran atravesar los egresados.

Aunado a lo anterior, Saucedo (1998) plantea que se ha dejado de lado la experiencia personal de cada individuo en cuanto a la posibilidad de reflexionar sobre su educación y la calidad de ésta, así como las distintas posibilidades de

vincularlo con su cultura, de forma tal que, esto permita dar cuenta de la verdadera razón e interés que impulsan a seguir estudiando al alumno.

Por supuesto que es necesario saber lo que hay de fondo en estas situaciones, el título que les permita acceder a una fuente de trabajo, el prestigio social de destacar entre otras familias, las exigencias laborales, el verdadero interés del conocimiento o la presión social; además de si el alumno recibe apoyo familiar y de que índole, bajo qué circunstancias socioeconómicas o culturales, y las expectativas, si las hay, de la familia con relación a su hijo, entre otras. Al respecto, Saucedo (1998) conduce:

El panorama de acceso a la escolaridad para los hijos de familias marginadas, populares o de clase trabajadora, se presenta como algo homogéneo, determinado por las condiciones materiales que a las familias constriñen o no las posibilidades educativas de los hijos. Para tener una idea sobre las perspectivas culturales de la familia en relación con el impulso a la escolaridad, haría falta detenerse en las experiencias de los padres y sus hijos, más allá del hecho de que les asignan un "cuartito" para que no los molesten o que los desligan de la responsabilidad de participar en las tareas domésticas y para la reproducción. Implicaría adentrarse en las experiencias de los padres y sus hijos más allá de sus determinantes materiales. Esto conduciría a conocer qué esfuerzos realizan los padres para que sus hijos se mantengan en la escuela, qué es lo que motiva a éstos a continuar, o bien corroborar si los que ya no continúan estudiando lo hace exclusivamente en función de las necesidades económicas de sus hogares (p. 9).

De tal suerte que, un interés particular del presente estudio tiene que ver con recupere las experiencias de los alumnos que egresan de las instituciones superiores y se enrolan en el proceso de titulación, buscando obtener elementos que contribuyan con nuevas formas de exploración y así dar cuenta de aspectos trascendentes que no se toman en cuenta a la hora de proponer currículos escolares y nuevas formas de titulación. Es de mencionarse que los trabajos de

investigación antes citados, fueron realizados en contextos educativos de nivel básico y medio superior, y que las investigaciones hechas en niveles superiores o profesionales son escasas. Las estadísticas arrojan numerosas situaciones multicausales de deserción estudiantil, proporcionan cifras de alumnos que no se titulan o que han comenzado a elaborar su tesis sin conducirla. Aún así, las experiencias que cada uno de ellos vive no están contempladas en las investigaciones de carácter cuantitativo, de ahí que, es necesario complementarlas con este tipo de investigaciones.

Dreier (1999) menciona que sólo a través de la reflexión que una persona hace de aquellos significados que adquieren sentido durante su participación en diversos contextos de práctica, es como logra la comprensión del proceso en el que vive.

Para tal efecto, la presente investigación se logró con la participación de alumnos egresados de la carrera de psicología de la F.E.S. Iztacala, pertenecientes a diferentes generaciones. Enfatizando y describiendo diversas situaciones que adquirieron significado durante su paso por la universidad y el proceso de su titulación, esto se hizo mediante entrevistas semiestructuradas que facilitaron la obtención de elementos otorgados por los participantes.

Ahora bien, la forma en que se estructura este trabajo es la siguiente: se muestra un primer capítulo con dos apartados, en el primero de ellos se destaca la manera en que se construye el significado de estudiar y los contextos en que se realiza, en el otro apartado se describe un escenario donde los egresados elaboran las construcciones referentes a la titulación. Para esto, se retomaron algunas investigaciones que describen el panorama que viven los egresados y titulados.

En el segundo capítulo se describen los fundamentos teóricos que respaldan esta investigación. Es necesario delimitar un marco teórico, debido a que se trata

de un tema de tal complejidad que puede ser abordado desde diferentes visiones. Así, se menciona brevemente el surgimiento y aplicación de la metodología auditativa en la investigación, además de su incursión en la psicología y en el ámbito escolar; se puntualizan también sus características y las de la entrevista auditativa, herramienta utilizada en este trabajo.

En el tercer capítulo se realiza una descripción detallada de la metodología usada en esta investigación, así como el procedimiento que se aplicó para la recolección y procesamiento de los datos.

En el cuarto capítulo se exponen las aportaciones que los participantes realizaron en las entrevistas referentes a su paso por la universidad, así como la descripción y análisis de éstas.

Para la quinta parte, se describen y analizan las diferentes maneras de vivir y reflexionar en torno a su proceso de titulación.

Finalmente se conduce en un sexto apartado, sobre todas aquellas elaboraciones que hicieron los participantes y que tomaron sentido, tanto para ellos como para los objetivos de este trabajo. Situación que permite dar cuenta de algunos aspectos involucrados en el contexto de la titulación, con miras a la elaboración de nuevas formas de investigación que amplíen el panorama para la conformación de infraestructura que lleve a más alumnos universitarios a la elaboración de sus proyectos de investigación y titulación.

CAPÍTULO I

EL SIGNIFICADO DE ESTUDIAR, TERMINAR UNA CARRERA Y TITULARSE

*“Si deseas que cambie tu vida, cambia tu primero.
cualquier cambio que hagas en el exterior
procederá de tu interior”*

Louis L. Hay

Estudiar no sólo significa para los aparentemente implicados, acudir a la escuela para aprender y trascender, o para obtener un grado que a la postre de mejores oportunidades de vida, sino que están en juego muchos intereses y “preocupaciones” que devienen de una gama de participaciones en diversos contextos socio-históricos (Dreier, 1999, P. 40). En esferas como la familiar, la social, la política, la cultural y hasta la religiosa, están implicados significados que son atribuidos a la educación que reciben los alumnos dentro del aula, porque de este hecho depende, en gran medida, la trayectoria de una nación, situación que también es prioridad en los intereses de muchos. Esta mezcla de intereses “institucionales”, a su vez, es sistemáticamente infiltrada a las perspectivas personales de los alumnos, dando como resultado una serie de construcciones a nivel subjetivo que a través de su formación y educación realizan durante toda una trayectoria de vida.

De tal forma que, al analizar el proceso de titulación por el que atraviesan algunos estudiantes, se torna interesante reflejar las experiencias construidas a lo largo de su trayectoria escolar y que tienen repercusión en la peculiar manera de vivir dicho proceso; dado que permite construir una visión más profunda del para qué estudiar y titularse después de todo un trayecto académico.

En el siguiente apartado se generará una descripción acerca del significado de estudiar, con miras a reflexionar sobre cómo los estudiantes nos construimos durante toda una trayectoria escolar.

1.1 El significado de estudiar

Para empezar con esta reflexión, es necesario hablar del concepto de significado, concepto que no es único y total; pero, para el desarrollo del presente trabajo, se entenderá como una construcción de experiencias que una persona hace de una situación vivida en un determinado entorno. Es real e inherente al individuo, él se apropia de lo más relevante de esa situación y la relaciona con otros momentos que vive o ha vivido. El significado puede considerarse como un "asunto de experiencia coordinada social o consensualmente" (Baerveldt, 1999, P. 6). Los alumnos que viven día con día experiencias dentro del contexto escolar, se apropian de aquellas que son más relevantes para ellos y las transforman en construcciones complejas de su realidad; se vuelven experiencias significativas en la medida en que ordenan su mundo y las pueden transportar a otros momentos de su vida. Los significados que construyen los alumnos no están fuera o dentro de un contexto específico, puesto que no hay una posible división sustancial entre personas, significados y contextos.

Bajo este tenor, Bruner (1990) reconoce que "el significado es ya un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema de símbolos compartidos" (p. 76). Menciona también que el significado depende de un signo y de su referente, además de alguien que lo interprete. Él incluso habla de una biología del significado donde manifiesta que las personas contamos con una predisposición innata para construir significados del mundo, un sistema precursor que prepara al organismo prelingüístico para dar pie a la adquisición del lenguaje, mecanismo que a su vez utilizamos para construir narraciones que nos permiten organizar nuestras experiencias.

De tal suerte que, al retomar esta idea y ligarla con la anterior, se acentúa que los alumnos cuentan con la capacidad para construir significados desde que nacen y que el contexto cultural en el que se desarrollan también contribuye a potenciar las herramientas que utilizan para tal propósito.

Por otro lado, Valsiner (1999) menciona que los signos están en lugar de algo más y pueden representar experiencias ya vividas o que se están efectuando en el momento, incluso pueden representar experiencias futuras.

Así, Saucedo (2001) destaca que "el significado que las personas le atribuyen al hecho de "ser educados" necesariamente conduce a la cuestión de su experiencia de la escuela como unidad de análisis en la que se refractan valores, representaciones, discursos y prácticas culturales colectivos" (p. 12). Ella rescata una bella metáfora de Vigotsky, planteando que la experiencia de un niño es como un prisma donde se refractan los efectos del ambiente, situación que conduce a esta investigadora, a pensar en la experiencia de la escuela como unidad de análisis, donde los alumnos refractan diferentes significados de la diversidad de ambientes socioculturales en los que se desarrollan.

En este sentido, Shweder (1990; cit. en Saucedo, 2001) manifiesta que las personas captan los significados y recursos de un determinado ambiente sociocultural, como es el escolar; la subjetividad y la vida mental de las personas, están influidas por ese ambiente o llamado también contexto sociocultural y, a su vez, las personas también influyen en él. Como en su momento ilustra Vigotsky (1994; cit. En Saucedo, 2001), mencionando que no sólo debe estudiarse el efecto que tiene el ambiente para el desarrollo del niño, sino también las posibilidades que el mismo niño tiene para cambiar el sentido de los efectos ambientales.

De tal manera que, la acción humana es el resultado de una mezcla de influencias que interactúan de *forma dinámica* y que varían de un contexto a otro y en diversos momentos del desarrollo de la persona. La relación entre contexto y persona no permanece estática. Un evento puede tener un efecto diferente, a razón de que la persona esté en disposición de entender su sentido y significado (Saucedo y Pérez, 1998).

Partiendo de lo anterior, parece claro reconocer que los alumnos se ubican en contextos histórico sociales específicos, como el escolar, y que difícilmente un alumno podrá captar los significados y recursos de un contexto con el cual no está en comunión. De la misma naturaleza, es difícil pensar un contexto socio histórico aislado de otro. La sociedad con su cultura está en relación mutua con la institución escolar y para que los procesos sociales de los alumnos de determinada escuela tengan sentido y significado, se debe tomar en cuenta a la institución que provee una cultura, pero también a la sociedad y su papel preponderante en la relación con el contexto escolar.

Al empezar a adentrarse en la relación que guarda el alumno con el ámbito educativo y la cultura generada, y a su vez, generadora de significados, se subraya el hecho de que las construcciones socioculturales que los alumnos hacen de su espacio escolar, se desarrollan de manera mucho más compleja que la sencilla

transmisión y recepción de conocimientos; esto implica en un primer momento, una construcción o reconstrucción por parte de los alumnos guiados por los docentes. Miras (1987; cit. en De la Torre, 2000) argumenta que es importante contar con una guía que permita entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es parte de la transformación de los alumnos en adultos miembros de una sociedad y, al mismo tiempo, parte para construir un desarrollo personal.

Ante esta idea y retomando el planteamiento que Bruner (1990) hace del significado, es preciso mencionar que las experiencias que los alumnos construyen y ordenan de su medio escolar, están en función de las narraciones que hacen de estas; por ejemplo, en la medida en que los alumnos desarrollan narraciones de los contenidos temáticos expuestos por el profesor, dan significado y generan aprendizaje de esos contenidos; cuando el profesor expone algún tema y el alumno por medio de la tarea referente a ese tema, expresa y ordena sus contenidos, da "significado simbólico" a tal conocimiento (p. 77). No por el hecho de que "la guía de los profesores" sea una situación determinante para la transformación en sí, sino por la posibilidad que se tiene a primera mano de tan peculiar instrumento.

Entonces, cuando se habla del significado de estudiar, se remite a la idea de que la institución, los profesores y docentes, el programa educativo y los compañeros de clase, juegan un papel muy importante en esas construcciones. Sin embargo, son sólo parte de un "todo" que comprende la formación que recibe un alumno, de aquellos elementos constitutivos de un contexto que genera una serie de condiciones que dan sentido al transitar académico del estudiante.

Hablar del sentido que se le da al transitar académico, conlleva a explicar la importancia del concepto. De la Torre (2000) plantea que existen más posibilidades de que el aprendizaje sea significativo cuando se le da un sentido. El sentido se refiere al aspecto afectivo involucrado en el aprendizaje, al gusto por

aprender; el significado se relaciona con el pensamiento, con la cognición, de tal manera que conocimiento y afecto se enriquecen mutuamente. Tanto sentido como significado, son necesarios para el aprendizaje.

Dicho aprendizaje se realiza durante ese largo transitar académico y se lleva a otros momentos para utilizarse y/o llenarse de más experiencias, es decir, el aprendizaje sobre sentido y significado a lo largo de toda la vida, por lo que no permanece estático. Situación que también conduce a explicar el concepto de *"trayectoria de vida personal"*, para comprender cómo los cursos de vida individuales se dan a través del tiempo y espacio sociales. Y aunque cada participación de los alumnos tiene sus elementos rutinarios, no se debe pasar por dto que su estructura de participaciones no permanece completamente estática. De la misma manera, no se ha de olvidar que tiene lugar tanto de manera vertical como transversalmente; es decir, al momento que ocurre una participación en cierto punto de la vida de una persona, lo hace en relación a otros tiempos y espacios (Dreier, 1999, P. 40).

En este sentido, Legrand (1995; cit. En Hernández, O. 2003) destaca que la trayectoria social individual implica una serie de posiciones que, de forma sucesiva, ocupa un individuo en espacios también cambiantes. Además, define trayectoria social individual como la herencia social de la que parte un individuo. Dicha herencia es mediada por la familia de origen, en primera instancia, y le acompaña a lo largo de su biografía. En otras palabras, la trayectoria social individual se encarna en la trayectoria social colectiva, aquella de la que el individuo se apropia. Las trayectorias sociales individuales se llaman de esta forma debido a que una serie de circunstancias similares o iguales para varios individuos implican diferentes formas de apropiación, a razón de la singularidad de su trayectoria, la diferencia de su problemática psíquica y la singularidad de su experiencia.

Dreier (1999) reconoce que las personas construyen sus trayectorias de vida bajo la influencia de los arreglos históricos particulares, tales como el desarrollo de formas íntimas y privadas de vida familiar, las cuales generan cambios en la estructura de significado y por tanto en la estructura de ser persona; menciona además, que en cada confección de trayectorias de vida se requiere de un trabajo individualizado, dado que no se tendría por que suponer o predeterminar una trayectoria de vida individual por influencia del medio. Sin embargo, aún existen arreglos sociales para las trayectorias de vida en evolución, donde se crean moldes engañosos de cómo realizar la propia trayectoria personal. Al respecto este autor plantea lo siguiente:

"...Así, la escuela es un contexto institucional peculiar que tiene notable importancia en la composición por los estudiantes de una conducción de la vida, que alcanza a través de sus diversos contextos y configura sus interrelaciones y significados personales de una manera singular. Al mismo tiempo la escuela está organizada para que una misma población particular participe en ella en un "punto" particular en su trayectoria de vida, así como para trayectorias graduadas, según edad y rumbo, en ella y a través de ella. Más aún, a través de los modos particulares de participación de los estudiantes, la escuela los polariza y los estudiantes se polarizan a sí mismos, adoptando y desarrollando posiciones y posturas particulares y demarcando (por proyección y transyección), para sí mismos, trayectorias de vida particulares, en relación a los moldes de trayectorias educativas pre-arreglados institucionalmente y a su presunto lugar e importancia en las trayectorias de vida personales. Los estudiantes se reapropian dichos paisajes institucionales existentes de trayectorias personales, para convertirlos en vehículos particulares en su composición y orientación de una trayectoria de vida personal. Mientras lo hacen, el arreglo de gradación por edad y rumbo se usa también para definir dónde se encuentra en su trayectoria" (cf. Eckert, 1989; 1997. Cit. en Dreier, 1999. P. 40-41).

De esta forma, los arreglos institucionales que se hacen para las trayectorias, también se hacen para las transiciones que tienen lugar dentro de dichas trayectorias, sesgando la propia comprensión personal que los alumnos tienen de tales transiciones, y orientándose hacia las observaciones y consejos de otros. De ahí que, la sociedad por medio de sus instituciones crea moldes para desarrollar las trayectorias y transiciones individuales de los alumnos (cf. Hojhtl, 1997; cit. en Dreier, 1999).

Ante esta visión y retomando la idea anterior respecto al papel preponderante que la sociedad tiene en las construcciones que los alumnos hacen de su espacio escolar, Jiménez (2000) comenta que nuestra sociedad ha creado la institución escolar para producir, y al mismo tiempo, reproducir determinados bienes, destacando también que la escuela, en última instancia, es productora de mano de obra calificada y fuerza de trabajo intelectual para generación de satisfactores que la sociedad necesita. Nuestra sociedad determina por medio de la escuela el saber que necesita y el que está dispuesta a avalar; en este sentido, la escuela y el saber escolar responden a una formación social y sus características atienden a criterios de orden político, es decir, lo que la sociedad requiere de sus alumnos en esos momentos.

La sociedad marca una especie de contrato con la institución escolar que permite determinar qué tipo de alumno deberá formar y qué criterios deberán cumplir para insertarse al espacio laboral. En este sentido, significará que los alumnos egresados de una formación escolar deberán contar con ciertos criterios, como el título profesional, derivados del contrato pre-establecido entre las necesidades, políticas sociales y la institución escolar.

De esta forma, un elemento importante a considerar en la descripción de significados que toman en cuenta los alumnos durante su proceso de titulación, es el del contrato escolar, en el que se piensa que ellos son los principales actores.

Aunque no necesariamente es así, dado que en el alumno recaen las expectativas de los maestros, de las instituciones educativas, de los familiares, de sus padres, de las empresas y patrones, entre otros. Los jóvenes generan significados, generados a su vez, de expectativas de los demás, y quienes tienen una participación mínima o nula en ese sentido, son precisamente ellos (Jiménez 2000).

En conclusión, el significado de estudiar será entendido como esas construcciones subjetivas que los alumnos hacen durante toda su trayectoria escolar, derivadas de diversos momentos y circunstancias que viven dentro y fuera de la escuela. Las influencias de sus padres, amigos, profesores, familiares, ambientes físicos y sociales, el momento histórico, social y político, entre otros; por los que atraviesan durante su camino, les marcará la forma peculiar de dar sentido y significado a los estudios escolares y desarrollo profesional.

En el siguiente apartado se intentará prolongar la reflexión iniciada hacia una construcción del contexto que se genera después de haber culminado una carrera profesional y con ello una trayectoria escolar, además de intentar reconstruir un escenario de aquellas situaciones que adquieren significado para los alumnos que se involucran en el proceso de titulación, como último o siguiente paso para terminar o ampliar dicha trayectoria.

1.2 El significado de terminar una carrera y titularse

Después de haber llegado al final un sinuoso trayecto académico, los alumnos que egresan de alguna carrera profesional habrán de dar paso a las expectativas depositadas en ellos, a las metas a corto, mediano y largo plazo y a las demandas y necesidades emergentes, entre otras situaciones. Los caminos por

recorrer como profesionales de su área, se llenarán de nuevas experiencias e intereses que darán sentido a su vida adulta.

Uno de los siguientes pasos a realizar como egresados es la opción de titularse, lo que necesariamente les conduce a involucrarse en un proceso donde se realizará una serie de movimientos que culmine, en el mejor de los casos, en la obtención del título profesional. Dicho evento variará dependiendo de los objetivos y planes académicos y personales.

Para el caso de la carrera de psicología de la F.E.S. Iztacala, el proceso de titulación queda entendido como la última fase en la formación de un profesional, donde se pretende que el egresado demuestre el dominio de las habilidades fundamentales propias de su profesión y, que manifieste un criterio personal en la toma de decisiones profesionales. Durante dicho proceso, el egresado elaborará un trabajo de investigación con carácter científico que denote los conocimientos adquiridos a lo largo de su paso por el campus universitario. Una vez que culmine su trabajo escrito, realizará una réplica ante una comisión de profesionales de su disciplina que evaluará su desempeño (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), 2001).

Según Jerez (1998) el proceso de titulación es el conjunto de acciones que tienen lugar en las instituciones educativas de nivel superior para otorgar a los estudiantes el título profesional que los faculta para ejercer la profesión. Así, el proceso de titulación comprende la realización de acciones académicas y administrativas por parte de la institución, de los profesores y, sobre todo, del alumno. El cumplimiento de los requisitos, la realización de los trámites y gestiones, la elaboración del documento profesional y la presentación del examen profesional son los principales aspectos del proceso de titulación. En este sentido, la expresión proceso de titulación no debe usarse para hacer referencia

exclusivamente a la serie de gestiones que realiza la escuela para tramitar los títulos de los egresados sino además comprender lo que hace el alumno, tanto lo que le corresponde en esas gestiones como los trabajos académicos de elaboración del documento y de presentación del examen.

Ocorre entonces que, para cuando los alumnos pasantes decidan involucrarse en el proceso de titulación, es posible que ya hayan comenzado a replantearse diversas situaciones vinculadas con su trayectoria académica, su familia, sus amigos y sus intereses personales y profesionales, entre otros.

Rubio (1993) comenta que ni los alumnos que asisten a las instituciones de educación superior, ni los egresados de las mismas, son adultos que han concluido sus procesos de personalización y formación. Asegura además, que algunas teorías plantean que estos procesos no están mecánicamente determinados por situaciones externas a los sistemas educativos, puesto que en los resultados de los mismos interviene la voluntad de los sujetos.

Planteamiento que remite a citar de nueva cuenta a Saucedo y Pérez (1998), quienes destacan que "la acción humana es resultado de distintas influencias que interactúan entre sí y que varían de un contexto a otro y en diferentes momentos del desarrollo de una persona" (p. 265). Por lo que situaciones externas, sistemas educativos y la propia voluntad de los sujetos se mezclan para dar un sentido particular a su identidad.

Ya en su momento, Vygotsky (1990; cit. en Saucedo, 2001) manifestaba que se debe estudiar el ambiente que influye al niño, pero también las posibilidades que el mismo niño tiene para modificar su ambiente. De esta forma, parece claro que ante la necesidad de titularse se anudan demandas sociales complejas, como éxito escolar, inserción en el ámbito laboral, estatus social y expectativas de la familia; además de estar implícitas las propias expectativas de

los sujetos. Todo entrelazado y en un continuo desarrollo que a la postre dará un sentido especial a "la titulación".

Para ilustrar lo anterior, se revisan algunas situaciones inherentes al proceso de titulación descritas en algunas investigaciones, no olvidando lo complejo del tema.

Jiménez (2000) por ejemplo, menciona que si los alumnos desean insertarse exitosamente en la sociedad e identificarse con sus valores para ser admitidos con benevolencia por ella, deben formarse bajo expectativas y demandas sociales, institucionales, familiares y personales, relacionadas mutuamente con el sistema. Destaca también que al estar en una sociedad en la que el éxito social depende en buena medida del éxito escolar, el acceso a las profesiones pasa por el adecuado progreso académico; esto es claro en aquellas instituciones que exigen titulaciones superiores o medias. Al respecto este autor plantea lo siguiente:

El fracaso escolar, aunque no sea determinante en sí mismo, influye decisivamente en las posibilidades de cualificación profesional. Los niños que tienen graves dificultades en lo escolar, al llegar a la adolescencia se ven asignados a trabajos menos tecnificados, menos cualificados, y por lo tanto, de menor prestigio social y de remuneración baja. Estas consideraciones suelen estar presentes en padres y educadores, y por lo tanto, la expectativa frente a sus hijos está condicionada por juicios de valor con respecto a sus progresos escolares (p. 25).

Planteamiento que aunque se refiere a los alumnos que desertan de la institución escolar temporal o definitivamente, sugiere la interrogante respecto al panorama que viven algunos egresados que no se han titulado y no encuentran un empleo que satisfaga las demandas y expectativas personales y contextuales. Es decir, qué ocurre en los casos de los jóvenes que salen de la universidad, no se

titulan y el salario que perciben no alcanza para cumplir con las exigencias personales y familiares.

Cuando un alumno termina su carrera profesional, suelen tener sobre sus hombros las expectativas familiares respecto al éxito social, que de no cumplirse, es posible que se creen juicios de valor negativos respecto a sus personas. Podría ocurrir en muchos casos que la presión para titularse nazca de las expectativas de la familia, puesto que socialmente se espera del él, un éxito ligado a su trayectoria académica, que de no lograrse se le calificaría como fracasado. No está por demás comentar los casos diferentes, como los de los alumnos que terminan su carrera sin titularse y son aceptados en empleos con una remuneración que, de alguna manera, mantiene conformes a sus familiares y a ellos mismos, ahí el éxito pudiera ser ligado a su trayectoria donde las demandas familiares no fueron tan altas con relación a los primeros.

En este sentido, Aubert y De Gudejac (1993) plantean que la exigencia del éxito gira en función de obtener cierto poder sobre los demás; destacando que dicho poder logra un incremento en el status social. Con relación al éxito académico, se espera que la formación escolar de los alumnos a través de un buen empleo, mantenga una especial plataforma que lleve a la familia a obtener un mejor status.

Se destaca a la familia, porque generalmente es el vientre en el que se gesta el apoyo para impulsar la escolaridad de los hijos. Se piensa que al hijo no se le obliga a estudiar, pero se espera que desarrolle motivación personal hacia la escuela. La familia, inclusive la extensa, colabora en el sacrificio y desarrollo de estrategias económicas para solventar el apoyo a sus hijos en materia de estudios; al hacerlo, las expectativas de los familiares, están llenas de significados ligados a sus propias trayectorias personales, esperando que culminen en el éxito que

alcancen sus vástagos, y que les brinde una mejor colocación con relación a otras familias (Saucedo, 2001).

Es obvio que dentro de una sociedad capitalista, sólo aquellas personas que logran superar todos los obstáculos generados en su trayecto académico, son merecedoras de un reconocimiento social y familiar, obteniendo además, beneficios materiales. Caso contrario de aquellos individuos que se quedan en el camino y no logran alcanzar sus metas, generándose una marginación social que se hará presente dejando hondas huellas en el frustrado estudiante, y no sólo eso, también la familia comenzará a acusar y reprochar el fracaso, agudizando más la problemática (Jiménez, 2000. P. 33).

Nuevamente este razonamiento plantea situaciones de jóvenes que desertan temporal o definitivamente de la escuela, pero para los egresados el hecho de terminar una carrera profesional y no titularse puede ser visto como cierto fracaso, dado que no llegan a cumplir las expectativas familiares respecto al éxito académico. Entonces cabría preguntarse si el joven no titulado puede ser visto por su familia y por sí mismo como fracasado.

Así, ya en el plano laboral se observa que el alumno egresado otorga un importante significado a su formación, cuando sabe que de no titularse se enfrentará a un posible desempeño laboral con baja percepción económica; sabe también que de no contar con "una palanca" para acceder a un puesto congruente con el nivel educativo y la percepción salarial, tendrá que titularse tarde o temprano, antes que enfrentar a la familia (Contreras, 1994; Díaz-Barriga, 1995).

Bajo este concepto, Díaz-Barriga (1995) plantea que las empresas requieren profesionales titulados. Las características que deben reunir los profesionistas son diversas y en función de los puestos a los que aspiren; los puestos ejecutivos, direcciones generales, gerencias, se dan a profesionistas titulados, con maestrías y

posgrados, con muy buenos currículos. Los candidatos deben tener terminada una licenciatura, dos años de experiencia, todos sus documentos en regla, pasar un proceso de selección, exámenes médicos y de laboratorio. De tal suerte que, los egresados universitarios saben que una vacante depende de un conjunto de factores que van más allá de las habilidades profesionales que se desprenden directamente de su formación académica y que tienen como base la exigencia de la titulación.

Resulta entonces que, la formación académica complementaria de las demandas laborales, sociales y familiares que proyectan a los egresados, adquiere un interesante significado. Es claro que quienes se incorporen al mercado laboral, cuestionarán la calidad de la formación académica que recibieron, dando sentido particular a la apropiación de contenidos académicos dentro del aula. Un obstáculo para el encuentro de buenos empleos, incluso la elaboración y culminación del trabajo de titulación es, precisamente, la deficiente formación académica.

Al encontrarse inmersos los alumnos en el proceso de elaboración de tesis, suelen a relucir las deficiencias metodológicas al momento de elaborar sus objetivos, planteamiento y abordaje de problemas, investigación bibliográfica y de fuentes directas, así como redacción y análisis de contenidos teóricos. La postergación del trabajo escrito se ve influida muchas veces por dichas deficiencias.

Hernández G. (1995) comenta por ejemplo, que el problema de la titulación en la facultad de psicología de por sí ha sido complejo, y que la estructuración de los planes de estudio ha permitido que sólo algunos alumnos conceptúen la investigación como una actividad alrededor de la cual debe girar gran parte de la actividad académica de maestros y estudiantes. Este autor asegura que la inexistencia de una cultura de investigación en las licenciaturas en psicología, ha obstaculizado que desde los semestres iniciales de la carrera, se lleve a cabo la

formación de personal adecuado para la supervisión de trabajos de investigación, entre los que se encuentran los trabajos de tesis. Lo que permite pensar que después de diez años y en la carrera de psicología de la F.E.S.I., también hay dificultades para generar una cultura de investigación que lleve a los alumnos a significar desde una temprana aplicación de herramientas para el desarrollo de sus proyectos de investigación y de titulación.

En este sentido, Quiroz (1991) manifiesta que los estudiantes se apropian selectivamente de los múltiples elementos presentes en cada momento escolar, y que algunos de ellos sólo desarrollan los requisitos necesarios para acreditar una asignatura, no estableciendo un puente entre investigación y sentido de aplicación.

Hernández S. (1993; citado en Alfaro, 1996) por su parte, destaca que el alumno suele pensar que su calidad de estudiante será permanente y no desarrolla proyectos de vida reales, de tal suerte que, al conducir sus estudios profesionales, se encuentra con que el proceso de tesis es un obstáculo que necesita sortear para enrolarse en una competencia de tipo laboral que le demanda habilidades académicas y profesionales.

Anteriormente, no sólo la falta de una cultura de investigación y lograr que los alumnos se apropiaran de los contenidos temáticos, formaba parte de los obstáculos académicos para que los egresados se titularan; sino que además se presentaba el problema de una inexistencia de infraestructura que permitiera incrementar la gama de posibilidades para titularse, quedando para los alumnos sólo la posibilidad de hacer tesis (Hernández, G., 1995). Ahora aunque han surgido, quizá a razón de esto, nuevas formas de titulación, todavía no se ha medido su impacto.

En la propuesta para el cambio curricular de la carrera de psicología se comenzaron a abordar aspectos donde los alumnos pudieran realizar proyectos de

investigación desde semestres intermedios, con miras a la titulación. De antemano dicho cambio curricular propone un semestre adicional, donde los estudiantes puedan involucrarse en una especie de seminario para titularse (UNAM, 2005a).

También para la carrera de psicología de la F.E.S.I., a partir del mes de abril del 2005, apareció publicada en internet una propuesta para abordar diferentes modalidades para titularse. Nuevas formas adicionales con características diferentes para las necesidades de los alumnos, a las ya contempladas. Así, ya sea por la realización de un trabajo escrito (tesis o tesina), por promedio general, por examen general de conocimientos, por actividad de apoyo a la docencia, por actividad profesional, por ampliación y profundización de conocimientos, entre otras; podrán ampliarse las posibilidades para que los egresados se titulen (UNAM, 2005b).

Aún así, Alvarado (1990) afirma que pareciera que la preocupación por incrementar los índices de titulación responde más a un interés institucional (el incremento por el incremento mismo) que por mejorar la calidad académica y formar cuadros profesionales que incidan en la política de desarrollo.

Mungaray (1990) considera que la titulación universitaria a nivel de licenciatura suele dar más peso a los procedimientos que los objetivos. Y es que la tesis profesional nunca se ha distinguido por ser vehículo de las aportaciones que se le atribuyen, y sí por ser una efectiva traba para licenciar con reconocimiento universitario, a quienes no existe la seguridad de haber formado adecuadamente, pese a haber terminado sus estudios. Por ello, es que la tesis de licenciatura siempre ha reflejado el nivel académico de un reducido sector de los egresados de las instituciones superiores.

Según este autor, parece claro que si el plan de estudios incorporara la opción de titulación durante el transcurso de la formación de los alumnos, no

habría más problemas de egresados pasantes y sin reconocimiento en el mercado laboral. Mungaray termina explicando que entonces la titulación no sería un esfuerzo individual de los alumnos, sino que sería un esfuerzo institucional integral que reconocería la calidad y el nivel de la educación que se imparte y el esfuerzo de los alumnos y profesores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, los esfuerzos que realizan los alumnos tendrán más sentido, al saber que lo que están haciendo en la carrera, también les va a servir para titularse.

Empero, la propuesta para el cambio curricular, así como la propuesta para las nuevas formas de titulación en la carrera de psicología de la F.E.S. Iztacala ofrecen una alternativa similar al planteamiento anterior. Pero aún están por implementarse, habría que ver los resultados y corroborar lo expuesto por Mungaray en un futuro próximo. Ahora, sólo se exponen algunas de las circunstancias que envuelven a la titulación, hasta aquí sólo se han mencionado algunas situaciones que tendrán que prolongarse en los siguientes capítulos, ya con las propias experiencias de los participantes. Antes se describirá cómo es que la metodología auditativa ha construido una ventana que permite asomarse en mayor profundidad hacia el fenómeno en cuestión.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO FORMA DE CONTACTO CON UNA REALIDAD

*“La vida no es un problema que hay que resolver,
ni una pregunta que hay que responder.
La vida es un misterio que hay que contemplar, admirar y saborear”*

Anthony De Mello

La investigación cualitativa ha gozado de un creciente interés en las últimas décadas; el lado subjetivo de la vida social, es decir, el modo en que las personas se ven así mismas y a su mundo, ha ganado fuerza entre los investigadores. En la actualidad es posible encontrar publicaciones periódicas dedicadas a informar de estudios cualitativos y un número cada vez mayor de libros y artículos que abordan los temas de la investigación de campo, etnografía y todo tipo de metodología cualitativa. En educación, asistencia social, evaluación y campos aplicados, los métodos cualitativos demandan día con día mayor atención (Taylor y Bodgan, 1996).

Para darse una idea más clara de la trayectoria que la investigación cualitativa ha tenido, se hará un breve recorrido histórico desde sus orígenes hasta la actualidad. Esto con la finalidad de comprender su relevancia dentro de los campos científicos, además de que dicho tipo de investigación ofrece una excelente alternativa metodológica para el desarrollo de este trabajo de

investigación, donde se rescata la propia visión de los actores. Así, ya con el acercamiento previo del devenir de este tipo de metodología, redizar el análisis bajo su peculiar lente, permitirá una mejor comprensión de los que ahí se está construyendo.

2.1 Hacia los orígenes de una nueva visión metodológica

Los datos descriptos originados de una observación, ciertos tipos de entrevistas y algunos otros métodos auditativos, pueden encontrarse desde tiempos muy remotos. De hecho "Los métodos auditativos son tan antiguos como la historia escrita misma" (Wax, 1971; cit. en Taylor y Bodgan, 1996. P. 34). Wax menciona que los orígenes de la investigación de campo pueden ser rastreados en escritos de viajeros, historiadores y escritores que van desde el griego heródoto hasta Marco Polo.

No obstante, es hasta fines del siglo XIX y principalmente en Estados Unidos, donde surge lo que ahora se denomina la investigación auditativa, la cual tuvo lugar en trabajos realizados de manera aislada por Bodgan y Blinkler. Por esas fechas surge la publicación de un texto francés que habla sobre la historia de vida en las ciencias sociales (Paireier et al; 1983. cit. en Martínez, 1999). En ese mismo periodo, también es publicado un artículo inglés de un autor llamado Bryman (1984; cit. En Martínez, 1999), quien destaca que los aspectos técnicos se cruzan con los epistemológicos, creando cierta confusión con el significado de lo que debe entenderse por cada uno de los enfoques (auditativo y cuantitativo). Tal aporte resultaría crucial para orientarse dentro del campo de la perspectiva auditativa, comenzando así la separación del camino por rumbos epistemológicos diferentes.

Cabe mencionar que en sus inicios la investigación auditativa se relacionó con la sociología, pero entrado el siglo XX este tipo de investigación se sistematizó con los trabajos de campo llevados a cabo por Malinowski,

Bateson, Mead, Benedict, entre otros; quienes fueron fundamentales para el desarrollo de la etnografía, la cual destacaba la investigación social referida al estudio de las culturas humanas como una investigación participativa, es decir, como una manera de hacer investigación donde el investigador se consideraba parte de la misma. La etnografía emerge entonces como necesidad tradicional auditativa a partir de la investigación antropológica.

No obstante, inicialmente la etnografía, a pesar de considerar la inmersión del investigador en el campo de estudio, se afianzaba a la objetividad y la neutralidad; premisas epistemológicas esenciales del positivismo dominante en esa época. Sin embargo, pronto surgió la necesidad de cuestionarse y replantearse la inseparable influencia del investigador en lo estudiado, conduciendo a reflexiones y construcciones teóricas diferentes a los principios generales asumidos por los investigadores de esa época, y que hoy adquieren nuevos significados ante el desarrollo de concepciones epistemológicas alternativas en las ciencias sociales (González, 2000).

Durante las décadas de los años 20 y 30, en que fueron publicados algunos de los trabajos de los autores antes mencionados, se desarrolló la famosa "Escuela de Chicago", que se basaba en el método de la observación participante (Anderson, 1923; Trasher, 1927; Cressy, 1932 y otros. Cit. en González, 2000).

Con relación al desarrollo histórico de la investigación auditativa, Denzin y Lincoln (1994; cit. en González, 2000) reconocen cinco periodos esenciales:

- 1) *Periodo Tradicional*: principalmente emergido bajo el paradigma científico positivista, el cual iría de 1900 (y quizá antes), hasta la segunda guerra mundial. Trabajos clásicos destacados de esta época serían los hechos por Malinowski, M. Mead, G. Bateson y Radcliffe-Brown, entre otros; sin pasar por

ditto a la llamada "Escuela de Chicago", a la cual se le adjudicaron las construcciones de historia de vida.

- 2) *Periodo Modernista o Edad de Oro*: este tuvo lugar después de la 2ª guerra mundial y hasta la década de los setenta. En ella se pretendía formalizar los métodos auditativos, como lo marcan los textos de Bodgan y Taylor de 1984 y el ya clásico de Glaser y Strauss de 1967.
- 3) *Periodo de La Indiferencia de Géneros*: Comienza en los inicios de la década de los setenta, con el libro escrito por Clifford Geertz "Interpretation of Culture", publicado en 1973; y termina curiosamente con otro libro publicado en 1983 por el mismo autor; el título con el que apareció dicha obra fue *Local Knowledge*. Los autores de este periodo, influidos por Geertz, buscaban una complementación mutua de paradigmas, métodos y estrategias que aplicar a sus investigaciones. Dentro de los autores que sobresalen en esta etapa están, por supuesto Geertz, Derrida, Barthes, Garfinkel y Castaneda.
- 4) *Periodo de Crisis de Representación*: Data de mediados de los años ochenta a principios de los años noventa; Durante el periodo de *Crisis de Representación* surgieron cuestionamientos a dos premisas fundamentales de la investigación auditativa: la primera se llamó *Crisis de Representación*, la cual tuvo que ver con que el investigador pudiera capturar directamente la experiencia vivida. La segunda se denominó *Crisis de Legitimidad* y tuvo que ver con que los criterios de validez, generalización y confiabilidad, tradicionalmente usados para evaluar e interpretar la investigación auditativa, fueran realmente útiles para ello.

- 5) *Periodo de la Doble Crisis:* Se desarrolló en la década de los noventa y hacia principios de este siglo. Este periodo ha sido marcado por el anterior, dado que surgen nuevas epistemologías de grupos que antes no se habían manifestado, y se siguen líneas de investigación orientadas hacia la acción desde perspectivas más críticas frente a las situaciones sociales, y con tendencia a reemplazar las extensas narrativas hacia teorías locales, de más pequeña escala, intentando ajustes de problemas y situaciones específicas. Cabe mencionar que en este periodo no hay un paradigma único que sea la panacea en la investigación auditativa, y que la tecnología juega un papel preponderante donde los efectos a largo plazo estarán aún por verse.

El abordaje histórico de la metodología auditativa permite reflexionar en cuanto a los procesos por los que han pasado las diferentes formas de investigar los fenómenos sociales, las dificultades que se han tenido que superar y los nuevos retos por resolver; más aún, permite situarse en tiempo y espacio ante las necesidades emergentes a la hora de realizar un trabajo de investigación. Hoy parece claro que las formas de rendir resultados de un estudio científico se complementan de diversos enfoques, que no basta una sola visión de los hechos.

La aproximación entre culturas, el acotamiento tecnológico y las recientes construcciones metodológicas, generan complejas formas de investigación y no basta con quedarse con una rebanada del pastel, puesto que a la hora de describir algún fenómeno social, se necesita de la aportación de diversos estudios metodológicos que permitan un mejor acercamiento de lo que ahí se está construyendo. Por eso, al revisar la historia, se invita "ídemmente" al investigador a no cometer los errores del pasado.

Por otro lado, la investigación auditativa no sólo ha causado revuelo en la antropología y la sociología. De hecho su trayectoria e incursión en la psicología, ha generado un sin número de aportes que mantienen una revolución continua dentro de una de las ciencias más jóvenes. En el siguiente apartado se esbozará la relación que ha guardado la investigación auditativa con la psicología.

2.2 La investigación cualitativa y su participación en la psicología

La psicología ha sido caracterizada en diversos momentos históricos por paradigmas dominantes que han contribuido epistemológicamente a su evolución. Un momento esencial de esta ciencia, consiste en su nacimiento registrado en el año de 1879, en la ciudad de Lebniz, Alemania, durante los trabajos realizados por Wilhelm Wundt. En ese tiempo, la psicología era considerada como ciencia de la conciencia. Pero, con la fundación de la "APA" en 1896 y la entrada de la modernidad, la psicología tomaría nuevos rumbos hacia una ciencia cuantitativa, generando un parteguas entre la vieja psicología practicada en los laboratorios de Wundt y la nueva psicología dirigida hacia un enfoque cuantitativo (Avendaño, 1999; Velasco, 1999).

Con el carácter de cuantitativa, la psicología pretendía lograr objetividad, predicción y control. Se pondría de manifiesto que sólo aquello observable sería digno de analizarse, dando pie al surgimiento del conductismo. El desarrollo del conductismo llevó a una visión completamente "naturalista" de la psicología, haciendo hincapié en las causas y efectos del comportamiento. La fuerte prevalencia de estas propiedades provocó que la psicología fuera indiferente a las transformaciones epistemológicas radicales, provenientes de la mecánica cuántica. El conductismo se desarrolló fiel a la imagen de ciencia característica del positivismo de Augusto Comte (González, 2000).

Cabe mencionar que, la visión "naturalista" de la psicología no sólo fue exclusiva del conductismo estadounidense, en Europa y hacia fines del mismo siglo, surgió una corriente conocida como psicoanálisis, con supuestos causales y biologicistas originados de la ciencia médica. El doctor Sigmund Freud, precursor de este movimiento igualmente paradigmático, ofrecía una forma de considerar a la psique como algo subjetivo. Sin embargo, dada la formación médica, por la época en la que vivió, y hasta por los intereses que lo llevaron a la psicología, Freud nunca llegó en realidad a una comprensión de carácter subjetivo de lo psíquico en las personas, que permitiera considerarlo como realidad ontológica y no como realidad objetiva. Es decir, que esta concepción objetivista de la psique no pudiera llegar más allá de un determinismo causal y biológico (González, 2000).

Por otro lado, durante la mayor parte del siglo XX, tanto el conductismo como el psicoanálisis condicionarían las visiones dominantes de la psicología. Más, una nueva propuesta retomaría gran interés entre los investigadores de esa época, ésta se daría a conocer bajo el nombre de psicología humanista, considerada también como la "tercera fuerza".

La psicología humanista retomaría ciertas bases del psicoanálisis aplicándolas inicialmente al trabajo clínico, pero inclinando cada vez más en los trabajos de investigación de campo. Con la premisa básica de reconocer la capacidad del sujeto para participar activamente en proyectos donde podría regular su comportamiento; la psicología humanista desafiaría los cánones prefijados del positivismo dominante y ofrecería un conjunto de técnicas de investigación sobre la educación, la salud y el trabajo en las organizaciones. Autores como Rogers, Maslow y Allport destacarían el pensamiento humanista enfocándolo no sólo a un reduccionismo biologicista freudiano, sino ofreciendo mayor fuerza a la actividad del sujeto individuo.

El humanismo contribuyó a la construcción de un camino epistemológico diferente del pensamiento psicológico. Sin embargo, la evolución de las

reflexiones de carácter metodológico en psicología, no entró en contacto con el movimiento que en esa dirección se desarrollaba en la antropología y la sociología.

Es de mencionarse, que la fenomenología sería fuerte influencia de la psicología humanista, puesto que esta caracterizaría el pensamiento Gestalt, al cual no se le reconocería su aporte epistemológico dentro de la ciencia psicológica, debido a la fuerte prevalencia de los modelos estadounidenses y del gran impacto de la Segunda Guerra Mundial sobre Europa. Especialmente en Alemania, donde científicos de la Universidad de Berlín fueron recientemente perseguidos; situación que originó una migración masiva hacia Estados Unidos, como fue el caso de K. Lewin. Otros como B. Zeigarnik, huyeron hacia la entonces Unión Soviética, donde se desarrolló una psicología histórico-cultural que floreció a la luz de la herencia Gestalt (González, 2000)

No habría que dejar de mencionar el trabajo que Vygotsky realizó en los años 20's, ya que también constituyó parte de esa psicología. La obra de Vygotsky no sólo influyó sobre los psicólogos del desarrollo, sino sobre otras disciplinas como la antropología y la sociología, así como en la aplicación del carácter cultural-histórico que nacería del intento de conciliar las dos psicologías expuesta por Wundt, años atrás. (Cole, 1999)

De esta manera, la psicología socio-cultural se afanaría a la comprensión de las acciones significativas humanas, situadas en determinada cultura y arraigadas dentro de la experiencia de cada persona. Esta disciplina sería también influida por diversas corrientes como la etnopsicología, la antropología psicológica, la psicología transcultural y la psicología del desarrollo.

Así, la psicología socio-cultural se desarrollaría bajo premisas que intentaron dar cuenta de la forma en que las personas se apropian de los significados que se generan de los pautas culturales. También se destacó por

preocuparse más por el significado de las acciones que por las causas (Dreier, 1999).

Para entonces, una vez que la psicología lograra separarse de la filosofía y convertirse en una ciencia, su desarrollo y aporte resultaría crucial para el conocimiento humano. El desarrollo de una de las ciencias más jóvenes, comenzó al igual que otras disciplinas, presentando un sin número de dificultades y contrapuntos.

De hecho, para el hombre no ha sido fácil rendir cuenta de los procesos que se constituyen en una compleja y relativa realidad. La psicología como herramienta preponderante para el abordaje de los "fenómenos", ha sido cuestionada y debatida epistemológicamente durante todo su trayecto existencial. No obstante, sin permanecer indiferente a la transformación de la metodología cuantitativa, ahora es posible comprender un fenómeno social sin necesidad de ser tendenciosamente objetivo y preciso, puesto que esas premisas no se descartan, se inducen y se complementan con el abordaje subjetivo e histórico contextual, por así decirlo.

Habría que agregar que los métodos cuantitativos hasta cierto punto también han comprendido objetividad y control, debido a que cuando un investigador se dirige en una investigación pone especial cuidado en no ir más allá de la cuenta en cuanto a sus propias interpretaciones. En fin, como ciencia joven la psicología aún debe seguir creciendo y superar los retos venideros; por ahora sólo se rendirán cuentas de algún fenómeno con los avances actuales.

Ahora bien, la psicología también influyó considerablemente en la educación escolarizada, su papel dentro de este entorno ha conformado otra visión de los fenómenos educativos, complementando y enriqueciendo el saber dentro del aula. Para el trabajo de investigación que aquí se presenta, no podía dejar de mencionarse el desarrollo histórico de la metodología cuantitativa dentro del ámbito educativo, donde la psicología contribuyó notablemente. En el

siguiente apartado se describirá de forma breve la aproximación que ha tenido este tipo de investigación en el área educativa escolar.

2.3 Los métodos cualitativos en la educación escolar

La investigación cualitativa también se ha hecho presente en el ámbito educativo, sus aportes en este contexto tienen ya bastante tiempo que inclusive investigadores como Erickson F., se han encargado de desarrollar bosquejos históricos de esta forma de conocimiento dentro del espacio escolar (Alfaro, 1996)

Desafortunadamente, la investigación cualitativa en nuestro país no ha logrado tener el impacto y desarrollo generado en otros lugares. Saucedo (1998) por ejemplo, enfatiza que investigaciones etnográficas referidas al conocimiento generado de la apropiación de contenidos dentro del espacio escolar por alumnos, de conocer sus prácticas y sus producciones culturales, en México aún son escasas. Que cuando se recurre a investigaciones de este tipo, no es extraño encontrarlas en autores de habla inglesa.

Esta visión permite entender que es necesario seguir desarrollando investigaciones, sobre todo, de tipo cualitativo, que contribuyan al desarrollo del conocimiento dentro del ámbito escolar en nuestro país, ante la idea fundamental de seguir avanzando y mantenernos a la vanguardia. A continuación se describirá de forma general el desarrollo histórico que ha tenido la investigación cualitativa en la educación.

Es hacia fines del siglo XIX y principios del XX, que la fuerte influencia de la psicología comenzó a tener impacto no sólo en las esferas sociales, sino también en el espacio educativo. En el año de 1907, un discípulo destacable de Wilhelm Wundt de nombre Ernest Meumann, publicó tres libros que introducían a la pedagogía experimental. Ahí se abordaban temas como la psicología

infantil, la psicología del aprendizaje y la psicología de las diferencias individuales; temas que en esas fechas lograron llamar la atención, obteniendo grandes avances dentro del ambiente educativo a nivel mundial.

Para entonces, la psicología experimental dominaba el panorama educativo y quienes sentarían las bases en el continente Europeo, serían autores como Clara y Whilhem Stern, de la ciudad de Hamburgo; Charlotte y Karl Bühler de Viena; así como Alfred Binet de Francia. En América, el gran pionero fue Eduard Lee Thorndike.

En esos días, la educación como materia universitaria fue identificada con la psicología de la educación, es decir, la psicología aplicada a los problemas de la educación. En muchas de las grandes universidades, la materia de psicología de la educación prevaleció dentro del currículo universitario hasta fines de la década de los 30's.

Al referirse a esos primeros años, no se puede pasar por dto que la investigación en educación no escapó a los dominios del paradigma positivista y la psicología experimental fue considerada la panacea de la investigación en educación. Ya para la post-guerra, la investigación educativa tuvo gran avance junto a las ciencias sociales. No obstante, epistemológicamente seguía bajo procedimientos cuantitativos, puesto que se dejaba lo subjetivo en segundo orden. La etnografía, la observación participante y otros tipos de observación utilizados en el contexto educativo, podrían ser aceptados sólo si se formalizaban partiendo de una cuantificación (Törssen, 1990).

Ahora bien, la primera forma de antropología educativa se desarrolló en el seno de la antropología cultural sobre pequeñas comunidades intactas. Aunque los antropólogos culturales centraban su trabajo de campo en las sociedades no industriales desconocedoras de la escritura, durante este periodo se llevaron aplicaciones y comparaciones en las propias sociedades de los investigadores. Vanderwalker, Hewett y Montessori, habían destacado el

contexto cultural de los procesos educativos y defendieron la idea de que la antropología debería tener un papel central en el desarrollo de la teoría e investigación educativas, así como en la formación de profesorado.

Fundando esta tradición, algunos antropólogos como Mead, Benedict, Bryson, recurrieron a comparaciones transculturales para interpretar y valorar las estructuras y funciones de la educación en la sociedad de Estados Unidos.

Ya para la década de los 50's, empezó a consolidarse el área interdisciplinar de la antropología educativa. La citada acumulación de trabajos de campo e interpretaciones comparativas, había generado una literatura de aplicación de los constructos y el diseño de investigación antropológicos al estudio de los fenómenos educativos. En esta década se hicieron grandes esfuerzos por analizar y sintetizar todo este material que permitiera examinar sus aplicaciones. Quienes más contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa fueron investigadores como Salom Kinball del "Teacher College" de la Universidad de Columbia, y George Spindler de la Universidad de Stanford.

Los años 60 y 70 conformaron una época floreciente para la etnografía educativa en el seno de la antropología. Algunos investigadores continuaron la tradición de Mead, estudiando la crianza de los niños y la enculturación en las sociedades tradicionales. Otros antropólogos no mencionados en la fuente informativa citada, se dedicaron a examinar la enculturación y la socialización en las sociedades industrializadas y en proceso de industrialización, contribuyendo a esclarecer la distinción entre enseñanza institucional y educación.

Algo que llama la atención es que desde los primeros años de la década de los 70's, la antropología educativa se diversificó en sus contenidos y métodos, y la etnografía, así como otros diseños cualitativos, se aplicarían cada vez más al estudio de la educación (Goetz, J. y LeCompte, M. 1988).

De esta forma, la llegada de la etnografía al ámbito de la educación, esencialmente en los países de habla inglesa, se situaría en los años sesenta y continua con gran fuerza durante los setentas. En nuestro país comenzaría a tener difusión a principios de la década de los 80´ s, donde aparecería dejada ya de las comunidades indígenas y con otras tareas por hacer (Delamont, 1984).

Para su incorporación en el ámbito educativo, la etnografía comenzaría a presentar distintas líneas teóricas que la fuerzan a aproximarse de modos diversos. Las tradiciones que destacan en los últimos tiempos, son la sociología y la antropología; sin embargo, en una distinción más fina de las propuestas etnográficas se advirtieron diversas tendencias (Candel, 1998).

En parte, la confusión prevaleciente respecto a la investigación etnográfica, puede hallar su explicación en su reciente incorporación al ámbito educativo, tanto más acentuada en nuestro país cuanto que sólo a fines de la década de los sesenta y principios de los ochentas, comenzó a tener difusión el trabajo etnográfico, debido a los estudios pioneros en el nivel educativo básico de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con todo, la literatura etnográfica es escasa (Candel, 1998).

Por otra parte, cabe hacer notar que la elaboración de esta visión histórica respecto a la investigación auditativa, se ha hecho con la finalidad de contextualizar el presente trabajo, ya que la metodología auditativa mantiene sus bases epistemológicas en el lado subjetivo de los fenómenos; situación que permite ampliar la visión en la elaboración de los análisis y resultados, evitando con ello correr grandes riesgos a la hora de describir. Al respecto Zarzosa (1991) menciona que el dilema de la enseñanza de la psicología presenta, por un lado, la importancia de la formación teórica, pero dada la variedad de

aproximaciones se toma una actitud edéctica, la cual paradójicamente conduce a no dominar ninguna y a desembocar en el pragmatismo.

Para evitar caer en una actitud edéctica es necesario manejarse bajo un marco conceptual que implica entrenamiento y capacitación constante. Zarzosa dice también, que la diferencia entre un psicólogo y un terapeuta empírico reside en que el primero recibió instrucción profesional que lo capacita para crear estrategias que le permitan abordar una problemática, además se espera de él que conozca el porqué algo funciona o porqué no; el segundo sólo se maneja por el sentido común y por la intuición, además de que se puede deslindar fácilmente de la teoría y no necesariamente necesitó acudir a la universidad. Con esta contribución se pone de manifiesto que aquel que ha sido instruido bajo premisas epistemológicas de una teoría, podrá acercarse con mejores bases hacia la construcción de un conocimiento, en forma tal, que puede sustentar sus resultados y sus métodos.

Dicho lo anterior y en el siguiente apartado, se describirá la forma de abordar los fenómenos sociales y psicológicos que realiza la metodología cualitativa.

2.4 La metodología cualitativa, herramienta preponderante en la adquisición de conocimiento

La presente investigación se hará bajo un enfoque de corte cualitativo, con la intención de destacar "la visión de los actores y el análisis contextual en el que esta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales" (Tarrés, 2001. P. 9). En este sentido, las construcciones socio-culturales expuestas por los alumnos participantes, darán elementos importantes para su análisis. Esta tarea aportará una perspectiva complementaria de las expuestas en otro tipo de investigaciones. Saucedo y Pérez (1998) mencionan que al trabajar con metodología cualitativa se logran poner en tela de juicio algunos supuestos de las teorías que explican el fracaso

o éxito escolar de manera determinista. Así que "Lo que la investigación auditativa hace es tratar de reconstruir los significados específicos que las personas construyeron con relación a la escuela, el proceso de tal construcción y las consecuencias personales y sociales vinculadas a él" (p. 266). Agregando dimensiones complementarias de los factores causales expuestos en investigaciones de carácter estadístico.

Tarrés (2001) por su parte, menciona que la metodología auditativa "Más que un enfoque de indagación es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la construcción de la realidad, se comprende porque es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida social" (p. 10).

Y no sólo estos investigadores han contribuido a adorar los aspectos centrales de esta forma de investigación, Taylor y Bodgan (1996) por ejemplo, dicen que "la metodología auditativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 19). En este sentido, la metodología auditativa se podrá entender como una serie de estrategias o métodos encaminados a recuperar o recolectar datos descriptivos de las experiencias de las personas, ya sean habladas o actuadas. Lerner (1999) menciona que "el supuesto fundamental consiste en considerar que los comportamientos humanos son resultado de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad, en un determinado contexto social, cultural e ideológico, realidad que es estructurada o construida por los individuos, pero que a su vez, actúa estructurando su conducta" (p. 13).

Por tales aspectos, resulta conveniente para los objetivos de esta investigación, trabajar con metodología auditativa, ya que en algún momento se pudo haber optado por la aplicación de un cuestionario estandarizado que arrojará resultados correlativos entre variables implicadas en el proceso de

elaboración de tesis; no obstante, fue necesario replantearse la búsqueda de un objetivo alternativo que mostrara la propia visión de los actores.

De tal manera que para la realización de la presente investigación, se aplicará una serie de entrevistas semiestructuradas (anexas) a alumnos egresados de la carrera de psicología, pertenecientes a diferentes generaciones y que se encuentran elaborando su trabajo de tesis; con la intención de obtener, como ya se mencionó anteriormente, su perspectiva personal sobre su proceso de titulación. A su vez, se pretende generar elementos que permitan analizar diversas situaciones que adquieren significado para ellos al verse implicados en este proceso, además de relacionarlo con su formación profesional en la carrera de psicología de la F.E.S. Iztacala.

La vinculación de lo aportado por ellos con lo que las investigaciones referentes a características y situaciones implicadas en el ámbito escolar, darán la pauta para la comprensión y complementariedad de otras investigaciones referentes a los temas de deserción y desinterés de los egresados por titularse.

En el siguiente apartado se hablará de la herramienta utilizada en este trabajo, la entrevista auditativa semiestructurada; se destacará desde su concepto hasta sus características de aplicación.

2.4.1 La entrevista cualitativa: Pasaporte de entrada a un mundo subjetivo

Diversas son las herramientas metodológicas que ofrece la investigación auditativa. El abanico instrumental generado de esta visión paradigmática es tan abundante, que inclusive, la entrevista auditativa como herramienta de trabajo, cuenta con modalidades y enfoques diversos. Sin embargo, aquí no se describirán los tipos de entrevista auditativa que existen, sólo se hará énfasis en el que fue utilizado para la recolección de los datos, destacando su

concepto y forma de aplicación para los fines de esta investigación consistentes con el tiempo y disposición de los participantes (Rivas, 1999).

Así, se entiende que la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra u otras (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un asunto determinado. Presupone entonces, la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez, Gil y García, 1999)

Kahn y Cannell, 1977; cit. en Vela, 2001) plantean que se ha definido la entrevista como una situación construida con la finalidad de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras.

De esta forma, la entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta ese proceso (Vela, 2001).

Una vez que se ha comprendido el concepto de entrevista, podemos a revisar las características de este instrumento desde la óptica auditativa. Así, se establece que "la entrevista auditativa surge como una alternativa a los procesos de investigación que destacan la cuantificación de los datos y que dan por supuesto la elaboración estadística como el único criterio de validez; y que amparados en una pretensión de <<objetividad>>, convierten a los sujetos en objetos pasivos sin consideración del contexto social en el que se desenvuelven" (Boudon, 1962; cit. en Vela, 2001. P. 66)

Por lo que la entrevista auditativa ha sido pieza fundamental en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, entre las que sobresalen, la psicología, la antropología, y la sociología. En la psicología se ha utilizado por

ejemplo, para la reconstrucción de eventos que permiten la comprensión de la dinámica individual en su interacción con el entorno familiar e institucional (Shea, 1988; cit. en Vela, 2001)

La entrevista auditativa facilita una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en la cual los entrevistados expresan sus pensamientos y deseos; incluso llega a mostrarse la parte inconsciente de las personas (Vela, 2001).

En este sentido, Benney y Huges (1970; cit. en Taylor y Bodgan, 1996) definen que la entrevista auditativa se convierte en "la herramienta de excavar" predilecta de los sociólogos (p. 100).

Schutzman y Stauss (1973) aseguran que el objetivo central de las entrevistas auditativas es obtener datos reveladores de los significados de los participantes sobre sus mundos. Estos autores proponen una tipología basada en la clase de datos obtenidos y la forma de las preguntas:

- a) Preguntas de información, que descubren el conocimiento que posee el respondiente sobre los factores de una situación social.
- b) Preguntas del "abogado del diablo" que descubren lo que los respondientes consideran temas controvertidos.
- c) Preguntas hipotéticas, que estimulan la especulación del respondiente en torno a ocurrencias alternativas.
- d) Preguntas de postular –el-ideal, que descubren los valores del respondiente.
- e) Preguntas posicionales, que revelan o verifican las interpretaciones del respondiente.

Como técnica en la labor de investigación, la entrevista auditativa es una herramienta indispensable en la generación de un conocimiento sistemático

sobre el mundo social. No obstante, debe considerarse el tipo de comunicación que se desea obtener o la clase de información que se pretende capturar, para seleccionar la modalidad. Para las características de esta investigación, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, ya que esta modalidad consistió con los objetivos, tiempos y espacios, tanto de los participantes como del investigador. En el siguiente espacio se definirá su concepto y se describirán sus cualidades.

2.4.1.1 Las entrevistas semiestructuradas

Estas entrevistas suelen ser utilizadas en aquellas investigaciones que se interesan por interrogar a personas que cuentan con poco tiempo u oportunidades para participar. Aplicar esta modalidad de entrevistas además ayuda al investigador, porque al contar con temas o preguntas preestablecidas demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada y competente con el pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante. "Así en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión" (Bernard, 1988; cit. en Vela, 2001. P. 204-207)

De esta forma, según los objetivos trazados, la distancia, el tiempo y la posibilidad de encuentros con los participantes de esta investigación, se optó por la entrevista semiestructurada. Así, la guía de preguntas preestablecidas sobre el proceso de formación profesional y el proceso de titulación, adquirió un contexto específico que generó la pauta para que los egresados pudieran expresar sus experiencias. Para el capítulo siguiente, se describirá la metodología y procedimiento que se siguió para el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

"Cuando bebas agua acuérdate de la fuente"

Proverbio Chino

La etapa que marca el desempeño de las habilidades adquiridas durante la formación del psicólogo, se establece con la realización de un trabajo escrito de carácter profesional que permita la titulación y a la postre, la inserción al campo laboral o a un posgrado. Desafortunadamente sólo un pequeño grupo de alumnos logra ese objetivo, debido a un gran número de condiciones que interfieren durante el proceso.

De acuerdo a las estadísticas de la Sección de Servicio Social y Titulación, en el 2004 se titularon 320 alumnos, donde un 52% lo hicieron mediante tesis. Considerando que los alumnos que ingresaron a la carrera en el año 2003 fueron 700, los que egresaron fueron 211 y los que se titularon en ese mismo año fueron 292, el índice de titulación de egreso para ese año fue de 0.72. Este dato parecería indicar, en primera instancia, un alto índice de titulación; no obstante, no se está tomando en cuenta la generación a la que pertenecían dichos titulados. En el año anterior no fue muy diferente el panorama, incluso hubo menos alumnos titulados; estos indicadores permiten darse una idea de lo que está sucediendo en el espacio de la titulación de la carrera de psicología, donde en años anteriores el número de egresados que llegaron a titularse es todavía menor (UNAM, 2005b).

Ahora bien, continuando con los datos, un alumno tarda en titularse un promedio de 5.6 años después de haber egresado de la carrera, y aunque mucho se ha mencionado de los factores que se presentan como obstáculos para lo haga, poco se ha investigado acerca de las construcciones experienciales que hace de su espacio escolar y proceso de formación e identidad como profesional de la psicología (UNAM, 2005b).

La realización de esta investigación surge de la necesidad de explorar temas como la educación en el contexto familiar y escolar, donde las situaciones que ocurren en uno de estos lugares influyen en lo que suceda en el otro; más aún, lo que suceda en la familia o en la escuela se extiende incluso hacia otros ámbitos como el social o el laboral. Al realizar una exploración bibliográfica de tipo auditativo sobre temas que involucran diferentes contextos con el escolar a nivel superior, no se encontró mucho al respecto, razón por la cual, desentrañar más acerca de un tema tan poco explorado, se convierte en una de las premisas que justifican este trabajo.

Otro aspecto importante para la realización del presente estudio, deviene de la importancia de comprender lo relevante que es el apoyo de la familia en la educación de los hijos. Sobre todo cuando se respalda su desempeño escolar hasta las últimas consecuencias, donde generalmente los resultados son traducidos en un llamado éxito; es decir, que los hijos encuentran pocos obstáculos que les impidan culminar sus estudios, gracias al apoyo de la familia, traduciéndose estos resultados en un éxito escolar y familiar (Mártin, 1991). No obstante, cuando la familia por alguna razón no brinda esa estructura de apoyo al estudiante, el fracaso escolar o la deserción de estudios suele ser más común. Claro está que no se deben dejar de lado otros aspectos, como la propia personalidad del alumno, donde tal vez ya no quiso estudiar o prefirió hacer algo diferente que continuar la escuela.

El tema de la titulación es muy comentado entre los mismos compañeros de la carrera, quienes nos vemos presionados por diferentes situaciones

vinculadas a este hecho, ya que no pasa de largo visudizarlo como algo que tenemos que hacer si es que queremos aspirar al famoso éxito escolar, familiar y profesional. También suele manifestarse entre los compañeros que la titulación es básica, si es que se desea la inserción con mayores oportunidades en el campo laboral, dado que la demanda de empleos exige profesiones calificadas. Es importante mencionar el hecho de que los salarios que perciben los profesiones no calificadas, genera angustia para quienes aspiramos a un empleo.

Por otro lado, vislumbrar desde una perspectiva subjetiva, el escenario de la titulación donde muy pocos egresados actúan, acotará nuevos elementos para la elaboración de programas que involuaren a estudiantes, profesores y académicos, desde los inicios de una carrera profesional, en la generación de proyectos de investigación con miras a la titulación.

3.1 Metodología

Con lo anterior se plantea que el objetivo esencial de esta investigación, fue: Andizar diversas situaciones que tuvieron sentido durante el proceso de titulación de alumnos que egresaron de la carrera de psicología.

De este objetivo esencial se derivaron algunos objetivos particulares:

I.- Describir las características metodológicas de la investigación cualitativa.

II.- Revisar algunas las aportaciones realizadas respecto a estudios de características y situaciones que viven los alumnos durante su trayectoria académica y de titulación.

III.- Construir un camino hacia una posible reflexión sobre las formas en que se construyen significados relacionados con la titulación.

IV.- Co-construir con los alumnos participantes, el significado que atribuyen a las situaciones, que cada uno de manera particular, vivió al realizar su trabajo de tesis.

V.- Analizar las diferentes experiencias significativas desarrolladas durante el proceso de tesis, así como el contexto en que cobraron sentido.

Para poder cumplir con los objetivos de la investigación, se trabajó con la metodología cualitativa, utilizando como herramienta para la recolección de datos la entrevista cualitativa en su modalidad semiestructurada, método que permitió situarse en un punto crucial de convergencia con el testimonio subjetivo de los participantes a la luz de sus trayectorias de vida escolar, de sus experiencias, de su visión particular, y la formación de unas vidas que son reflejo de una época, de unas normas sociales y valores compartidos con las comunidades de las que son parte.

Las entrevistas semiestructuradas (anexas) siguieron ejes que contenían elementos que permitieron la obtención de datos relevantes para su análisis:

I.- El sentido de transitar por la carrera de psicología: Reconstrucción que los actores hicieron al verse cursando una carrera profesional y llegando a hacia la culminación su trayecto académico.

- Perspectivas familiares
- Perspectivas escolares
- Contexto sociocultural
- Perspectivas personales y profesionales

II.- El proceso de titulación y su significado: Reflexión inicial y final de los participantes, con respecto a su experiencia dentro de dicho proceso, aunado a su participación en otros contextos.

- Perspectivas familiares
- Perspectivas escolares
- Contexto sociocultural
- Perspectivas personales y profesionales

Dentro de las mismas entrevistas se abarcó la siguiente información:

- 1.- Datos generales de los participantes (datos sociodemográficos).
- 2.- Situaciones vinculadas con contextos como el familiar, laboral, escolar y social.
- 3.- Experiencias personales relacionadas con la apropiación de contenidos académicos.
- 4.- Formación y expectativas profesionales.
- 5.- Expectativas de las modalidades de titulación seleccionadas por los participantes.
- 6.- obstáculos encontrados durante el proceso.
- 7.- Intereses relacionados con la titulación (incorporación al ámbito laboral, seguir estudiando, satisfacer las demandas sociales y familiares, requisito dentro de su área de trabajo, entre otros).
- 8.- Construcción de significados a través del proceso de titulación.

Para el desarrollo de la investigación se necesitó del apoyo de tres alumnos egresados de la carrera de psicología, que pertenecían a diferentes generaciones y que se encontraban elaborando su tesis al momento de la investigación.

La primer participante se llamaba Ramona, en el momento de su colaboración tenía 23 años de edad y era soltera, ella perteneció a la

generación 2001-2004. Estaba inscrita en un proyecto de investigación titulado "Calidad de Vida en Adultos Mayores" y la tesis que presentaría, sería bajo la característica de reporte de trabajo. Ella mostraba un carácter entusiasta, tenía tez blanca, cabello castaño claro y media cerca del 1.55 mts. Tenía dos hermanos, una mayor, titulada y trabajando, un hermano menor que estudiaba la prepa; sus padres tenían escolaridad básica y ambos trabajaban. De hecho tenían un negocio familiar en el que también participaba Ramona. Ella vivía en Atizapán de Zaragoza, Edo Mex.

El segundo participante se llamaba Julián, él tenía 25 años de edad y se encontraba soltero, cabe mencionar que perteneció a la generación 1999-2002, y presentaría una tesis empírica, trabajando por su cuenta. Él mostraba un carácter alegre y entusiasta, tenía una complexión robusta y media cerca del 1.70 mts, su tez era moreno claro y cabello castaño. Él era el mayor de dos hermanos, su hermana estudiaba la prepa. Los padres de Julián trabajaban en un negocio familiar de productos naturistas y tenían estudios de nivel básico. La familia de Julián era reconstituida. Él vivía en la delegación Álvaro Obregón.

El tercer participante de género masculino y perteneciente a la generación 80-83, se llamaba Víctor Manuel y durante su colaboración contaba con 33 años de edad. Él estaba casado por segunda ocasión y se encontraba haciendo su tesis en equipo con su esposa, la modalidad "tesis empírica", inscrito en un seminario sobre cuestiones epistemológicas. Su carácter era reactivo y muy amable, su tez era moreno claro y estaba rapado, tenía una barba de candado larga y media cerca del 1.60 mts. Él era uno de varios hermanos y vivía en Naucalpan, Edo. Mex. Sus padres eran de condición humilde y trabajaban en el negocio de la carpintería.

El escenario utilizado para esta investigación fue: El plantel de la F.E.S. Iztacala, en horario vespertino, dependiendo de la negociación entre participantes e investigador.

En cuanto a los materiales que se utilizaron para recolectar la información se describe lo siguiente: Se usó una micrograbadora y seis microcassetts marca SONY; los microcassetts tenían una duración de 60 minutos cada uno. También se utilizó un paquete de 24 pilas tipo A.A. marca Rockett.

3.2 Procedimiento

Previo a cada entrevista se hablaba con los participantes vía telefónica para concertar una cita en el plantel, al cual acudían esporádicamente a revisiones de los avances en sus tesis, situación que permitía acordar fecha, hora y lugar; contemplando no cruzar actividades que pudieran contrariar las entrevistas.

Una vez que se establecía la cita, se acudía al lugar y se preparaba la micrograbadora haciendo pruebas de grabación momentos antes de la entrevista. Posteriormente se avisaba a los participantes acerca de los ejes que se abordarían durante tal evento.

Se iniciaba la entrevista estableciendo rapport y llevando a los participantes a la reconstrucción de sus experiencias con ayuda de preguntas preestablecidas. Cabe mencionar que sólo se hacía la pregunta y ellos tenían libertad de ahondar en su respuesta, se seguían haciendo más preguntas con base a las respuestas dadas para buscar profundizar en el contenido. Una vez que se lograba esto, se regresaba a la guía de preguntas prediseñadas.

Hacia el final de las entrevistas que duraban aproximadamente 50 minutos, se les comentaba a los informantes acerca de la posibilidad de ampliar, si se requería, la información proporcionada. Cabe mencionar que previo a las entrevistas, se hizo la negociación con cada uno de ellos, y se les

pidió autorización para grabar la información, con el compromiso de no transcribir alguna parte de ésta, si no lo deseaban.

Posteriormente, se transcribieron las entrevistas para obtener los elementos a analizar, a través de categorías como el significado de su paso por la universidad, abordando aspectos tales como la decisión de estudiar psicología, la experiencia en el cambio de semestres y el encuentro con varias teorías psicológicas, el sentido de practicar con personas, y la forma de vivir la parte final de su trayectoria profesional y académica antes de titularse. Otra categoría que se analizó fue el sentido que daban a su titulación, donde se abordaron temas como el momento y el por qué de titularse en esos momentos, los obstáculos que encontraron para hacerlo, el contexto socio-cultural que les rodeaba y el significado que daban a su titulación.

Así, se elaboraron las conclusiones, enfatizando a través de la reflexión hecha por los participantes, su perspectiva respecto al paso por la universidad y el proceso de titulación.

El método utilizado generó que los objetivos logran cubrirse de forma satisfactoria, a razón de que aún haría falta excavar más en este tema, para ampliar los conocimientos de las necesidades que tienen los universitarios pasantes y así, crear medidas que les lleven a su cobertura.

ANÁLISIS GENERAL

CAPÍTULO 4

EL SENTIDO DE TRANSITAR POR LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

*"En lugar de planear tanto,
porqué no volamos más dto"*

Mafalda

En la primera entrevista referente al significado de transitar por la carrera de psicología, los participantes expresaron sus experiencias desde el momento en que toman la decisión de estudiar dicha carrera, hasta que culminan los últimos semestres. El encuentro con la enseñanza de la disciplina dentro del aula y la perspectiva que ellos tenían acerca de la psicología, matizó el re-significado de la visión que fue evolucionando momento a momento, semestre a semestre. Cabe resaltar que los tres participantes provenían de C.C.H. donde cursaron durante los dos últimos semestres la asignatura de psicología, situación que les permitió tener un panorama más amplio. Sin embargo, una vez que llegaron a la carrera, el impacto entre la teoría y la práctica se llenó de diferentes emociones y experiencias que permitió el cambio paulatino de significados, que a la postre les llevaría a buscar rumbos diferentes que convergieron tarde o temprano en el proceso de titulación.

Durante el recorrido narrativo expuesto por los participantes, se ilustró cómo ellos visudizaron su participación como estudiantes. Los ejes que permitieron ese recorrido estuvieron basados en cuatro etapas peculiares

asociadas al currículo de la carrera de psicología del campus Iztacolda: 1) Desde que ellos decidieron estudiar cierta profesión, hasta el final de los dos primeros semestres. Situación que marcó el hecho de tener que enfrentarse a una realidad que rompía o retroalimentaba el esquema de una percepción previa, es decir, el encuentro de lo que previamente se creía, con la práctica real dentro de la carrera. 2) Para la siguiente etapa conformada por los dos nuevos semestres, el cambio constante entre visiones teóricas y el incremento en la carga de trabajo escolar, vino a reconsiderar una nueva elaboración de ser universitario y del concepto de psicología con su práctica. 3) Ya en la tercera etapa, donde comienza el "servicio social", se destacó el hecho de trabajar directamente con personas, donde la teoría se puso en práctica, situación que condujo a los implicados a reestructurar sus conceptos de ser estudiante universitario de la carrera de psicología y la idea que tenían de la propia disciplina. 4) Por último, sobresalió el momento de practicar con pacientes y enfrentarse a problemas reales, además de reconsiderar su participación como estudiante universitario de determinada carrera, justo hacia el fin de un trayecto formativo profesional. Durante los dos últimos semestres de la carrera, adquirió sentido una serie de implicaciones relacionadas con los siguientes pasos (trabajar, seguir estudiando, hacer la tesis, descansar, entre otras).

Cabe mencionar que este capítulo se cerró con un quito apartado donde se recapitularon las experiencias más destacable que expusieron los participantes, intentando no caer en la comparación y dejando las conclusiones para el final del trabajo.

4.1 La decisión de estudiar psicología.

Ramona: “¿Porqué psicología?...¡Como que no me gusta la monotonía!...vi la opción de poder trabajar ayudando a la gente...”

La visión que Ramona expuso acerca de su transitar por la universidad, comenzó con su decisión de estudiar psicología, la cual estuvo en algún momento influenciada por un profesor del colegio donde ella estudiaba y retroalimentada por alumnos universitarios que impartieron talleres en el mismo lugar, el C.C.H. Naucalpan. Ramona destacó que le parecía atractiva la idea de generar conocimiento a través de técnicas de juego, además de especificar que le agradaba la idea de trabajar ayudando a la gente. Comentó además, que cuando se interesó por estudiar esta carrera, buscó información respecto a los planteles donde se impartía y los planes de estudio; refiriendo incluso, que una amiga le informó de la carrera impartida en la F.E.S. Iztaacala, comentario que le motivó a dirigirse a dicho plantel para conocer más al respecto. Esta serie de consideraciones le orillaron a tomar esta decisión.

Con relación a lo anterior, Dreier (1999) manifiesta que se requiere de grandes esfuerzos por parte de los sujetos para concluir la composición de su vida en diversas formas y en varios grados, que tal manera de participación resulta crucial para lo que significa ser una persona que vive en una práctica social compleja. En esta línea, Holzkamp (1995; cit. en Ole Dreier, 1999) señala que “la estructura compleja de la práctica social personal cotidiana, convierte el desarrollo de la vida personal –que relaciona, combina, balancea, coordina, etc., en múltiples actividades en diversos contextos y con muchas otras personas- en un *rasgo crucial de lo que significa ser personal*” (p.39). Así, la toma de decisiones que Ramona hizo ante el deseo de estudiar determinada carrera profesional, devino de una serie de consideraciones inscritas en una práctica social compleja donde amigos, profesores, familiares, momentos históricos, sociales y culturales, entre otros, forman parte.

Por otro lado, una vez que Ramona eligió estudiar psicología bajo esa primera impresión de lo que para ella era la profesión, se le preguntó su experiencia respecto a cómo se visualizaba en el papel de estudiante y el cambio que se fue generando en torno a la primera impresión. Comentó que en un principio le fue difícil adaptarse debido a que entró al turno vespertino, siendo que había acudido durante toda su trayectoria escolar en la mañana. También dijo que le resultó sencillo cumplir con los requisitos escolares, dado que le tocó un semestre corto, además de que cursó sólo cuatro materias; cabe mencionar que ella tenía la idea de que en la universidad el trabajo era pesado. Finalmente, Ramona manifestó que no estableció, en un primer momento, vínculo alguno entre profesión y práctica en la materia de psicología experimental laboratorio I; es decir, que ella no ligó lo que pensaba que hacía un psicólogo, con lo que desarrolló dentro de las clases. Sin embargo, refirió que “no se rompió el encanto del todo”, debido al trabajo en otras materias.

Pareciera que Ramona se construyó una imagen exigente de lo que la universidad requería de su alumado, situación que le predispuso para calificar de difícil su adaptación al contexto escolar al momento de cursar el primer semestre; complicándose aún más, con el horario y la ruptura de su visión preliminar respecto de la psicología, al cursar la práctica de laboratorio experimental I. Pero al involucrarse en las prácticas escolares, se dio cuenta de que la carga de trabajo en los primeros semestres no era tanta como pensaba, además de que las otras materias mantuvieron su interés en seguir estudiando la carrera. Lo rescatable de su experiencia radicó en la forma de conocer cómo es que ella construyó un panorama de ser alumno universitario antes de serlo, y al involucrarse ya en la práctica, cómo este panorama se transformó. Hay que destacar que, para Ramona estudiar psicología tenía funciones especiales: por un lado, poder ayudar a la gente y; por otro, no caer en la monotonía.

Ya Bruner (1990) refería que una experiencia se vuelve significativa en la medida en que la persona establece la posibilidad de organizarla y referirla

por medio de narraciones. En el caso de Ramona, el referente previo que había construido en torno a ser alumna universitaria y estudiar psicología para poder ayudar a la gente y no desarrollarse profesionalmente en una actividad monótona, tuvo que ver con la posibilidad de acomodar esos significados durante su formación tejida de exigencias académicas, familiares, sociales y personales. No obstante, una vez que ella entró al contexto universitario, nuevamente modificó sus significados a través de la práctica y de la nueva gama de experiencias y exigencias, situación que sólo logró a través de las narraciones que fue elaborando. De esta forma, paulatinamente accedió a la posibilidad de flexibilizar y acomodar su visión de la vida estudiantil universitaria.

Por otra parte, la trayectoria escolar de Ramona estuvo inculcada de experiencias que le fueron guiando hacia esta idea de lo que ir a la universidad representaba para ella, por ejemplo: haberse visualizado como "estudiante responsable", "buena alumna", de no haber reprobado años escolares ni materias previamente y ligar esto con la experiencia del grado de dificultad entre niveles escolares.

Para Ramona tenía sentido la idea de que a mayor nivel educativo, mayor exigencia académica y curricular. Pero al encontrarse en la práctica real, se percató de que la carga de trabajo y los requisitos no fueron lo que ella esperaba, obligándole a reelaborar una nueva visión de lo que implicaba ser estudiante universitario.

Dreier (1999) reconoce que las personas construyen sus trayectorias de vida bajo la influencia de los arreglos históricos particulares, tales como el desarrollo de formas íntimas y privadas de vida familiar, los cuales generan cambios en la estructura de significado y por tanto en la estructura de ser persona; menciona además, que aún existen arreglos sociales para las trayectorias de vida en evolución, donde se crean moldes engañosos de cómo redizar la propia trayectoria personal.

Para el caso de Ramona hasta esos momentos, se comenzaban a mostrar los arreglos sociales, familiares y escolares que aparecían ligados a sus ideas, dado que en su familia algo sucedía, en el sentido de que, ella nunca reprobó materias, se interesó en una carrera donde pudiera ayudar a la gente y discrepar de la monotonía. Aunque sabía que a mayor grado académico, mayor exigencia en los requisitos para pasarlo, quería estudiar psicología para satisfacer esa parte de su trayectoria personal.

Para conducir con esta parte, resulta necesario citar a Shweder (1990; cit. en Saucedo, 1998) quien manifiesta que las personas captan los significados y recursos de un determinado ambiente socio-cultural, como es el escolar; la subjetividad y la vida mental de las personas están influidas por ese ambiente o llamado también contexto socio-cultural y, a su vez, las personas también influyen en él. Así, para Ramona la influencia de los contextos familiares, sociales y escolares, parecían hasta ese momento de la narración, tejer parte de su trayectoria de vida escolar, generando una serie de significados que cobró sentido y que fue evolucionando al grado de resignificar su paso por los dos primeros semestres de la carrera de psicología.

Víctor Manuel: “...lo que más me atrajo, era la flexibilidad que yo suponía tenía la psicología para poder entrar en diferentes ámbitos...”

Víctor Manuel hablaba de su experiencia inicial respecto a la psicología, a partir de la influencia de un profesor del C.C.H. quién intentaba dar un panorama amplio del campo psicológico, situación que permitió a mi participante, construir la idea de que ésta disciplina era muy “flexible” en cuanto a su aplicación. Esto lo llevó a tomar la decisión de estudiar la carrera en la UNAM, a través del pase automático.

No obstante, su impresión de lo que se trabajaba en la carrera con la visión preliminar que tenía de la psicología, adquirió un nuevo sentido, dado que manifestó haber encontrado incongruencia entre el trabajo psicológico y la forma de ser de los profesores; incluso comentó que los alumnos terminaban modelando su objeto de estudio bajo la postura del profesor, situación que le condujo a repensar el funcionamiento del conocimiento psicológico. Sin embargo, el aporte curricular le seguía pareciendo muy interesante, manifestando que el trabajo con la “ratita” llamaba su atención, sólo que Víctor se cuestionaba para qué practicar algo que ya estaba comprobado. En ese sentido, no establecía relación entre la práctica y la teoría, además argumentó que para él sólo era “pérdida de tiempo”.

De la Torre (2000) refiere que el sentido se relaciona con el aspecto afectivo, así que tanto sentido como significado, son necesarios para el aprendizaje. De ahí que, para Víctor Manuel, afectivamente influyera en su imagen preliminar de ser universitario, lo que en la práctica empezó a experimentar. En su discurso también mostró haber construido una imagen preliminar de lo que se hacía en la universidad, incluyendo a los profesores; su construcción giraba en torno a la imagen de un profesor con una “personalidad seria y recatada” producto de su profesión y de su saber. Además llegó con la creencia de que la aplicación del conocimiento psicológico se iba a adaptar a

situaciones reales, quizá antes que experimentales, lo que rompió con esa fantasía y le hizo dudar incluso de la flexibilidad de la disciplina.

Como en el caso de Ramona y ante lo que plantea Bruner (1990), sucede que las narraciones que Víctor construyó a través de la interiorización y exteriorización de signos, le guiaron a considerar una serie de imágenes relacionadas con una "psicología flexible", su nuevo papel como estudiante universitario, y una relación congruente entre profesor y ejercicio profesional. Situación que transformó sus esquemas una vez que entró a la F.E.S.I.

Por otro lado, Valsiner (1999) mencionaba que los signos pueden representar experiencias ya vividas o que se están efectuando en el momento, incluso puede representar experiencias futuras. Para Víctor Manuel "flexibilidad de la psicología", expresó en cuestión de signos, toda una experiencia construida previamente de lo que representaba la psicología. Esta construcción de signos medía su mundo, guiándole a escoger estudiar esta disciplina, y al entrar a la universidad, la nueva connotación de ser universitario, del papel del profesorado y del ejercicio de la profesión, cambió significativamente el grado de cuestionar su propia trayectoria. Aunque esta aseveración es muy arriesgada a estas alturas, la referiré más adelante, incluso con los demás participantes.

Julián: “En mis clases de psicología, ahí también estaba surgiendo como que la semillita...”

Julián comentó que eligió estudiar psicología cuando estaba formado justo en la fila para hacer el trámite de elección de carrera. Resultó que en ese momento se puso a pensar qué carrera estudiar, inclinándose por filosofía, pero cuestionándose por el desempeño laboral como profesional de esa área, puesto que no sabía en qué trabajaba un filósofo. Pensó estudiar psicología como una segunda alternativa, gracias a la influencia de sus clases en el C.C.H. Azcapotzalco; Aún así, el conocimiento que él tenía de la disciplina era bastante vago.

Ahora bien, como podía elegir dos opciones en la solicitud de registro para el “pase automático” a la UNAM, eligió estudiar psicología en primera instancia, y filosofía en segunda. Julián comentó que para cuando llegó vía correo su aceptación en la carrera de psicología de la F.E.S. Iztacala, se encontraba trabajando y pensó en dejar pasar la oportunidad. Finalmente se decidió visitar el plantel y quedó convencido de estudiar ahí, por el simple hecho de haberle gustado la escuela.

No obstante, Julián mencionó que su papel como universitario en un principio fue difícil, dado que la distancia entre su casa, su trabajo y la escuela, le presionaba para poder llegar a tiempo. Argumentaba también, que no tenía espacio para leer y así participar en clase, porque su trabajo le impedía hacerlo, además de que llegaba ya muy noche y muy cansado a su casa. Esto favoreció para que no estableciera un puente entre profesión y formación, además de que como él decía, “traía una información muy escueta de lo que era la psicología”. Manifestaba además, que a veces tenía que elegir entre quedarse para preparar algún trabajo escolar en equipo y tener que ir a trabajar.

Es de destacarse que durante ese periodo y casi al término del segundo semestre, aconteció la huelga de 1999 en la UNAM, situación que influyó

notablemente en la significación que Julián hizo de ser estudiante universitario de la carrera de psicología. Durante el desarrollo de este hecho histórico, él pudo dedicarse de lleno a su trabajo sin romper con su participación como huelguista de la UNAM y, al mismo tiempo, dedicarse a la elaboración de una gaceta con sus compañeros de escuela.

En ese periodo su familia lo apoyaba, pero él entró en un dilema, puesto que en un primer momento, se tomó un espacio para reconsiderar su trayectoria por la carrera de psicología; pero después comentó que se quedó sin trabajo, rompió con su novia y la huelga se prolongó lejos de toda expectativa familiar y personal. Ante esta serie de situaciones, Julián se reconocía como estar en una etapa de crisis, debido a que después de haber participado en varias actividades terminó con ellas y entró en una especie de "depresión", de la cual saldría paulatinamente con su regreso de nueva cuenta a la escuela.

La influencia de diversos contextos ilustró de forma notable la narración hecha por Julián, en el sentido de que al referir su elección por estudiar psicología, se entrelazaron significados de diferentes momentos y lugares, por ejemplo: las clases de psicología en el C.C.H., aunadas a la preocupación por un desarrollo laboral en un futuro, producto de la situación económica de su familia. Además, en su decisión se refleja que no había conocimiento previo de qué carrera cursar debido a una mala formación vocacional. Por otro lado, la idea que tenía acerca de la psicología era bastante general y sufrió ligeramente una reconstrucción en su papel como universitario, dado que su preocupación giraba más en torno a su participación en otros contextos como el laboral, consiguiendo dinero para solventar sus gastos y apoyar económicamente en el hogar.

Dreier (1999) argumenta que se requiere de grandes esfuerzos por parte de los sujetos para conducir la composición de su vida en diversas formas y en varios grados, que tal manera de participación resulta crucial para

lo que significa ser una persona que vive en una práctica social compleja. En la situación de Julián, parecía adquirir un nivel de importancia diferente, su participación en actividades laborales para solventar sus necesidades económicas y apoyar en los gastos familiares, que dedicase y poner énfasis en las clases.

Además, conforme acontecían hechos en su vida, entró en diversos dilemas, puesto que después de perder su empleo, terminar con su novia y mirarse temporalmente sin estudios por la huelga que se prolongaba; los niveles de importancia variaron dejándolo al margen de la posibilidad de controlarlos mediante su participación en esa práctica social compleja.

Entonces, cuando Julián refería estar en crisis, pudiera haber ocurrido, como dice Dreier, que el ser persona que vive en una práctica social compleja, entró en un dilema para él por algunos momentos, puesto que no sabía como regular su nivel de participación y, por consiguiente, llegar a dudar de su papel como persona.

Por otra parte y siguiendo con el relato de Julián, también comentó que le resultaba difícil establecer un puente entre teoría y práctica, dado que su participación en la escuela se limitó a ser observador de las clases y poco intervino en su papel activo como universitario. La actuación de Julián en distintos contextos de práctica social y las demandas de cada uno de ellos, le orillaron a que su travesía como estudiante universitario fuera difícil, en el sentido de que dedicó más peso a otras actividades, posponiendo su "reconstrucción significativa" de lo que era ser estudiante universitario de la carrera de psicología, y por ende, de lo que para él representaba dicha disciplina.

Ampliando lo anterior, Dreier (1990) afirmaba que de la misma manera en que los contextos no son islas, las participaciones y preocupaciones personales están dimentadas por su interrelación en una estructura de

participación a través de diferentes contextos. En el caso de Julián, el reconsiderar su participación en el ámbito escolar devino de la influencia de varios momentos históricos que convergían en tiempo y espacio, como la huelga, la pérdida del trabajo y de su novia, el reencontro con el apoyo económico por parte de su familia y el involucrase de lleno en las actividades escolares.

De esta forma, las líneas que mantuvieron el interés de Julián en su participación en la escuela fueron notablemente influyentes hasta esta parte de su relato. Más adelante se verificará hasta que punto este joven fue reelaborando su significado de ser estudiante de la carrera de psicología, a través de su participación en diferentes contextos dentro de su compleja estructura de práctica.

4.2 EL cambio de canales

Ramona: “¡Guau!, hay muchas formas de hacer psicología...”

Para los siguientes semestres todo cambio de forma significativa, dado que Ramona logró cambiarse de turno (al matutino) y se encontró con formas diferentes de trabajo por parte de los profesores, que le permitieron establecer relación entre lo que aprendía en el aula con la idea de lo que en ese momento era para ella la psicología. Hasta ese momento la experiencia de Ramona mostraba que con cuatro materias y la relación teoría-práctica, el viento soplaba en popa. Pero al pasar a tercer semestre, la carga de trabajo se incrementó, debido a un mayor número de asignaturas, incluyendo las famosas tutorías; situación que le dificultó un poco más su desempeño, y como ella comentaba:

R: Pues ya tercero y cuarto, yo creo que fueron como un poquito más difíciles, porque empezaron como a llegar más materias, conforme pasa el tiempo llegan las tutorías. Nunca se me hizo pesado en cuestión de que...de que decía <<¡ay! no quiero hacer esto>>, pero sí, había semestres como quinto o séptimo, no, yo creo tercero y quinto que así como que yo me sentía muy saturada de trabajo y había trabajos que ya nada más los hacía por hacer. Pero pues yo creo básicamente mi transcurso por la universidad, lo podría definir como agradable y como muy fructífero, o sea, porque realmente tuve maestros así como que de muchas vertientes o como muchos puntos de vista que me hicieron ver la psicología de diferentes modos.

Para el tercer y cuarto semestre, de acuerdo con el currículo de la carrera de psicología de la F.E.S.I., el número de asignaturas se incrementa, además de pasar de una sola visión teórica a diferentes, es decir, que el enfoque teórico

de una asignatura a otra puede variar. Por lo que el constante "cambio de condés" suele generar confusión en los estudiantes acerca de lo que para ellos es la psicología; llegan a la carrera con una visión general que sufre transformaciones durante los primeros dos semestres y que cuando de cierta forma ya se están adaptando, de nueva cuenta tiene que reconstruir lo que para ellos significa la psicología (Alfaro, 1996)

En este sentido, Ramona destacó que le fue sorprendente tal cambio de condés, incluso que le sirvió en esos momentos para inclinarse por ciertas teorías. Sin embargo, ella reconocía más el aspecto que tuvo que ver con lo aprendido en el aula y lo llevado a la práctica, exponiendo que no utilizaba para sí lo que aprendía, pero lo usaba para enseñárselo a la gente. Para Ramona era importante aprender a usar la teoría y ponerla en práctica, tanto en ella como en los demás.

Ahora bien, para la participante, la psicología adquirió otro significado en esos momentos de su trayecto escolar universitario, puesto que empezaba a visualizar que el campo del psicólogo era tan vasto que, lo que aprendía de la profesión dentro del aula, le permitía trabajar.

Ante esta idea, De la Torre (2000) articula que "el sentido" encarna la emoción de hacer algo para trascender. Resultando que para Ramona, era más significativo darse cuenta, que lo que aprendía en esa etapa de la carrera lo podía utilizar en la práctica profesional. Este hecho le permitió generar un proceso de resignificación acerca de lo que la psicología representaba para ella, en función de reafirmar su idea inicial referente a la premisa "ayudar a la gente". Es decir, la joven observó que su preocupación en esta etapa radicaba en el hecho de ayudar a la gente aplicando lo que aprendía en el aula, pero cuestionándose éticamente por querer aplicar técnicas que ni siquiera ella utilizaba para sortear sus obstáculos.

Por otra parte, algo que me llamó la atención, fue que para Ramona el "cambio de candelas" resultó una herramienta para conocer más su campo de trabajo y ampliar sus expectativas de la profesión, incluso permitió que el discurso de los profesores generara preferencias en la elección de premisas que enriquecían su elección. Es de destacarse que, para ella había requisitos escolares como trabajos finales que desempeñaba sin ningún interés más que el hecho de cumplirlos. ¿Para qué cumplirlos?, ¿Qué sucedía en su experiencia de no cumplirlos?, ¿Cómo visualizaba el hecho de "tener" que cumplir con ese tipo de requisitos? Parece claro que los alumnos centran sus intereses en aquellos proyectos que vinculan con su posible desarrollo profesional, y cumplen sólo por requisito con aquellos proyectos que piensan no les van a ser de utilidad a primera mano o que no les interesan. Situación que repercutió en calificar su desempeño y el de los profesores, incluyendo el programa.

Esta parte del relato de Ramona permite observar que la cuestión de elegir qué materias se cursan con mayor énfasis, surge a razón de aquellas que tiene relación con sus preocupaciones que devienen de su estructura de participaciones en diferentes contextos y de los arreglos institucionales previos, por ejemplo: que la forma de ser del profesor, el apoyo de los compañeros, los requisitos para pasar la asignatura y los intereses relacionados con su trayectoria personal y arreglos institucionales y familiares sean congruentes con su visión de la vida. Lo que les permite proyectar sus intereses y establecer metas y propósitos. (Dreier, 1999)

En esta dirección y basándome en lo expuesto por Valsiner (1999), al analizar los símbolos que refieren la experiencia de Ramona respecto a transitar por la carrera de psicología, parecía ocurrir que en esa etapa, tales símbolos se nutrían en el mismo camino, permitiendo que la joven siguiera su proceso universitario sin excepcionales cambios de trayectoria. De ahí que, su gama de participaciones siguiera en congruencia con su visión del mundo o también llamada construcción de experiencias. Los símbolos que dudaba son: "Estudiar

psicología para poder ayudar a la gente” y “buscar una alternativa que no caiga en la monotonía”.

Víctor Manuel: “...y todas esas cosas te van confundiendo un poco...”

Víctor Manuel reconoció que el entrar a una segunda etapa donde los profesores diferían entre posturas psicológicas, fue confusa su adaptación, además de que sentía que no le alcanzaba la información que recibió en esta etapa, para desarrollar la práctica con el paciente de la “CUSI” (clínica de la F.E.S.I.), dado que no sabía qué hacer. Al respecto mencionó:

V: ¡Sí!, si, si porque al principio yo entraba, como te digo, con todo ese asunto de que la psicología era flexible, ¿no?, puesto que puede entrar todo, desde la educación -te digo-, o sea puede entrar todo, todo, obviamente pues.. trabajas la psique, ¿no?, y la psique es el ser humano, entonces tendrías que intervenir en todo y yo creo en eso, o sea, yo sigo creyendo en eso; que la que está enfocada allá en la escuela, la estructura para enseñarte a estudiar psicología te va dirigiendo por diferentes caminos, pero ya con la visión de cada maestro, con la visión de la formación de cada quién, o bien de sus intereses personales, ¿no?, no sé, son muchas visiones que al final queda fuera el asunto o el estudio de nuestro objetivo, que sería la psicología, ¿no?, ya era ver como que ¿haber quién?, si el conductismo ayuda o el psicoanálisis ayuda, o ¡ah!, es que el maestro de psicoanálisis me cae mejor, habla bonito... y todas esas cosas te van confundiendo un poco, y al llegar a psicología clínica, un poco más adelante, te enfrentas a una persona y, todas esas rallas se notan. Ni conductismo, ni psicoanálisis, ni los estructuradistas, ni los pseudo gestaltistas que andan por ahí, ni o sea nadie, ningún rollo de nadie sirve, ¿no?. O sea, dices: ahora si ¿qué? ¿qué hago?. ¡Ah! bueno, pues vamos a

aprender a entrevistar, pero después de la entrevista qué... el paciente vino a un servicio...

El discurso de Víctor giraba en torno a destacar la importancia de la congruencia entre conocimiento y aplicación, una buena base de teoría que permitiera la ejecución adecuada de técnicas ya en la práctica real frente a un paciente. Para él en esos momentos era cuestión de decepción caer en la cuenta de que el "cambio de candelas" al final le incrementaba el conocimiento del espacio psicológico, pero paradójicamente le limitaba en el intento de aplicación en el campo real. Hasta aquí, Víctor Manuel reformulaba su concepto de lo que era la psicología y su papel relacionado a ser universitario, dirigiendo su trayectoria escolar hacia una alternativa diferente de formación profesional.

Lo que también resulta interesante de su relato, es el hecho de que visibilizaba su participación estudiantil en esa etapa, dejada de otros contextos como el familiar, además de que parecía guiarme hacia como él fue eligiendo su actual formación bajo un marco referencial que chequeaba con su visión; es decir, su discurso parecía justificar, bajo su comprensión, el porqué estaba desarrollando actualmente su profesión (Medicina Zen y acupuntura), discurso que elaboró enseguida que terminé de explicar por qué se sentía confuso durante el "cambio de candelas"; puesto que no le fue fácil abordar diferentes posturas teóricas y utilizar el poco bagaje obtenido en clases en la práctica con pacientes.

De esta forma, comprendí que quizá Víctor Manuel no tenía suficiente preparación a nivel teórico y práctico, así que su experiencia con su primer paciente fue difícil, y el significado de "flexibilidad de la psicología" cambió drásticamente. De tal suerte que, para él resultaba conveniente hasta esos momentos, destacar que su trayectoria estudiantil dentro de la carrera, le iba orillando a buscar alternativas quizá más flexibles y más apropiadas con su previa idea de los que era ser psicólogo.

Valsiner (1999) decía que los signos pueden ilustrar alguna faceta de la experiencia ya vivida, lo cual condujo a suponer que Víctor Manuel buscaba en la psicología la congruencia con ese referente y, que al no encontrarla en la práctica estudiantil, la fue buscando en otras alternativas como el Zen y la acupuntura. Por otro lado, Valsiner mencionaba que los signos se transforman durante la experiencia en marcha, entonces ocurría también, que Víctor Manuel veía que la flexibilidad que suponía de la psicología, fue cambiando conforme pasaban los ciclos escolares. Sin embargo, a pesar de tener varias opciones teóricas para abordar una situación, paradójicamente se sentía limitado debido al poco bagaje teórico y la conformación del currículo, además de las demandas del profesor. En fin, pareciera que ambas situaciones estaban presentes en la experiencia del joven.

Para ampliar lo anterior, es necesario citar a Wenger (1998), quién habla de la identidad a partir de definir quienes somos en función lo que conocemos y desconocemos en nuestra práctica cotidiana, esto permite ilustrar lo que sucedía en el caso de Víctor Manuel, quién construyó parte de su identidad como profesional de la psicología, a partir de situaciones ambivalentes, donde la apropiación de conocimientos congruentes y discordantes con su marco referencial de la vida, le fue marcando la dirección de trayectoria escolar, rumbo a la búsqueda de opciones que el currículo de la carrera no manejaba hasta esos momentos.

Aún así, es imperante mostrar que una de las desventajas del currículo de la carrera de psicología de la F.E.S.I., es precisamente, la falta de habilidades en los alumnos para desempeñarse en áreas como clínica, por la desvinculación entre teoría y práctica. Entonces no es una cuestión individual del todo, ya que sucede en muchos casos y, en el discurso de Víctor aparece aunada a su propia concepción de los que para él representaba la psicología y representa ahora en su nueva faceta como practicante del Zen (Alfaro, 1996).

Julián: ¡...Yo no lo considere o no lo vi como un cambio muy drástico!

Una vez que Julián tomó un tiempo para reubicar su trayectoria académica inmerso en actividades de huelga y de edición y distribución de su gaceta estudiantil, regresó a la escuela bajo un marco contextual muy complicado, donde se tenía que replantear nuevos desafíos en su vida, ahora ya no tenía empleo ni novia, pero contaba con el apoyo total y económico de su familia, además de tener más tiempo para dedicarse a la escuela. Comentó que la modificación de su percepción de la psicología tuvo que ver más con el hecho optimista de "ahora sí" poder establecer y ampliar sus conocimientos gracias al "cambio de contextos" que le permitió enriquecer y contextualizar conocimiento con posibles aplicaciones en la práctica. Él mencionó que el hecho de leer y de involucrarse en las actividades escolares como participar en clase y hacer tareas, le ayudó a ampliar su panorama hasta ese momento limitado, de lo que era la psicología.

Manifestó también que no fue complicada la adaptación a la escuela, dado que tenía más tiempo para dedicarse a ella y que el abanico de conocimientos le ayudó a ubicarse en la práctica como estudiante de la carrera con miras hacia un futuro, donde podría poner en práctica esos conocimientos; es decir, como en su momento manifestaba también Ramona, eso que estaban aprendiendo de qué manera les podía servir para aplicarlo en la práctica profesional, ya con la gente, incluso con ellos mismos.

Cuando Julián cambió su foco de atención de lo laboral hacia lo académico, el rumbo en su trayectoria personal cambió también y se estableció un nuevo mar de significados en torno a su formación y su desempeño dentro del aula estudiantil. El concepto de psicología adquirió un nuevo sentido, enriqueciéndose con el acervo teórico y cultural, por el momento histórico social que atravesaba la universidad, en donde la participación específica de Julián fue relevante, además de lograr el establecimiento entre teoría y práctica en la escuela. El sostén económico brindado por su familia y el apoyo de sus

compañeros de grupo, influyó también en reafirmar su papel como estudiante universitario.

Retomando a Dreier (1999), se deduce que la gama de contextos y la estructura de participación giraron en una dirección similar, permitiendo que Julián reconstruyera su significado de forma drástica de lo que para él era ser estudiante universitario. En líneas anteriores mencionaba que para Dreier la conducción personal de la vida tiene mucho que ver con la estructura compleja de la práctica social personal cotidiana, en un rasgo fundamental de lo que significa ser persona. Es decir, que para Julián la construcción identitaria de ser estudiante universitario de la carrera de psicología, surgió a razón de la configuración de participaciones en diversos contextos que le permitieron convertir el desarrollo de su conducción de vida personal hacia nuevas metas y objetivos.

Así, su construcción de identidad se acentuó en una estructura de participación compleja que convirtió el desarrollo de su vida personal, hacia la decisión de estudiar psicología con una serie de significados unidireccionales.

En este sentido, Saucedo y Pérez (1998) comentan que la acción humana es el resultado de una mezcla de influencias que interactúan y que varían de un contexto a otro y en diversos momentos del desarrollo de la persona. De esta forma, un evento puede tener un efecto diferente, a razón de que la persona este en disposición de entender su sentido y significado. Y es lo que sucedió en el caso analizado, cuando el cambio de contextos resultó por demás lleno de sentido y significado, nutriéndole de conocimientos acerca de lo que ofrece el campo psicológico, permitiéndole guiar su gama de participaciones en dirección a su formación escolar, al mismo tiempo que esta gama de participaciones le guiaron hacia el encuentro con la formación.

Legrand (1995; cit. En Hernández, O. 2003) destaca que la trayectoria social individual, implica una serie de posiciones que de forma sucesiva ocupa un individuo en espacios también cambiantes. Lo que permitió confirmar que

la trayectoria de vida de Julián, estaba conformada hasta esas etapas, mediante una serie de posiciones encaminadas en un mismo sentido -“seguir estudiando”-.

4.3 El inicio del servicio social y la práctica con personas

Ramona: “Si sé aplicar contingencias, pero, pues ya estoy con los niños, o sea, cómo lo voy a hacer”

Para los alumnos de la carrera de psicología comienza la tercera etapa donde se incrementa el trabajo práctico con poblaciones humanas, lo aprendido en el laboratorio con animales, ahora busca aplicación en los grupos sociales. Para Ramona significó enfrentarse con el dilema de saber teoría pero dudar en utilizarla en la práctica, incluso ella manifiesta que fue difícil tener que confrontar sus emociones al recibir un paciente en la clínica de la F.E.S. “La CUSI”, dado que él tenía retraso mental y estaba físicamente débil y robusto. La joven participante destacó que tenía miedo de trabajar con el paciente, pero al poco tiempo él dejó de asistir; así que Ramona se quedó sin práctica individual y tuvo que colaborar con los demás compañeros, lo que significó relacionarse con la práctica y teoría más profundamente, puesto que aplicaba sus conocimientos en los programas de los demás. Entonces, como ella decía, el hecho de quedarse sin paciente no marcó una desventaja, sino por el contrario, ya que observar el desempeño de sus compañeros y negociar su participación, le permitió establecer un mejor aprendizaje.

Cabe destacar que para Ramona el apoyo y la guía de los profesores fue un elemento vital en su desempeño, debido a que tenía acceso a información y solución de dudas con varios profesores.

El desempeño de la práctica que tienen los alumnos dentro del contexto escolar, está en función de las habilidades desempeñadas en otros contextos, además de la guía de los profesores para la solución de dudas y la aplicación de la teoría aprendida en las aulas. En el caso de Ramona, el enfrentar su miedo, valerse de sus conocimientos teóricos y experienciales, además de las habilidades desempeñadas para la aplicación y negociación con los compañeros y profesores, generaron en ella una serie de significados que le permitieron sortear los obstáculos encontrados durante el recorrido por esta etapa.

Es de comentarse que para la joven la psicología seguía en el mismo rumbo, poder aplicar los conocimientos teóricos para "ayudar a la gente".

Según Dreier (1999), gracias a que la constelación de acciones supera al contexto social presente, Ramona pudo enfrentar su actividad en la clínica de la F.E.S.I., a través de rescatar habilidades adquiridas en otros momentos.

La resignificación de ser estudiante universitaria y poder así ayudar a la gente estudiando psicología, seguía en el mismo referente simbólico (Bruner, 1990). De ahí que, la participación de la joven universitaria se hiciera plena y llena de oportunidades de aprendizaje.

Cabe mencionar que cuando Ramona hablaba de que tuvo que enfrentar sus miedos, además de que se quedó sin paciente, y terminó ayudando a sus demás compañeros. La narración que fue elaborando, le permitió darse cuenta de que la experiencia le sirvió de forma positiva, dado que aprendió mucho observando y comparando lo que los demás hacían.

El planteamiento de Bruner (1990) permite argumentar bajo esta línea, que narrar se convierte en un acto no sólo expositivo, sino también retórico. Él afirma que para narrar de una manera convincente una versión de los hechos, además del lenguaje se necesita dominar las formas canónicas. Puesto que se debe intentar que las acciones aparezcan como una prolongación de lo

canónico, transformado por circunstancias atenuantes. Entonces, la historia apropiada es aquella que conecta tu versión, a través de los atenuantes, con la versión canónica. Situación que permitió a Ramona elaborar una construcción que fortaleció una experiencia que, aparentemente, pudo haber sido frustrante, de la cual se apropió para darle la connotación ya mencionada.

Víctor Manuel: “¡Entonces empiezo a descubrir otras cosas, como la cuestión de la acupuntura, ¿no?, el asunto de la unión de lo psicológico con el cuerpo!...”

Para cuando Víctor Manuel entró a quinto y sexto semestres, comenzó a encontrar nuevas alternativas. Comentaba que asistía a un taller de bioenergética que le impactó, además de cursar cuestiones como la historiografía, la filosofía Zen y la acupuntura con un profesor de nombre Sergio López Ramos, cambiando así, su concepto de ser universitario. Al respecto comentó:

V: ¡Orale!, Entonces a mí me atrae mucho la cuestión de la acupuntura, en ese tiempo, de la energética y todo eso y, este...trato de adentrarme en esas cuestiones. Entonces empiezo a descubrir otras cosas, como la cuestión de la acupuntura, ¿no?, el asunto de la unión de la psicología, lo psicológico y el cuerpo, y creo que ahí había un problema de la fragmentación, de la psicología con otras corrientes, ese era realmente el problema, como unir, este, lo que ya de por sí está unido, ¿no? Y que hemos desunido al paso del tiempo, -con la ciencia se desune todo- entonces, a mí me gustaba mucho la acupuntura, empecé cuestiones de acupuntura, este, en ese tiempo tengo como conflictos existenciales, ya personales, ¿no? Entonces conozco un profesor que hace meditación Zen, se llama Hio Takata, él fundó el Zen aquí en México en 1969, y me atraen mucho esas cuestiones, conozco a un profesor que se llama Francisco Iniestra también y me atrae mucho más el Zen que la psicología, como una alternativa, oja, de mejorar la vida, se puede decir, porque como que es más practicable, sin menos teoría, sin menos rollo, trabajar y hacer lo que tienes que

haber, ¿no? En la cuestión Zen, que es una cuestión oriental, sí, ¿más o menos lo sabes? (se dirige a mí en tono de pregunta)...

El Rumbo de la trayectoria académica giró en torno al conocimiento de una disciplina psicológica que obtuvo de la carrera, compartida con la práctica oriental del Zen, este hecho marcó notablemente la vida de Víctor Manuel al grado de que el significado de ser estudiante de psicología y el sentido de para qué estudiar dicha alternativa epistemológica, se reconstituyó de nueva cuenta, pero esta vez en función de una visión compartida.

En el caso de Julián, el sentido encontrado a su formación universitaria después de la convergencia de hechos históricos, se mostró similar al caso de Víctor Manuel, ya que como manifestaba De la Torre (2000), el sentido no es más que el aspecto emocional que guía hacia un objetivo. Para Víctor en ese momento adquiría sentido su transitar por la carrera, por el hecho de haber encontrado algo que sí le gustaba. Este hecho permitió reelaborar un interés y estructurar nuevos propósitos personales proyectados hacia ser un profesional de la psicología, pero practicar al mismo tiempo una filosofía oriental.

Bruner (1990) había planteado que la interiorización y exteriorización de símbolos por medio de narraciones daban significado a los hechos. En el joven universitario la nueva experiencia adquirida durante esta etapa, fue construida a través de referentes simbólicos que parecían compatibles con sus experiencias previas. Así, el significado de estudiar adquirió un sentido diferente pero importante, y a la vez, motivante para seguir buscando alternativas que le guiaran hacia una serie de objetivos a un futuro profesional.

En este sentido, Valsiner (1999) ilustra también, que el signo permanece siempre en proceso de reconstrucción y sus referentes precisos no son del todo estáticos. De tal manera que para Víctor Manuel, el signo que refería su experiencia de que la psicología ya no era tan flexible, nuevamente cambia, ahora en dirección a que la flexibilidad de la psicología radica en cómo unir lo psicológico con el cuerpo. Y aunque la psicología es una disciplina científica y la

filosofía oriental del Zen, no necesariamente, para el participante simbolizaba complementariedad.

Por su puesto que la trayectoria académica de Víctor Manuel se dirigía hacia el encuentro con alternativas que el currículo escolar hasta esos momentos comenzaba a ofrecer y que lo obligan a re-elaborar conceptos que surgían incluso en otras prácticas pero que podía adaptar a su formación escolar.

Ante esta idea, Dreier (1999) menciona que una práctica contextual incluye diversos participantes en posiciones diversas, con perspectivas diferentes sobre ella. Sus perspectivas personales también difieren porque el contexto particular es una parte diferente de sus configuraciones totales de práctica social personal y porque persiguen distintas preocupaciones, en el contexto a la mano. Más aún, las prácticas contextuales y las posiciones particulares de los participantes en ellas llegan a refutarse debido a que están matizadas por sinfines de conflictos y contradicciones sociales.

De antemano, la búsqueda de alternativas teóricas diferentes, suman un elemento contradictorio en la perspectiva de Víctor Manuel, respecto a la práctica contextual que estaba llevando; Sin embargo, una vez que encontró elementos equivalentes a su perspectiva personal en esa misma práctica, el sentido de estudiar psicología complementada con las nuevas alternativas, generaron una línea de acción encaminada hacia una trayectoria peculiar, donde lo flexible cobra otro rumbo.

Comentario que conlleva a analizar la importancia de la influencia del currículo de la carrera en la experiencia de los alumnos, puesto que durante los dos primeros semestres de la carrera, mantiene una línea homogénea entre teoría y práctica, no así en el "cambio de conductas" de tercero y cuarto semestres, donde incluso (como expresaba Víctor Manuel), la competencia entre discursos ofrecidos por los profesores, y el desarrollo de contenidos que

poco tiene que ver con el conocimiento científico, buscan obtener el interés de los estudiantes. Situación que más tarde los confunde, como a Víctor Manuel le sucedió (Alfaro, 1996)

Julián: “...!yo siento que aún así nos faltaban herramientas, pero creo que eso sí nos sirvió un poco para futuros trabajos con pacientes!...”

Julián refería que su cambio de etapa hacia el inicio del servicio social, fue difícil, dado que le tocó practicar con pacientes de educación especial lejos del plantel donde cursaba sus demás materias. El hecho de tener que trasladarse de un lugar a otro y cumplir con los horarios y actividades escolares, además de las condiciones por las que atravesaba el centro educativo, le fueron complicando su participación. Él comentó que había que cumplir con varios trabajos finales, además de elaborar varios expedientes, dado que atendía a tres o cuatro niños por semana. Planteó también, que le faltó mayor modelamiento de los profesores sobre como abordar las problemáticas de los niños, argumentó además, que sí le faltó mayor información teórica para desarrollar la práctica; sin embargo, la experiencia le sirvió, bajo su reflexión, para utilizarla en otros pacientes.

Para el caso de Julián, la trayectoria de vida personal ilustra la forma en que teje y lleva de un contexto a otro su experiencia obtenida a través de sus constelaciones de acción. El significado de transitar por la carrera de psicología se modificó en aras de utilizar aquellos conocimientos previos, obtenidos durante su etapa laboral y su reencontro con la faceta de estudiante después de la huelga. Su conocimiento acerca de lo que era la psicología se amplió en un sentido práctico y, dimentó su sentimiento de pertenencia a su formación escolar universitaria (Dreier 1999).

Este sentido lo condujo a involucrarse en la práctica contextual universitaria de forma plena y con nuevos bríos. Wenger (1998) decía que como parte de la identidad, es necesario estar afiliado a comunidades de

práctica. La identidad como afiliación a comunidades define quién es una persona en función de lo familiar y lo desconocido. De esta forma, cuando alguien es miembro pleno de una comunidad de práctica, se encuentra en territorio familiar. Esa persona se puede desenvolver de una manera competente. Y eso se reflejó, de alguna manera, en la práctica de Julián, en el sentido de expresar su actuación en esa etapa de la carrera, cómo algo complicado, dado que tuvo que ir paulatinamente descifrando las estrategias adecuadas para sortear los obstáculos de la práctica contextual, sin ayuda de los expertos.

4.4 Hacia el final de un trayecto escolar

Ramona: “Y ¿ahora que?, ¡ya no voy a ser estudiante!”

En el currículo de la carrera de psicología durante los semestres séptimo y octavo, se asigna a los estudiantes la práctica con pacientes que llegan con problemáticas personales o familiares. Ahí, dependiendo de la terminación del grupo donde estudian, sea par o non, ésta se realiza. Es decir, si el grupo tiene una terminación en número non, se asigna la práctica en el séptimo semestre; y si la terminación es en número par, se asigna en octavo. Para Ramona tal experiencia llegó en el séptimo semestre.

Durante dicha práctica, los alumnos realizan programas para solucionar la demanda del paciente mediante sesiones individuales que desarrollan en la clínica de la “CUSI”. En ese sentido, Ramona comentó que para ella nuevamente fue motivo de conflicto tener que enfrentarse a un paciente, dado que estaba acostumbrada a trabajar con grupos de personas en equipo, pero al verse sola frente a la problemática real de un paciente, sintió miedo y dudó nuevamente del conocimiento adquirido en el aula. Comentó que para ella fue difícil séptimo semestre, por la carga de trabajo, el número de reportes que tenía que elaborar y tener que trasladarse de un centro educativo o social a otro. Al final, fue satisfactorio el desempeño logrado durante tal semestre.

Para octavo semestre, la situación cambió, puesto que en un inicio su participación fue tranquila manteniéndose al margen de la organización para la salida de la carrera, confesó que ella no se quería emocionar y prefirió concentrarse en las actividades escolares para no fallar y reprobado. Ramona expuso que hacia el final de la carrera fue cuando se incrementó el número de trabajos finales y por el hecho de distraerse organizando “la salida”, podría no cumplir con alguno de ellos.

Para los alumnos que se desempeñan bajo ciertas habilidades dentro del aula, el trabajo en equipo y la aplicación *in vivo* resulta significativa, dado que se enfrentan al dilema de tener que desarrollar o implementar habilidades de que no disponían, esto permite que se matice su visión de estudiante universitario, sobre todo de estudiante de psicología. Algunos buscan desarrollar habilidades que poco tienen que ver con el encuentro con personas, es decir, prefieren la investigación en laboratorios con animales. Otros implementan y mejoran sus capacidades de enfrentamiento y negociación con personas durante la práctica, situación que les permite mejorar sus técnicas y visualizar sus capacidades.

Además, después de un bagaje de conocimiento adquirido durante casi toda la carrera, los alumnos comienzan a poner en tela de juicio su formación, sus habilidades y sus expectativas hacia un futuro próximo. Claro que es arriesgado generalizar, porque el despertar de este acontecimiento puede no estar aún cerca, o ya lo estuvo desde mucho antes. Para Ramona llegó el momento de cuestionar su rumbo, dado que no sabía si seguir estudiando, hacer la tesis o no hacer nada.

Por principio de cuentas, cuando ella refirió que no sabía si seguir estudiando, pensaba quizá en la oferta de su padre quién le motivaba para que siguiera haciéndolo, pero ahora en una maestría. O también parecía estar ocurriendo algo similar a lo comentaba Hernández (1993; Cit. en Alfaro, 1996), que quizá la joven pudo pensar que su calidad de estudiante estaba a punto de terminar y no había desarrollado un proyecto de vida real. Ramona comentó en varias oportunidades que se sentía insegura o con miedo de enfrentar diversas situaciones que se desarrollaban durante la carrera, como las prácticas con pacientes; de tal suerte que, enfrentarse a un cambio de vida pudo haberle hecho sentirse con miedo o insegura.

De hecho Ramona decidió insertarse en un proyecto de investigación para tesis desde que estaba todavía estudiando la carrera, situación que embonaba

con lo que su familia decía de quién terminaba una carrera pero no se titulaba. Más adelante desarrollare esta idea.

Si al final pensó no haber nada, de igual forma sintió inseguridad de aplicar sus habilidades teóricas y prácticas adquiridas durante la carrera. En este sentido, habría que preguntarse si ella sintió en algún momento no cumplir con las expectativas de éxito desarrolladas por su familia y por sí misma. También habría preguntarle hasta que punto se sintió fracasada, si es que le ocurrió.

Finalmente, lo que Ramona si compartió, fue el hecho de que disfrutó mucho haber salido de la carrera; ella calificó como fructífera y agradable su trayectoria, dado que destacó el desempeño de los profesores y la variedad de vertientes psicológicas que le hicieron posible ver a la psicología de diferentes modos.

Víctor Manuel: “Prácticamente los últimos semestres de la carrera, ya era llenar el requisito....”

Víctor Manuel describió que el aspecto filosófico de la teoría del cuerpo en relación con lo psicológico, tenía gran interés en su vida, que para el transcurso final de la carrera, sólo adquirió la función de trámite o mero requisito; al respecto refería:

V: “Prácticamente los últimos semestres de la carrera, ya era llenar el requisito, ya no era tanto por algo que me “moviera” de la carrera; era tomar alcohol cada viernes, cada quince días, ya no tenía mucho sentido la carrera. En el aspecto filosófico ahí si tenía sentido, ¿no?, era este rollo de cómo entender el cuerpo humano, cómo me entendería yo, ¿no?, algo así, qué estoy haciendo aquí, probablemente la psicología me daba una opción, ¿no?, o varias opciones para saber que quiero yo de la vida, quién soy yo, a dónde voy. Esas preguntas que igual y en mí se prolongaron, ¿no?. Desde

más chavo esas preguntas son las que estaban y las que me mantenían en psicología; entonces, eso me mantenía ya los últimos semestres. Y te digo, más que nada era cumplir con el requisito, ya era muy fácil cumplir con el requisito, si el maestro de clínica nos decía -hay que hacer una entrevistas-, se hacía y ya, ¿no?, -hay que hacer una glosa-, ¿no?, era de lo más simple, ¡eh! yo creo que lo más difícil era quitarte algunas actividades de libertad para cumplir con la glosa. Pero sí como a final de sexto semestre fue que con eso de la acupuntura empecé a entender otras cosas del cuerpo, y realmente empecé a descubrir un poco de mi vocación que era un trabajo más médico que psicológico o medico-psicológico, tu lo puedes ver (señala el entorno del consultorio donde aparecen esquemas del cuerpo humano como el sistema óseo, nervioso y muscular; también hay una mesa de auscultación y un escritorio con dos sillas)...”

En este fragmento del discurso de Víctor Manuel, se comprende que la influencia del currículo de la carrera con su peculiar estructuración, no le permitió desarrollar la idea de la psicología como ciencia, además de que al encontrar alternativas filosóficas convergentes con sus ideas de quehacer profesional, le hicieron ver el final de formación, como trámite.

Situación que remite a pensar en lo expuesto por Bruner(1990), quien asegura que narrar se convierte en un acto no sólo expositivo, sino también retórico. Asevera también que, para narrar de una manera convincente una versión de los hechos, además del lenguaje se necesita dominar las formas canónicas, puesto que se debe intentar que las acciones aparezcan como una prolongación de lo canónico, transformado por circunstancias atenuantes. Es decir, el joven participante narró su experiencia ligando su trayectoria escolar en la facultad con su formación filosófica que hoy practica como modo de vida.

De tal suerte que, durante la narración de Víctor se pudo apreciar que el aspecto teórico de la psicología siempre llamó su atención, además que la posibilidad de compartir esto con la filosofía Zen, cambió su vida. Por supuesto que hubo cosas y situaciones que no compartió, aspectos del contexto

universitario con los que no se relacionó. Pero en su discurso aparecen cuestiones confusas, incluso también por él. Por una parte parece descalificar a la psicología de la F.E.S.I., por no tener congruencia entre teoría y práctica, desde sus contenidos hasta sus manejos; por otra, regresa a hacer su tesis bajo un paradigma oriental compartido con uno occidental, bajo la tutela de un profesor de la carrera de psicología, además de reconocer que el conocimiento psicológico es interesante (curioso detalle, él también da consulta psicológica en su lugar de trabajo).

Así, bajo los elementos propuestos por Bruner líneas atrás, Víctor comentó la historia de su transitar por la carrera de psicología justificando su búsqueda y desarrollo de alternativas como el Zen y la acupuntura, sin romper del todo con su formación profesional en el campus universitario. El joven egresado manejó la importancia de su práctica profesional, y aunque destacó que obtener "el papel" (título profesional) que le asignaba un reconocimiento institucional, era sólo un requisito que necesitaba para justificar sus estudios y acceder a un posgrado en neurociencias.

Julián: “El final de mi carrera como estudiante está influenciado por una cosa, no tiene nada que ver con la carrera y es la situación económica en la familia...”

Julián comentó que durante la práctica de clínica en el séptimo semestre, donde se desarrollaba labor terapéutica directamente con un paciente, lo que le hizo falta fue más apoyo por parte del profesor. Sin embargo, él joven decía que los humanos tenemos la capacidad de hacer muchas cosas que no creemos que las podamos desarrollar, situación que le permitió tomar la experiencia como positiva, puesto que para él implicaba un reto y que tal evento le permitió adquirir habilidades que desempeñaría más tarde.

Para mi participante, la influencia de los profesores y de la forma de mostrar su trabajo le dejaban elementos destacados en su formación y en su modo de ver la psicología; por ejemplo reconoció que tres profesores marcaron significativamente su trayectoria universitaria hacia la última parte de su formación. El primero de ellos se llamaba Enrique Rojas, quien Julián describía como una persona que le enseñaba que la teoría cognitivo conductual no sólo era esa parte que consiste en regresar al engranaje social a aquella persona que no funciona, sino que el terapeuta era parte de esa sociedad que también sufre, ríe, llora y se equivoca, sólo que tiene una perspectiva diferente de los hechos y que en esa medida amplía el panorama de quién lo consulta. El segundo profesor referente de Julián, fue Francisco Landa, de formación psicoanalítica, quien le enseñó que la relación profesor alumno adquiere un matiz de colaboración entre colegas, de iguales. La dinámica “locochona” y simétrica, donde el alumno tenía la oportunidad de conocerse más así mismo escribiendo, actuando y participando. El tercer profesor de nombre Adrián Mellado, quien trabajaba bajo el enfoque psicogenético, influyó en la visión del estudiante universitario, debido a la “anarquía” con que se dirigía respecto a las instituciones.

Lo destacable de la formación universitaria de Julián radicó en el hecho de que su familia veía en él una pronta alternativa de ingreso económico, es decir, ellos esperaban que terminara la escuela para incorporarse al campo laboral y así contribuir con el apoyo económico para el hogar. Julián reconoció que estuvo a punto de quedarse un año más en la escuela, puesto que reprobó tres materias y que le causaba angustia el pensar que de quedarse a cursar más semestres implicaría que su familia ya no le apoyaría económicamente para terminar de estudiar. La formación de Julián como psicólogo estuvo en juego todo el tiempo, debido al contraste de expectativas y necesidades de sus participaciones en sus diversos contextos, como el descrito caso de las expectativas familiares.

4.5 Recapitulación de las experiencias

A manera de conclusión del presente capítulo se describirán algunos de los aspectos que tuvieron impacto en los participantes, durante las diferentes etapas de la carrera.

Comenzando con mencionar que, en general, los tres jóvenes manifestaron haber dado más peso a las prácticas individuales que al trabajo en equipo. Sólo en el caso de Ramona se destacó el hecho de que durante su práctica en rehabilitación, tuvo que trabajar con sus demás compañeros, debido a que se quedó sin paciente. También comentó que la práctica con el paciente en clínica fue significativa, dado que estaba acostumbrada a trabajar en equipo y tuvo que hacerlo sola.

Por otro lado, en cuanto a la apropiación de marcos teóricos, para los tres participantes los dos primeros semestres fueron significativos, en la medida de que no establecieron relación entre teoría y práctica. Habría que recordar que durante ese periodo se trabaja conductismo y en laboratorio se aplican programas con animales, para los jóvenes egresados la experiencia fue con

ratas. Lo interesante de esta etapa, es que llegaron con una idea previa de lo que era la psicología que contrastó con lo que revisaron en clases.

Para los siguientes semestres, hubo nuevos contrastes por el famoso "cambio de candelas". Para Víctor fue motivo de confusión, el hecho de haber revisado varias teorías psicológicas, pero no haber profundizado en una, por lo que no le alcanzó el bagaje para llevarlo a la práctica en clínica. Para Julián fue reencontrarse con su papel como estudiante después de la huelga de 1999, y una reciente forma de involucrarse con la psicología. Para Ramona resultó interesante el abanico teórico y la posibilidad de seleccionar la asignatura que más le gustara.

Ya en quinto y sexto semestres, los participantes comentaron que la pronta experiencia con pacientes y el poco bagaje teórico, fue un obstáculo que tuvieron que sortear con dificultad. Para séptimo y octavo semestres, la experiencia fue similar, destacando que para Ramona era importante no reprobado materias, dejando al margen su participación en los preparativos para la fiesta de graduación; para Víctor Manuel, sólo significó cumplir con los trabajos finales y no involucrarse de lleno en las clases; en el caso de Julián, era imperante no quedarse a cursar otro año, puesto que ya debía tres materias y no quería reprobado más porque ya no habría apoyo económico de parte de su familia.

Ahora bien, en cuanto a relaciones específicas con otros maestros, por principio de cuentas habría que mencionar que los participantes refirieron no haber tenido apoyo más directo en las prácticas con pacientes, quizá por las exigencias curriculares. No obstante, ellos tuvieron relaciones personales con profesores que influyeron notablemente en su forma de significar su trayectoria por la universidad. Para Ramona fue relevante el apoyo de su tutora durante su práctica en la materia de desarrollo en octavo semestre y en su proceso de titulación. Víctor encontró afinidad con el profesor Rubén Vera Salís, y Sergio López Ramos, de ellos descubrió su simpatía por la epistemología y la filosofía

Zen. Julián comprendió que la psicología tenía aspectos políticos, culturales y artísticos, por la forma tan peculiar de ser expresada por sus profesores Francisco Landa, Enrique Rojas y Adrián Mellado.

Por otro lado, se contempló la forma en que se establecía el currículo de la carrera de psicología para los participantes; se mostraron algunas situaciones que influyeron significativamente en su desempeño académico. Por un lado, ellos no lograron establecer, en primera instancia, relación entre teoría y práctica en los dos primeros semestres, además de que el conocimiento de psicología que conocían no concordaba con el que eligieron para estudiar. Después de estar ya adaptándose al modelo conductista, vino el "cambio de conductas" que les confundió, mostrando desventajas y obstáculos a la hora de abordar situaciones reales en la práctica con pacientes. Al final del trayecto, se veían más preocupados por salir y no quedarse a repetir materias, organizar la graduación, ir a alcoholizarse los viernes, sólo cumplir con los trabajos finales; que por apropiarse de los contenidos académicos y comenzar a planear su proyecto de vida o de titulación.

Hay que destacar que el currículo de la carrera fue el mismo para los participantes, en ese sentido, la teoría con la práctica no estuvo en comunión, además que el apoyo de los profesores no fue suficiente, dadas las condiciones de traslado de un centro a otro, la sobrepoblación y la gran demanda de servicio psicológico en las clínicas y centros de la F.E.S. También se presentó en los tres casos analizados, una desinformación sobre las modalidades para titularse, situación que en el siguiente capítulo se describirá a través de su paso por el proceso de titulación.

Por último las condiciones personales y familiares de cada uno de los egresados participantes, matizaron la forma tan peculiar de su transitar por la carrera de psicología. Para Ramona siempre hubo apoyo de su familia, incluso para que no se tuviera que preocupar por trabajar, en ella se mostró una fuerte influencia familiar para que siguiera estudiando y redizara su tesis. Para Víctor

Manuel, el panorama fue difícil, dado que había necesidad de mostrar que había sobresalido en su familia por el hecho de estudiar y terminar una carrera profesional, aunque él refiriera que la psicología no era del todo su camino. Su condición de estudiante estuvo ligada al desarrollo de tácticas económicas para seguir en la escuela, él apoyaba el negocio familiar de la carpintería, vendía quesadillas por las noches y, hacía trabajos escolares para otros. Julián mostró siempre que su desempeño en la carrera estuvo en función de su participación en actividades laborales y demandas económicas familiares, él decía que sentía angustiado de pensar que no terminaría la escuela, dado que ya no tendría el apoyo económico de su familia y en general se complicaría todo su panorama.

CAPÍTULO 5

EL PROCESO DE TITULACIÓN Y SU SIGNIFICADO: PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

*"Sin saber lo cerca que está la verdad,
la gente la busca lejos: ¡Que lamentable!
Somos quienes, en medio del agua
lastimeramente nos quejamos de sed"*

Hakim

En este capítulo se describió la perspectiva individual de los participantes con relación a su proceso de titulación. El análisis de las construcciones experienciales de los tesisistas, se hizo bajo la lupa de varios autores auditativos, intentado dar cuenta de aquellos significados que les guiaron hacia la decisión de titularse justo en esos momentos.

Para tal propósito se dividió el análisis de ésta parte de la investigación en cinco apartados que permitieron desglosar los contenidos por categorías. En el primer apartado se describió cómo es que los participantes tomaron la decisión de titularse en esos momentos, abordando también el significado que le otorgaron a este hecho. En este sentido, permitirles la reelaboración de las situaciones que les llevaron en primera instancia a tomar una decisión tan importante, marcó el comienzo de una reflexión acerca de las posibles dimensiones que matizaron esa decisión, además de permitirles mirar con otro cristal los posibles alcances de su nuevo rumbo.

En el segundo apartado se plantearon aquellos obstáculos identificados por los participantes durante su proceso. Para esto, se les guió mediante referentes como obstáculos técnicos o de formación profesional, teóricos, burocráticos, de apoyo por parte de sus asesores y de índole personal. Bajo esta idea, se intentó dar cuenta de lo significativo que ha sido el estar o no, bien apoyados y capacitados, dado que esto adquiere relevancia a la hora de avanzar o prolongar el proceso de titulación. Un alto número de tesisistas suele abandonar su proceso por los obstáculos encontrados.

Para el tercer apartado, se describió el contexto socio cultural de los participantes, con la idea de hilar los intereses y obstáculos, así como aspectos emocionales y motivacionales que les ha mantenido o dificultado su paso por el proceso de titulación. Así, el apoyo familiar, moral y económico, la experiencia y participación en otros contextos con maestros compañeros, amigos e instituciones, también les orilló a descubrir la gama de intereses que les han guiado a seguir o abandonar su proyecto de titulación.

En el cuarto apartado se les preguntó qué significado adquiriría su titulación en esos momentos. Esto con la pretensión de que comenzaron a desmembrar y profundizar en cada situación experimentada durante su proceso de tesis y el transcurso de las entrevistas. Aquí se describió la manera en que personalmente, ellos vivían su propio proceso hasta esas etapas.

Finalmente, se contemplaron a manera de resumen los aspectos reflexivos y experienciales que matizaron esta etapa de su formación profesional, intentando de nueva cuenta, no caer en la comparación como forma de acierto o descalificación. Cabe señalar que en este apartado se agregaron elementos contemplados en investigaciones referentes a la titulación citados en el capítulo uno.

5.1 Llegó el momento de elegir titularse

Ramona: “Pues si sería como terminar un proyecto de vida que tienes a largo plazo, así como que ya sería algo más concreto...”

Para Ramona elegir titularse en esos momentos, implicaba terminar un proyecto de vida. Al comenzar con esta parte de la investigación le pedí que me comentara lo siguiente:

E: Vamos a continuar entonces, yo te preguntaría ¿Qué significa para ti estar haciendo la tesis para titularte?

R: Pues yo creo que significa como la culminación de toda mi carrera ¿no?, porque como que siempre yo pensaba que para terminar la carrera, también implicaba terminar la tesis; ¡eso es como personal!. Yo creo que a nivel familiar, pues, yo creo que es la misma satisfacción que mis papás tenían ¿no?, que no solamente terminé, sino que ya me titulé.

De esta manera, la joven manifestó que para cuando terminó la carrera de psicología, comenzó a planear qué paso seguir, eligiendo hacer su tesis. Decisión en la que su familia estuvo de acuerdo apoyándole en todos sentidos. La opción de titularse la encontró en un proyecto referente a calidad de vida en adultos mayores dirigido por de la Dra. Ana Luisa, donde realizaría un reporte de trabajo. Ramona comentó que anteriormente había estado en otro proyecto que no cumplió finalmente con sus objetivos e intereses. Ella comenzaría a desarrollar el proyecto casi al final de su carrera universitaria, después de un taller que impartía para los adultos mayores en un instituto particular donde conoció a la Dra., a quién le propuso su interés por hacer su tesis bajo este tema.

Cabe mencionar que durante ésta narración se le preguntó si había pensado en la posibilidad de hacer otra modalidad de investigación para titularse, y comentó que pensaba entrar a una seminario bajo la idea de que sería más fácil, quizá por cuestiones en la elección de tema, de apoyo didáctico y de asesoramiento de los profesores. Pero que la opción que eligió finalmente, llegó de manera circunstancial y en el momento que no esperaba. Algo interesante de plantear, es el hecho de que la directora del proyecto, sólo le ofreció la posibilidad de apoyarla en un reporte de investigación, Ramona no sabía que también de esa forma se podía titular, así que compró el manual de titulación y ahí se dio cuenta de las modalidades que tenía la carrera. Por lo que para elegir qué opción desarrollar para licenciarse, el famoso librito influyó también.

En consecuencia, el discurso de Ramona develó cómo es que los arreglos contextuales hechos por las instituciones involucradas como su familia y la escuela, tomaron parte en su postura. Por un lado, ella decía que para sus padres y familiares terminar una carrera no significaba mucho, pero titularse tenía otra connotación. Por otro lado, ocurre que en la mayoría de las instituciones laborales, el requisito "titulado", adquiere un sentido diferente al membrete de "pasante". Para la universidad, el discurso referente a la asociación alumno bien formado y titulado con éxito laboral, se maneja de manera implícita durante toda la carrera. En Iztacala no es diferente, y los estudiantes van conceptualizando esta idea. Así, Ramona metafóricamente dibujó el camino que le guió hacia la inserción en el proceso de titulación justo en esos momentos.

Para ilustrar esta idea, retomo a Dreier (1999) quién refiere que la práctica personal cotidiana está implicada en la trayectoria de vida de la persona en un punto particular de su curso. Y dicha trayectoria de vida tiene arreglos históricos estructurados a manera de vía, hechos por las instituciones sociales, académicas y familiares. De tal forma que, Ramona reflejó que la decisión de titularse en esos momentos tenía influencia de las instituciones.

Quisiera induir a otro autor quien aporta un concepto que hasta ahora no se había integrado al análisis, Wenger (1998) refiere que construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales. Él reconoce que el concepto de <<identidad>> funciona como un <<pivote>> entre lo social y lo individual, de tal forma que, se puede hablar de que uno está en función del otro (p. 182). Ante los aportes planteados pareciera que la participación de Ramona y sobre todo su discurso relativo a terminar su carrera sólo hasta obtener la titulación, tuvo que ver con la conformación de su identidad, en función de querer ser reconocida a través de cumplir con el requisito institucional de titularse para seguir perteneciendo afiliada a sus comunidades de práctica. Por ejemplo, como requisito que le planteó su familia, dada la significación que dicho hecho tiene.

En este sentido, Ramona se identificaba como perteneciente a dichas comunidades, sólo a través de compartir significados convergentes con los arreglos históricos institucionales. Por eso, decidir titularse cuanto antes para seguir afiliada a sus comunidades sociales, manifestaba prevalencia importante en su discurso ya que le permitía negociar el significado del valor que para ella tiene la titulación, llevándola así, a tomar la decisión de emprender su participación en dicho proceso y cumplir su meta.

Víctor Manuel: “....¿Por qué de repente el año pasado se me ocurre regresar a la escuela? Yo creo que nada más es por puro requisito, requisito de titulación...”

Al iniciar la entrevista sobre este punto, le pregunté a Víctor Manuel el porqué de hacer su tesis años después de haber salido de la carrera, puesto que de alguna manera ya contaba con un modo de vida. Y me planteó lo siguiente:

V: “...Entonces el asunto del Zen yo lo quería llevar más a fondo, porque sentía que era una propuesta oriental excelente, se puede decir, de trabajar lo psicológico y lo corporal. Ahí no hay teoría, ahí nada más hay “hacer”, se puede decir... Entonces yo acá tenía mucha teoría y no podía hacer mucho, y acá tenía el hecho de que órde haz, haz, haz y solamente haciendo puedes tener cierto conocimiento, esa es la teoría del Zen. Bueno entonces me puse a trabajar sobre esas cosas, incluso aprendí un poco de esas cosas, después me fui a Japón, estuve en Japón un tiempo, aprendiendo sobre filosofía del Zen y sobre...también aprendí cuestiones sobre psicología- como lo trabajan en Japón, entonces, después regresé, hace dos años y medio y entonces ya tenía toda la propuesta de psicología unida a cuestiones mas bien médicas como es la acupuntura, homeopatía y bueno ya toda una... se abrió mi campo de trabajo. Incluso aquí en el consultorio es lo que trabajo: homeopatía, acupuntura y psicología, ya es un campo muy amplio. Entonces, ahorita, ¿por qué de repente el año pasado se me ocurre regresar a la escuela? Yo creo que nada más es por puro requisito, requisito de titulación, por que a mí me interesa ahorita, te lo digo en serio, me interesa meterme al departamento de Neuropsicología en Ciudad Universitaria. Conozco a algunas personas, se me hace interesante su trabajo, entonces, yo necesito afortunada o desafortunadamente (ríe) el papel para poder ingresar allá, aunque yo ya estoy en todos esos rillos, leyendo, investigando y todo eso. Tengo contacto con gente y nos vemos y platicamos sobre esas cosas, en verdad lo que yo quiero nada más es el puro papel para poder continuar en el otro trabajo.

Sobre la modalidad de titulación, Víctor Manuel comentó que se insertó a un seminario con un profesor que ya conocía desde que cursaba la carrera, cuando él llegó sólo le interesaba hacer una tesis para cumplir con el requisito, y la modalidad era lo de menos; pero curiosamente el profesor con el que se inscribió en el seminario, trabajaba sobre cuestiones epistemológicas, aspecto que llamó la atención de Víctor y su esposa para redizar una tesis empírica bajo este rubro. Cabe destacar que mi participante ya había hecho una tesis que incluso terminó, pero que no registro debido a cuestiones que no quiso decir, argumentando que eran de índole personal; pero que yo deduzco por comentarios esporádicos, que tuvieron que ver con su orientación filosófica, su inserción en el campo laboral y su contexto familiar y de pareja; sobre este punto hablaré más adelante.

En el discurso de Víctor Manuel se apreciaba que su decisión de regresar en esos momentos a la universidad para insertarse en el proceso de titulación, tuvo como primordial interés, obtener el requisito de la titulación para poder desempeñar una maestría, que a su vez, le otorgaría ese otro requisito que necesitaba para ser reconocido como experto en su práctica profesional. Él comentó que no le interesaba tanto así el membrete de maestro que la institución le asignaría al cursar una maestría, sino que necesitaba el papel que lo acreditara frente a su comunidad; en este sentido, cabe mencionar que Víctor Manuel se reconocía como autodidacta, pero eso de poco le serviría al momento de comprobar su formación, de tal suerte que, necesitaba el papel expedido por la institución escolar.

Ante esta cuestión, es de mencionarse que Víctor practicaba medicina homeópata y, el origen de las enfermedades que en la práctica no podía desentrañar esta alternativa, las pretendía alcanzar con otro tipo de conocimiento, como las neurociencias. Así que, cuando refiere el signo "requisito" lo hace bajo la connotación de buscar más "flexibilidad" en el conocimiento que necesitaba para

“ayudar a la gente”. Cabe señalar que durante su discurso referente a la etapa de estudiante universitario, tenía una construcción similar.

De esta manera y a través de lo propuesto por Dreier (1999), pareciera ocurrir que las participaciones y preocupaciones personales de Víctor estaban dimensionadas por su interrelación dentro de una estructura de participación y preocupaciones a través de diversos contextos, lo que permitió reconocer que en primera instancia, la decisión de titularse en esos momentos, surgió de la práctica profesional que desempeñaba en su consultorio.

Ahora bien, según Valsiner (1999) los signos funcionan como organizadores culturales del despliegue de la relación psicológica con los contextos de experiencia en el escenario aquí y ahora. Este planteamiento permitió elaborar una especie de radiografía de lo que Víctor refería como “requisito” para obtener otro “requisito” que le permitiría generar más “conocimiento” y “flexibilidad” dentro de su práctica profesional.

No obstante, el requisito de maestría, como ya se mencionaba, adquirió un importante signo para Víctor Manuel “ser reconocido como experto en su práctica” no sólo por sus habilidades y conocimiento, sino también por el respaldo que le brindaba el rótulo. A fin de cuentas, formamos parte de una cultura donde el profesional debe ejercer bajo previo reconocimiento institucional.

De esta forma, se introdujo el planteamiento abordado por Lave y Wenger (1991), quienes investigaron cómo es que el aprendizaje que constituye un conocimiento de unos saberes específicos, no se da en una institución en particular y de forma descontextualizada, como se pretende manejar en la escuela; sino que dicho aprendizaje se adquiere de manera mucho más compleja y situada en contextos específicos e interconectados, además de que la escuela es un contexto específico e interconectado.

Estos autores destacaron que la significancia del "ser aprendiz" como una forma de producción de personas sabiamente adiestradas ha sido menospreciada, dado que no se reconoce dentro de un marco de funcionalidad. El "ser aprendiz" fuera de la institución escolar connota una producción fuera de moda y una educación obsoleta. De hecho, ellos argumentaron que el ser reconocido como participante pleno dentro de una "comunidad de práctica", viene de haber elaborado una trayectoria de "ser aprendiz", donde a través de una serie de habilidades desempeñadas en la práctica, le otorgaron finalmente una "membresía", que constituye su afiliación a dicha comunidad.

Entonces resulta que Víctor Manuel adquirió su conocimiento fuera de la institución escolar y era reconocido como experto dentro de su práctica del Zen; sin embargo tenía que acceder al sistema escolarizado, obtener el requisito de la titulación y así estudiar posteriormente una maestría. Como plantearon Lave y Wenger, aunque Víctor Manuel refiriera que estaba estudiando y capacitándose para adquirir los conocimientos necesarios para abordar las cuestiones médicas que no cubría su formación actual, sabía que necesitaba el membrete para poder ser reconocido como experto y, así estar afiliado a las comunidades donde pretendía participar bajo el manejo de ese conocimiento.

De nueva cuenta, es importante señalar que el contexto sociopolítico en el que desarrollamos nuestras participaciones, permite o no el reconocimiento de varias prácticas, en este caso en el desempeño y manejo de salud y enfermedad, requiere de ser reconocido por la comunidad como una persona adiestrada y con un documento que avale dicho adiestramiento. De lo contrario difícilmente podría ejercer de manera reconocida por toda una comunidad.

Julián: “La finalidad ahorita ya de acabar la tesis, es entrar a estudiar una maestría”

Cuando se inició la entrevista sobre esta parte, se le preguntó a Julián lo mismo que a los participantes anteriores: ¿Qué significa para ti estar haciendo tu tesis para titularte?, él contestó que no tenía un significado bien formulado, sin embargo, ratificó que podría servirle para buscar insertarse en un trabajo mejor remunerado. Julián comentaba que cuando salió de la carrera, decidió entrar a trabajar por cuestiones económicas y familiares. Cuando regresó año y medio después a elaborar su tesis, lo hizo bajo consenso familiar. Para Julián era importante ver que el hecho de estar titulado le permitiría buscar un trabajo de lo que finalmente estudió, además de que obtendría una mejor remuneración.

Después de esta parte, se le preguntó acerca de la opción que tomó para titularse, y él argumentó que se interesó en desarrollar un reporte de trabajo debido a que cuando fue a ver a su asesor Enrique Rojas, le comentó que podía hacer algo sencillo dado que habían pasado casi dos años y que era posible que ya hubiera perdido práctica para leer, redactar e investigar. No obstante, Julián comentaba que sentía la capacidad de poder hacer algo más elaborado que un simple reporte de trabajo, que incluso hubo una amiga que le dijo que para hacer una maestría había modalidades como la de tesina que no eran aceptadas, comentario que orilló a Julián a buscar información, dado que su objetivo era titularse para hacer una maestría. Al final se decidió por la opción que su asesor le sugirió, puesto que llegó a la conclusión de que sólo quería titularse para seguir estudiando.

Discursivamente, Julián reflejaba que sus proyectos estaban relacionados con gastos económicos personales y familiares. Pareciera que todo lo que hacía estaba en función de cumplir con los intereses familiares enfocados hacia la

cobertura de necesidades económicas. Aunque más que eso, la participación en la compleja red de contextos, guiaba a Julián a participar de determinada manera; así un día trabajaba, otro día estudiaba, otro más hacía las dos cosas, en fin.

Entonces, hasta esas etapas, el joven participante tenía una serie de participaciones y preocupaciones que de manera interaccional se nutrían dentro de una estructura de participación y preocupaciones personales a través de diversos contextos (Dreier, 1999).

Ahora bien, al analizar esto bajo la lente de Wenger (1998), resultó que existía una profunda conexión entre identidad y práctica. Él podía ser afiliado a su comunidad de práctica en la medida en que lograra negociar su participación, ya que definimos quienes somos por las maneras en que negociamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad. Así que la participación de Julián, fue finalmente una entidad, por así nombrarla, de convergencias negociadas que le permitieron decidir hacia donde ir y saber quien era en esos momentos.

Cabría señalar aquí, que la trayectoria de Julián fue construida a partir de la negociación de participaciones que venían tejiéndose día con día. El planteamiento de Legrand (1995; cit. En Hernández, O. 2003) respalda esta idea, en la medida en que para él la trayectoria social individual, implica una serie de posiciones que de forma sucesiva ocupa un individuo en espacios también cambiantes. Este autor maneja la idea de que trayectoria social individual, es como la herencia social de la que parte un individuo, dicha herencia es mediada por la familia de origen, en primera instancia, y le acompaña a lo largo de su biografía.

Julián decidió hacer su tesis, después de casi dos años de trabajo y tenía contemplado hacer una maestría una vez que se titulara. Él quería guiar su trayectoria hacia ese rumbo, y su familia, además de otros contextos, también

habían contribuido a reforzar esa idea. Pero sólo lo podría hacer a partir de la cobertura de necesidades ya especificadas.

En esta línea, Valsiner (1999) manifiesta que los signos como organizadores culturales, son como un sistema de significados que son construidos por otro sistema a nivel psicológico de una persona, bajo la guía restrictiva de parte de varios agentes sociales en el mundo social de esta persona (otras personas, instituciones, mensajes codificados en el ambiente que reflejan diferentes sistemas de valores, entre otros.). Tal "guía social" puede orientarse al mismo tiempo hacia diferentes objetivos (frecuentemente opuestos), poniendo a la persona constructora en dilemas morales que no pueden solucionarse por los esquemas exigentes de los sistemas sociales (p. 78). Esta aportación iluminó de manera importante la significación que Julián hacía de su tesis, además permitió conducir con esta parte, quedando reflejado que su contexto familiar, por un lado, le pedía apoyo económico, y por el otro, le mandaba mensajes codificados de seguir estudiando.

5.2 El proceso de titulación y sus obstáculos

Ramona: “...entonces, prácticamente yo lo he visto así, y como nada más voy cada ocho días, entonces yo lo he visto como un trabajo final...” (Ramona)

Al analizar esta sección de la entrevista, Ramona reconocía que al estar a punto de terminar de redactar la tesis, lo había vivido como un trabajo de fin de semestre; no obstante, decía: “ahora viene lo más complicado”, la realización del trámite burocrático. En ésta parte del proceso de titulación, se realizan requisiciones para la acreditación del trabajo escrito o tesis para que se pueda dar pie al examen profesional. Paralelamente se hacen trámites como revisión de estudios, elaboración de materiales para la biblioteca, pagos por derechos a examen, verificación de no adeudos a la universidad, entre otros.

De esta manera, con casi ocho meses de investigación y redacción, Ramona comentaba que en general casi no había tenido obstáculos; ella refirió que su trabajo hasta este punto lo había disfrutado mucho, que el apoyo de su asesora de tesis había sido incondicional, al grado de tener completa disposición en los horarios y lugares para revisar los avances de la tesis. Ramona destacó que incluso la Dra. Ana Luisa le brindó la posibilidad de acomodarse en horarios y días para la revisión de sus avances, incluso hasta los domingos. El desarrollo de la investigación documental también fue guiado por su asesora quien logró conseguir referencias internacionales entre sus amistades por vía internet.

Cuando se le preguntó a Ramona sobre los obstáculos técnicos en el desarrollo de su tesis, manifestó que durante la aplicación de un programa estadístico para el análisis de datos tuvo dificultades que solventó con el apoyo de una compañera tesista que trabajaba en el mismo cubículo de su asesora. En cuanto a problemas teóricos y de formación profesional, Ramona comentó que

durante la búsqueda de referencias teóricas del tema de jubilación, tuvo grandes obstáculos debido a que casi no hay en México, pero que, como ya comenté, su asesora le ayudó.

Por otra parte, para la elaboración del protocolo de registro de tesis, la joven tesista tuvo problemas al redactar los objetivos y planteamientos de su investigación, situación que casi le hace perder la oportunidad de becarse durante el proceso de titulación. Sin embargo, faltando un día para que se venciera el plazo de registro de becas, de nueva cuenta su asesora le ayudó a la elaboración de dicho protocolo; así, Ramona registró su proyecto y logró becarse. Cabe señalar que refiero ésta cuestión porque también fue un elemento que le presionó a terminar su tesis en un lapso menor a un año. De hecho, Ramona confiesa que para que le dieran el apoyo económico de la beca debía cumplir con avances comprobables del trabajo escrito. Para la redacción de los capítulos y de los resultados no tuvo mayores problemas, tampoco los tuvo para el acceso y aplicación de pruebas en una institución particular de adultos mayores, gracias al apoyo de médicos de ese centro y de su asesora.

En otro aspecto relacionado al proceso de titulación, Ramona encontró un trabajo de medio tiempo en un preescolar, donde a través de un acuerdo con la directora, pudo ausentarse los días Jueves para encerrarse en el cubículo de su asesora y redizar su investigación. Ahora bien, problemas de apoyo familiar nunca tuvo, dado que su familia le brindaba la libertad de moverse de un lugar a otro.

Respecto a la contribución que Ramona hizo de aquellos obstáculos encontrados durante su proceso, relató que fueron solventados con apoyo de compañeros, asesores, personal académico, familiares y jefes inmediatos. De esta forma, las participaciones y preocupaciones de Ramona durante el proceso de tesis, ganaron significado al avanzar en la realización de la tesis, dado el apoyo recibido.

Al retomar los aspectos propuestos por Dreier (1999), parecía claro que la interrelación de participaciones y preocupaciones dentro de la compleja estructura de participación de Ramona, fue disuelta significativamente para que procediera en el desarrollo de su tesis. Así, su familia participó brindándole espacios y recursos para seguir; su asesora la motivó cada instante necesario para que elaborara su reporte de trabajo y su protocolo de registro con opción de beca, inclusive le abrió posibilidades de tiempo y espacio para el intercambio de puntos de vista y materiales bibliográficos.

Por otra parte, una de sus compañeras tesisistas le ayudó a solucionar los problemas técnicos de análisis de datos. Su jefa, la directora del preescolar, le permitió ausentarse los días jueves para dedicarse a su tesis. Es de mencionarse que su novio le brindó su espacio para que ella pudiera poner más empeño en su investigación. De esta forma, Ramona logró una buena interacción e integración de su participación en los distintos contextos de práctica social, lo que le dejó proyectarse hacia sus metas planteadas en todos sus ámbitos de participación.

Wenger (1998) comenta que la afiliación a una comunidad de práctica se traduce en una identidad como una forma de competencia. En este sentido, una identidad es la manera de relacionarse con el mundo mediante una gama particular de lo conocido y lo desconocido. En la práctica, sabemos quiénes somos por lo que nos es familiar, comprensible, utilizable, negociable; y sabemos quiénes no somos por lo que nos es ajeno, difícil de manejar e improductivo. De tal forma que, Ramona construyó su identidad como persona y estudiante involucrada en la elaboración de la tesis, a partir de, precisamente, los obstáculos que fue sorteando con apoyo de los demás; ella pudo identificar quién era a partir de lo que hacía y resolvía a través de conocimiento y desconocimiento, donde la labor de otras personas le permitió ubicarse en un camino que ella reconocía como "disfrutable".

El discurso de Ramona reflejó una identidad construida a partir de los arreglos históricos institucionales y de los apoyos para resolver las situaciones conocidas y las desconocidas de manera motivacional, fijando el empeño de la participante a seguir avanzando en el proceso de tesis.

Saucedo y Pérez, (1998) distinguen que la acción de las personas, resulta de numerosas influencias que interactúan variando de un contexto a otro y en diferentes momentos de su desarrollo. De tal suerte que, un evento puede tener un efecto diferente, a razón de que la persona este en disposición de entender su sentido y significado. Lo que hace pensar que para Ramona el proceso de titulación, tuvo un impacto favorable y placentero que le impulsó a seguir elaborando su tesis hasta el final. De hecho, ella decía que "disfrutó" mucho hacer su tesis, comparándolo incluso con un trabajo de fin de semestre. La trenza de influencias que de forma favorable interactuaron ante los obstáculos, hasta esos momentos encontrados por Ramona, le permitieron experimentar el proceso de tesis como algo que disfrutó.

Víctor Manuel: “Una dificultad este... por ejemplo en el seminario es que siempre como que tú te quedas con la sensación de querer decir algo propio y no lo haces por que tienes que decir algo que satisfaga los oídos del maestro...”

Cuando se le preguntó a Víctor Manuel acerca de los obstáculos encontrados hasta ese momento en la elaboración de su tesis, comentó que encontró situaciones que ya había vivido durante su formación profesional donde tenía que adaptarse a la visión teórica del profesor, limitando su deseo de buscar e intercambiar conocimiento. Víctor mencionó que el profesor cuestionaba con el afán, no de escuchar o de no intercambiar ideas, sino con la intención de imponer su punto de vista. Situación que el joven alumno interpretó como un problema, dado la poca flexibilidad de realizarse al construir conocimiento.

Con relación a obstáculos técnicos encontrados durante la elaboración de su trabajo escrito, el tesista decía que como apenas llevaban siete meses elaborando el capítulo uno, tanto él como su esposa, aún seguían leyendo. Refirió también, que la búsqueda de bibliografía hasta ese momento no había tenido ningún contratiempo, dado que contaba ya con mucha información, incluso su asesor le había proporcionado material bibliográfico. Sin embargo, confiesa que para su esposa, leer e hilar ideas para la redacción del capítulo uno, se había complicado debido a la poca disciplina que había tenido por cuestiones laborales y del hogar. Situación que no ocurrió con él porque leía mucho y constantemente escribía, según comentó.

Los obstáculos de carácter económico no tuvieron lugar, dado que el joven tesista trabajaba en su consultorio propio junto con su esposa, y sus honorarios le permitían cubrir sus necesidades básicas y de su familia. Cabe señalar que Víctor Manuel vivía el proceso como algo necesario y alternativo de sus actividades profesionales; tanto él como su esposa se daban tiempo y espacio para elaborar

un programa de trabajo. Por ejemplo, en las noches después de la cena y de acostar a sus hijas, dedicaban un tiempo a la redacción de los capítulos, cuando tenían que visitar a su asesor, distribuían actividades y tiempos para hacerlo. Él reconoció que no se le ha dificultado hasta el momento el proceso de tesis, en gran parte al apoyo que ha tenido de su esposa.

Pero en cuanto a problemas teóricos y de formación profesional, Víctor platicó que compartir la visión teórica con el profesor había sido un problema, porque al estar haciendo su tesis acerca del estrés derivado de la conciencia, no lo había estado manejando desde el punto de vista occidental, sino desde una filosofía oriental que contrastaba con el conocimiento psicológico de esta parte del mundo, y por ende, con la visión occidental del profesor.

Y ya que mi participante refería mucho las intervenciones de su asesor y profesor titular del seminario, el Mtro. Rubén Vera Solís, se le preguntó la relación y el apoyo que tenía de parte de él. A lo que contestó que cuando proponía un marco diferente en aras de conformar cierta calidad de la hechura de la tesis, como que su asesor se molestaba, porque entonces como que lo desviaba de su orientación, y cuestionaba además, qué tan válido podía ser el trabajo de Víctor dentro de los requisitos para ser aceptado. Al final, mi participante remarcó que le quedaba la sensación de que los profesores también buscaban cubrir un requisito. Ahora bien, con relación al apoyo de su asesor, mi participante complementaba lo siguiente:

V: Ahorita con ellos no hemos tenido dificultades, quedamos en un horario, quedamos en unos tiempos incluso, ya platicando con Rubén también le interesó mucho nuestros temas, aunque no sabía cómo encaillarlos dentro de su teoría y todo eso, y él nos decía: "Hablar de la conciencia es algo muy difícil" hay muchas cosas. Entonces le interesó, nos invitó, incluso, a un seminario que está dando sobre cuestiones epistemológicas de la Psicología que da ahí en el edificio de

seminarios, no se, todos los miércoles a las tres de la tarde, nos invitó al seminario y este... quedamos con él en ciertas horas, nos vemos todos los lunes por la tarde ahí en su cubículo y sí, si no está él están las otras dos asesoras, entonces ahorita no hemos tenido ninguna discrepancia.

Hasta ese momento el proceso de tesis había tenido una evolución donde no se generaron contratiempos significativos. Quizá esto ocurrió porque Víctor Manuel pudo dar sentido a las formas de apropiación de contenidos teóricos y prácticos a través de la experiencia que había adquirido durante diversas prácticas después de 10 años de haber terminado su formación como psicólogo, mediante, precisamente, la necesidad de utilizarlos; aquí la experiencia jugó un papel importante en el desempeño de habilidades. Cabe enfatizar que mi participante no había comenzado con la etapa de trámites hasta esos momentos, situación que lo liberó de algunos obstáculos que cambiarían significativamente su experiencia y discurso, recordando que él hizo una primera tesis cuando terminó su carrera, pero que no condujo quedando sólo por cumplir ésta parte del proceso. Situación que remite a preguntarse qué pasó en esa parte de su historia.

Sin embargo, al retomar las reflexiones expuestas por Lave y Wenger (1991) quienes remarcan que la escuela es una institución donde usualmente se maneja el conocimiento de forma descontextualizada, para capacitar a los alumnos en prácticas que después desempeñaron en contextos reales. Suele suceder que cuando los alumnos no han podido establecer puentes entre esos contenidos y la práctica contextual, el aprendizaje no se vuelve significativo. Víctor Manuel consiguió ser experto y logró apropiarse de la filosofía "Zen", sólo en la medida en que se involucró directamente con la práctica. "Haciendo" es cómo se aprende. Que como él decía: "ahí no hay teoría, sólo hacer, hacer y hacer".

De cierta manera, los obstáculos encontrados por Víctor Manuel hasta el momento en el proceso de tesis, han sido sorteados a partir de las habilidades que

maneja, y aunque ya han pasado muchos años desde que salió de la carrera, no ha dejado de desarrollar hábitos de lectura, redacción, negociación con otras personas, y asociación entre teoría y práctica. De tal suerte que, esto le ha permitido enfrentar las dificultades presentadas durante su experiencia en la titulación.

A través del planteamiento propuesto por Dreier (1999) acerca de considerar que el significado de la participación en una práctica contextual particular (como el proceso de tesis) contrasta con el significado de participar en otros contextos sociales con otras actividades contrastantes. Resulta conveniente articular dos aspectos del discurso de Víctor en relación con los obstáculos encontrados. Por una parte, la participación de Víctor llevada a cabo en otros contextos de práctica, le ha permitido significar hasta ese momento, los modos de participación que requiere el contexto de titulación, a manera de no encontrar restricciones o exclusiones por contraste entre significados. En este sentido, todo ha marchado según lo planeado por el tesista. Siendo aun más claro, en esta dirección no hay contraste entre significados de prácticas de titulación y de contextos familiares o laborales.

Por otra parte, él manifestaba que la participación que había tenido en otros contextos de práctica, como la formación filosófica y psicológica en Japón, le han ocasionado dificultades en el intercambio de ideas con el profesor. Así que como Dreier también propone, para Víctor Manuel en su momento significó estar restringido personalmente en formas decisivas respecto de aquellas formas de práctica social personal. El profesor apoyado por toda una estructura de participación, permite o no la participación plena del joven, según sean los intereses de la práctica contextual. Por lo tanto, en este caso, el significado de la participación en una práctica contextual particular (las formas de restringir filosóficamente por el profesor) contrasta con el significado de participar en otros

contextos sociales con otras actitudes contrastantes (la formación filosófica orientada).

Julián: “Los principales topes que me he encontrado es la información que tengo que sacar de la empresa, porque ya no existe...”

Julián comentó que cuando salió de trabajar decidió hacer su tesis, entrevistándose con un profesor de nombre Enrique Rojas, quién le propuso hacer un reporte de trabajo, precisamente de su experiencia laboral, Julián decidió optar por hacerlo, pero cuando comenzó a buscar información se encontró con el problema de que la empresa ya no existía. Sin embargo, logró contactar a un jefe que tenía, así que le otorgó la información que necesitaba. Es de resaltar que Julián manifestaba haber empezado en marzo del 2004 y por cuestiones laborales, además de no saber qué hacer en su protocolo, terminó perdiendo el hilo de su investigación, y fue hasta que volvió a buscar a su asesor cinco meses después, que retomó el camino. Durante este lapso intentó buscar información bibliográfica y redactar el protocolo de la tesis para su registro, observando grandes dificultades para desarrollar este paso. Cuando regresó de nueva cuenta a la escuela, lo hizo con la mentalidad de ahora sí dedicar más énfasis a su tesis, su profesor lo motivó y le apoyó para redizar el famoso protocolo.

No obstante, Julián confesó que aunque regresó con una nueva motivación para seguir redizando su tesis y, su profesor lo apoyó en ese sentido, la relación entre ellos se fue volviendo “distante y frívola”. Ellos se veían los días jueves y el profesor sólo hacía las correcciones y observaciones correspondientes. Julián mencionó que nunca le comentaba acerca de sus obstáculos teóricos o metodológicos, ni le pidió ayuda respecto a sus dudas, en apariencia obvias o de índole personal. En ese sentido, es de comentarse que técnicamente él había encontrado dificultades para investigar, puesto que cuando buscaba referencias

bibliográficas, eran tan similares en cuanto a la información, que terminaban no sirviéndole, además de que no sabía a dónde más dirigirse a buscar otras bibliografías, pero nunca lo comentó con su asesor por prejuicios personales.

Julián mencionó incluso, que cuando verificó algunas tesis encontró información similar o igual, en unas y en otras, situación que dificultó también su avance en la redacción de sus capítulos. Cabe mencionar que su asesor le sugirió avanzar en el desarrollo de los capítulos antes de registrar el proyecto de tesis, argumentando que una vez que el tesista registra "echa la güeva", comentario que comprendió y aceptó Julián, pero como mencioné, ha sido difícil para él avanzar dado las dificultades que ha tenido en cuanto a la búsqueda de información.

Cuando se le preguntó el porqué de la distancia entre su asesor y él, de porqué no comentaba sus dudas y de porqué le había resultado difícil avanzar, hasta esos momentos, comenzó a plantearse que quizás sentía que sus dudas ya los debería saber y temía que el profesor se molestara por ese hecho; además de que sentía que el tiempo y las actividades de su profesor impedían que le dedicara atención a sus preguntas y que tal vez no quisiera contestarlas. Julián comentó que cuando comenzaba la búsqueda de información bibliográfica, tenía idea clara de qué quería hacer, pero con tanta información comenzaba a perder la guía de sus ideas y objetivos. Situación que aunada a la poca relación con el profesor, fue generando trabas en el avance de la tesis.

En la interrelación de preocupaciones y participaciones que Julián desempeñó en su compleja estructura de práctica, de nueva cuenta construyó significados a partir de las necesidades contextuales emergentes. Se volvió complicada su participación durante el proceso de tesis, porque tenía interés en seguir avanzando ya que disponía de tiempo y su familia le había concedido un plazo para que no trabajara. Sin embargo, los obstáculos como el paso del tiempo,

el desligue difícil de la práctica en investigación, la relación efímera con su asesor, entre otros; le complicaron su paso a través del proceso (Dreier, 1999).

De hecho, es importante destacar que durante su discurso, Julián comentó que se sentía extraviado porque aunque tenía ganas y motivos para hacer su tesis, los obstáculos le dificultaban su avance al grado de no saber que hacer, dejando pendiente su investigación y retomándola tiempo después, cayendo de nueva cuenta en no saber que paso seguir y posponiéndola una y otra vez.

Vdsiner (1999) muestra como es que los signos o sistema de significados regulan tanto la reflexión, a nivel cognoscitivo como emocional; y la acción. De tal suerte que, Julián se estuvo replanteando aquello que ocurría dentro de él mismo y con las demás cuestiones y personas; es claro que detuvo su acción ante los obstáculos. Pero más allá de esto, qué pasó en el fondo de las cosas con la participación de Julián. Quizá los obstáculos generaron una especie de sistemas de signos que desequilibraron su ruta, haciéndolo reflexionar sobre su rumbo al momento que detenía su acción.

En este sentido, Vdsiner argumenta que este sistema de signos se conduce bajo la guía restrictiva de parte de varios agentes sociales. Por eso, conviene no dejar de lado aquellas situaciones que tienen que ver con su participación y la interrelación con las demás participaciones en el marco de este proceso. Habría que mirar que la empresa donde trabajaba ya no existe, su relación con el asesor no era lo suficientemente firme como para que el joven tesista se sintiera apoyado, la regularidad con que leía, investigaba y redactaba, ya no era la misma que cuando salió de la carrera, en fin; esta "guía social" que condujo el sistema de significados de Julián, reflejaba el momento por el que estaba pasando.

Para finalizar con esta parte, Wenger (1998) argumenta que como parte de la identidad, es necesario estar afiliado a comunidades de práctica. Esta autora

destaca que la identidad como afiliación a comunidades define quién es una persona en función de lo familiar y lo desconocido. De esta forma, cuando alguien es miembro pleno de una comunidad de práctica, se encuentra en territorio familiar. Esa persona se puede desenvolver de una manera competente. Comprende porque hacen lo que hacen los demás, porque comprende la empresa ante la cual es responsable como participante. Argumento que ante lo manifestado por Julián, parecía estar reflejando que su identidad se estaba diluyendo en la falta de afiliación como miembro; para él eran desconocidas las prácticas y las formas de participar en el proceso de tesis, por eso se mostraba como estar fuera de lugar o extraviado. De hecho, él se definía como estar "perdido y no saber lo que estaba haciendo".

5.3. Contexto sociocultural de los tesisistas

Ramona: “Pues mi papá me dijo que no, que mejor me saliera de trabajar, que pues bien que mal él me podía seguir apoyando y que no quería que dejara la tesis por meterme a trabajar...”

Durante el análisis de diferentes situaciones que Ramona estaba viviendo paralelamente a su proceso de titulación, se destaca que para ella significaba mucho tener que buscar un trabajo de medio tiempo, dado que no quería sentirse como una carga adicional en el gasto familiar, y aunque su papá le dijo que no trabajara y se dedicara de lleno a su tesis, ella sintió la obligación de contribuir con sus gastos. Algo que influyó posiblemente en esa decisión -según me decía- era el hecho de que su hermana mayor inmediatamente que terminó su carrera se insertó al ámbito laboral. Sucedió también, que Ramona se daba cuenta de que su papá estaba a punto de jubilarse y no lo hacía porque tenía que sacar los gastos escolares de ella y de su hermano menor.

Cabe señalar que aunque su papá estaba en proceso de jubilación, había motivado a Ramona para que siguiera estudiando una maestría o postgrado, a razón de que él todavía podía apoyarla. Por otro lado, la joven participante expuso que su novio le alentaba a trabajar y hacer su tesis, sacrificando incluso en ocasiones su tiempo de relación de pareja. Un extracto de la entrevista que dibuja de cierta forma el panorama contextual que vivía Ramona en esos momentos es el siguiente:

E: Claro, me platicabas acerca de dos cosas que ya me habías comentado anteriormente, pero me gustaría que las afirmáramos un poquito más. Hablabas de que estabas trabajando, ¿De dónde nace la inquietud o necesidad de trabajar justo ahora que estas haciendo tu tesis?

R: Pues porque en mi familia, te estoy hablando de mis tíos, primos y todas, no nada más mis papás y hermanos, no sé como que ven que, ya mis papás ya me dieron escuela y como que ya terminaste la licenciatura y pues ya como le vas a pedir a tu papá, ¿no?, y pues por ejemplo: mi hermana es educadora, o sea ella salió con plaza, pues inmediatamente que salió, salió en junio tuvo sus vacaciones y en agosto ya trabajaba, y no había entrado a trabajar porque los niños estaban de vacaciones, sino...entonces pues por eso también a mi me da pena pedirle dinero a mi papá y aparte hace un esfuerzo muy grande por darnos el dinero y a veces se limita de cosas por darnos para la escuela. Entonces como que pues ya, o sea, no le voy ayudar porque igual y no voy a ganar mucho dinero ahorita, pero si puedo buscarme un trabajo de medio tiempo para manejar la tesis. Y así ya no le pido para pasajes, ni para copias o para cosas que necesito para la tesis.

E: Con respecto a esto que me comentas, que dicen tus papás acerca de que tu decides trabajar y al mismo tiempo haces tu tesis?

R: Pues mi papá me dijo que no, que mejor me saliera de trabajar que pues bien que mal él me podía seguir apoyando y que no quería que dejara la tesis por meterme a trabajar, o sea que me dedicara a la tesis, él siempre me ha dicho en repetidas ocasiones "no pues cuando quieras salirte de trabajar, o sea, salte, lo importante ahorita es que termines la tesis".

Ramona expresó que titularse implicaba cumplir también con un requisito de apreciación familiar: <<pues sí terminó, pero no se tituló.>> (Cabe mencionar que nunca platicó el porqué decía esto su familia). Además, su hermana mayor terminó su carrera y su titulación simultáneamente, entrando a trabajar inmediatamente después de terminar. Otro aspecto ya mencionado, consiste en terminar la tesis para no perder el apoyo de la beca.

Por otra parte, Ramona hablaba de sus expectativas personales a un futuro próximo, en donde la relación con su asesora se conformó de tal manera que habían hecho proyectos, por lo que la titulación se convertiría en un vehículo para

tal efecto. En fin que, todas estas situaciones le hicieron construirse el compromiso de titularse.

Es un hecho que, la influencia convergente de intereses puestos en el proceso de tesis, reflejó cómo es que una red de contextos permeaba la construcción de identidad de Ramona, que a través de toda una trayectoria individual social de participación, le fue llevado a tomar decisiones que seguían en un momento dado, orientándola hacia una meta pre-diseñada. Jiménez (2000) decía que los jóvenes generan significados, generados a su vez, de expectativas de los demás, y quienes tienen una participación mínima o nula en ese sentido, son precisamente ellos.

Sin embargo, la vivencia es como un nudo en el cual están atadas diversas influencias y circunstancias, tanto internas como externas. Por lo que precisamente es muy complicado examinar la vivencia como un todo indivisible y tendencioso, por lo que se vuelve necesario descubrir las fuerzas que construyen tal concepto (Vygotsky 1934; cit. en Bohavich, 1989)

Esta explicación permite ampliar la visión inicial, enfocada a hacia las experiencias de Ramona, donde parecía claro que la serie de decisiones y posturas frente a su transitar por la carrera de psicología y su proceso de titulación, surgían en gran medida, bajo el matiz de arreglos históricos institucionales. La joven participante pudo haber reaccionado de manera diferente ante estas expectativas, logrando a través de su propia capacidad psicológica dar un giro a su propia trayectoria.

Basándome en Bohavich (1989), podría suceder que aunque razonablemente aquellas exigencias contextuales tuvieran un mejor desenlace, Ramona pudo no obedecerlas, sólo por el hecho de entrar en contradicción con otras necesidades y aspiraciones emergentes en esos momentos.

Otro argumento que también puede ayudar a profundizar en esta idea, es lo explicado por Valsiner (1999), quien plantea que la experiencia personal que ha de mediar los signos es ella misma indeterminada, por consiguiente, también los signos no son del todo claros, son ambiguos y cambiantes, precisamente porque sus referentes también están en constante cambio. Esto significa que las razones que llevaron a Ramona elegir titularse en estos momentos, pudieron haber cambiado a través de su experiencia en la universidad, llevándola a elegir otros intereses que nada tenían que ver con titularse.

No obstante, los signos construidos por Ramona, a partir lo que implicaba ser estudiante universitario y terminar una carrera profesional, sólo hasta titularse, convergían con los contextos de origen de esos signos, incluso se afianzaron aún más durante su paso por la universidad. Así, para Ramona decir <<termino mi carrera sólo hasta que me titule>>, implicaba que sus referentes nacidos en su familia, escuela y sociedad en general, le permitieron crear signos convergentes con esos referentes; pero pudieron haber cambiado a partir de los propios intereses y motivaciones que la joven desarrolló a nivel psíquico y vivencial durante su desempeño académico en la universidad.

Ella construyó una postura personal donde titularse cobraba un gran sentido y por ello todos sus esfuerzos se encaminaron hacia esa meta, salvando incluso los obstáculos.

Víctor Manuel: “...mejorar la calidad de vida de los pacientes significa que si yo me he comprometido con este trabajo, haga el esfuerzo por adquirir nuevos conocimientos”

En el contexto socio cultural de Víctor Manuel, se reflejaba que su interés por adquirir nuevos conocimientos, estaba en función de mejorar su calidad como

practicante de la medicina alternativa, de esta manera el compromiso con sus pacientes parecía suficiente razón para llevarlo a la búsqueda de alternativas de solución de enfermedades.

Víctor Manuel señalaba que estaba casado por segunda vez y tenía dos hijos. Su esposa compartía el consultorio y desempeñaba la misma profesión, cabe señalar que ella también era psicóloga y estaba haciendo la tesis con él, los niños los cuidaba la madre de ella mientras ambos laboran en el consultorio. Víctor refería que estudiar una maestría le otorgaría la posibilidad de buscar más conocimiento en el extranjero, sólo que debido a su familia, en esos momentos sería complicado. Es de mencionarse que durante la entrevista percibí que Víctor Manuel se oponía de cierta forma, a hondar en información personal, así que lo comentado es retomado de él o inferido.

El participante venía de una familia de clase media baja, donde el número de hermanos fue alto, su papá fue carpintero y le enseñó la profesión, Víctor la ejercía para solventar sus gastos durante su trayectoria escolar, en ese periodo logró la conformación de su primer familia, donde nació una niña. También comentó que en total tenía dos hijos, una en cada matrimonio. A raíz de esto, también planteaba que la familia sí ejerció expectativas en su trayectoria de vida, sobre todo en la escuela. Al respecto planteaba:

V: Te voy a platicar, antes de entrar a la carrera yo ya tenía una hija de mi primera relación y pues yo tenía que trabajar, a mí me gusta mucho la madera, además que es herencia de mi padre, mi padre es carpintero y nos enseñó a trabajar la carpintería; entonces como la carpintería es un trabajo eventual y es un trabajo de familia dices: "voy a la escuela en la mañana y en la tarde trabajo, no hay problema" y como nosotros cobrábamos a destajo, pues depende de lo que trabajes es lo que ganas, esa era una forma. Cuando terminé esta relación de pareja y me separé, solamente me dedicaba al puro trabajo, a la carpintería... Entonces en la mañana ibas a la escuela, en la tarde la carpintería y en la noche a vender comida.

E: Entonces en esos momentos ¿Qué significaba estudiar para ti?

V: En un inicio significaba algo así como... (en voz baja se pregunta para él) ¿cómo qué?...tener esas ideas de los papás, que mi hijo estudie para que llegue a ser alguien en la vida, algo así; esas cosas que te llenan de egoísmo y te crees mucho por que vas a la Universidad. Pero ya con hijos... ese sentido cambia completamente por que dices: "necesito tener otra alternativa de vida para mis hijos" y el estudiar es otra alternativa, estudiar en serio, (ríe) no ir a la escuela, o adquirir conocimientos.

Con lo planteado anteriormente, parece ocurrir que las necesidades generadas en otras participaciones, convergen con las expectativas construidas por otros agentes sociales. Víctor Manuel parecía caer en la cuenta de que estudiar y titularse, también significaba cumplir con las expectativas y necesidades de otras personas como su familia de origen, su sociedad, sus hijos, sus deseos de mejorar su posición económica y profesional, además de necesitar adquirir más conocimientos para llevarlos a la práctica con sus pacientes.

Así, bajo los conceptos Valsiner (1999), la serie de significados construidos por Víctor Manuel estaba permeada por la guía de agentes sociales. Este autor manifiesta que los significados se construyen a partir de una especie de organización psicológica que una persona tiene bajo la guía restrictiva de parte de varios agentes sociales en el mundo social de la propia persona. De tal forma que, algunos agentes sociales mencionados por Víctor Manuel (su familia, sus hijos, sus padres, sus pacientes entre otros) parecían guiar su construcción de significados hacia el transcurso de su trayectoria como estudiante y tesista.

Dreier (1999) aborda que a través de la red de contextos en la que tiene lugar la práctica social de una persona, no sólo está en función del presente, sino también del pasado y del futuro. Así que Víctor Manuel significó su participación en

el contexto de titulación a partir de las expectativas y situaciones emergentes de manera transversal y perpendicular. Eventos encadenados a lo largo y ancho de su participación en diferentes momentos matizaron sus razones para inscribirse en un seminario y decidir titularse.

No obstante, no habría que dejar de lado el sentido de compromiso que Víctor habría elaborado y que condujo su desempeño como tesista; es decir, es importante señalar que su decisión de adquirir nuevos conocimientos para llevarlos a mejorar la calidad de vida de sus pacientes y con ellos afirmar su identidad como un buen profesional, incluso sin elaborar una estrecha relación con su asesor y sus compañeros, se estableció a partir de ese compromiso personal en su desempeño como tesista. En este sentido, Wenger (1998) reconoce que el significado de identidad funciona como un pivote entre lo social y lo individual y, uno está en función del otro.

Saucedo y Pérez (1998) plantean que la acción humana es el resultado de una gama de influencias que actúan de forma circular y que varían de un contexto a otro en diversos momentos del desarrollo de una persona. Y aunque es verdad que Víctor Manuel significó su desempeño como estudiante y tesista a partir de la guía de agentes sociales, también resultó que de forma circular su propia decisión individual guió su desempeño como tesista.

Ya Vygotsky (1994: cit. en Saucedo 2001) declaraba que sería pertinente no sólo estudiar el efecto que tiene el ambiente para el desarrollo de una persona, sino también las posibilidades que la persona tiene para cambiar el sentido de los efectos ambientales. Dejando claro que es importante hablar de la red de contextos donde se mueve la persona, para comprender su desempeño, pero que no debe dejar de cuestionarse el hecho de que un individuo tiene la capacidad de tomar decisiones individuales y personales. En el siguiente apartado que tiene que ver con la reflexión final encaminada hacia porqué en esos momentos Víctor

Manuel decidió titularse, retomare el contexto socio cultural en el que se estaban tejido diferentes significados que le permitieron estar construyendo su identidad.

Julián: “...así como me empujan mis ganas personales de hacer la tesis para entrar a la maestría, así me empuja la presión familiar de meterme a trabajar...para empezar a funcionar como el proveedor de la situación económica...”

El contexto cultural de Julián mantuvo siempre la cuestión de que para poder estudiar, tendría que trabajar o realizar acuerdos con su familia, por temporadas dedicarse a la escuela con el compromiso de apoyar, en cuanto se pudiera, el gasto familiar. Cabe señalar que su familia era reconstituida, con un padre que rebasaba los setenta años de edad, razón por la cual ya no podía trabajar constantemente y apoyar económicamente el desempeño académico de sus hijos. Aunque contaban con un negocio familiar (venta y fabricación de medicamentos naturistas), la madre de mi participante tenía que desplegarse para su mantenimiento. La hermana menor de Julián cuidaba a la escuela y no podía apoyar en el negocio, puesto que también se dedicaba a las labores del hogar.

Por otro lado, el discurso de estudiar y superarse profesionalmente, en Julián siempre estuvo manejado en doble sentido, dado que sí se le incitaba para que estudiara, pero se le detenía por cuestiones económicas. Se le estimulaba a estudiar con la idea de apoyar en la manutención de la familia. Veamos en el siguiente párrafo su discurso:

E: Bueno, vamos a pasar en este sentido, a situaciones que también se están viviendo en este proceso, pero referentes al apoyo. Decías en la entrevista anterior que tu estabas trabajando y de alguna manera hubo un momento en que tu tomaste la batuta

en cuanto a la manutención de tu familia, ahorita dices que significa para ti hacer tu tesis el incorporarte a una maestría, ¿Cómo estas viviendo el apoyo familiar en este sentido, lo has comentado?

J: Si, bueno es un pedo bien loco, porque yo cuando dejé de trabajar en marzo, platicué con mi mamá, y le dije -¿sabes que onda?, así esta el pedo, a lo mejor voy a dejar de trabajar, pero yo le voy a echar ganas a la tesis y en diciembre termino ¿no?... ahí quedó. Ahora que ya estamos en diciembre, empiezan las presiones de ¿Qué onda? ¿Sabes qué? -hay que empezar a trabajar porque ya, tu tiempo ya se acabó- o sea, en ese sentido si esta bien loco el asunto porque, por un lado está el objetivo de acabar la tesis para entrar a la maestría y, por otro lado, como que sí está la presión y está tentadora; no tentadora pero si obligatoria, así como me empujan mis ganas personales de hacer la tesis para entrar a la maestría, así me empuja la presión familiar de meterme a trabajar y olvidarme de la tesis otra vez, y meterme a cambiar en alguna parte para empezar otra vez a funcionar como el proveedor de la situación económica.

Yo he platicado con mi mamá, o sea, el trato es con mi mamá, con mi papá por él feliz, no hay bronca, tu sigue estudiando, la bronca es que no hay varo; entonces si por él fuera no habría ningún problema, de hecho yo cada que le comento a mi papá, ¡ah! el domingo que compramos el periódico le dije "quiero ver la convocatoria de la escuela", ah no pues que chido, él si me dienta y mi mamá como que sí, pues dice no estaría mal que lo pudiera hacer, pero, yo la entiendo ha de ser desesperante pensar, esta cabrón que yo ahorita le pueda echar los kilos para mantener a la familia y este cabrón anda echando la güeva, o sea no anda echando la güeva por completo, pero ella lo ve así, como que si no estas aportando varo pues andas echando la güeva, si no estas produciendo, pues algo anda mal por ahí.

Entonces ese ha sido uno de los conflictos más locos y que me han empujado a apurarme más, a decir ah no, pues entonces tengo que acabar más rápido. Entonces como que esta la situación un tanto hostil en la casa porque yo tengo la obligación ya de entrar a trabajar en enero, porque ese era el acuerdo en marzo, es decir tu tienes de aquí a diciembre para acabar la tesis y la intención era esa, de marzo a diciembre acabar la tesis para que ya con titulo ganes más y puedas tener un mejor

trabajo o mayores oportunidades; entonces resulta que llega diciembre y no pasa nada de eso.

Esa es la situación, mi mamá se ha visto un poco desesperada por el asunto, de qué voy a hacer, -"tu me dijiste que en diciembre-"; te digo en ese sentido yo si la entiendo, yo le pasé todo el asunto económico a mi mamá, a mi no me da dinero, más bien no le da dinero a nadie, pero si hay que pagar renta, hay que comprar comida y todo eso. Cada quién se mantiene como puede.

De esta forma quedó representado que en la participación de Julián existía una dimensión entrelazada de intereses que le fueron guiando hacia la búsqueda de alternativas para seguir dando sentido a su desempeño escolar.

Dreier (1999) define que los sujetos hacen lo que hacen en el contexto presente para lograr los cambios en otro contexto. Sus modos locales de participación no sólo están fundamentados en el contexto inmediato. Y Julián realizó un acuerdo con su mamá para terminar su tesis en cierto tiempo, y así, lograr los cambios necesarios en el contexto profesional. Pero de la misma forma, dejó de trabajar decidiendo hacer su tesis, para lograr cambios en el contexto familiar y trascender económicamente en el apoyo de sus padres y hermanos a un futuro inmediato.

Jiménez (2000) decía que dentro de una sociedad capitalista, sólo aquellas personas que logran superar todos los obstáculos generados en su trayecto académico, son merecedoras de un reconocimiento social y familiar, obteniendo además, beneficios materiales. Discurso que expresaba en Julián una profunda realidad manejada por sus comunidades de práctica.

De esta forma, Hohotl (1997; cit. en Dreier, 1999) argumenta que los arreglos institucionales que se hacen para las trayectorias, también se hacen para las transiciones que tiene lugar dentro de dichas trayectoria, sesgando la propia

comprensión personal que los alumnos tienen de tales transiciones, y orientándose hacia las observaciones y consejos de otros. Este aparte confirmaba que el contexto sociocultural de Julián, estaba manteniendo un soporte esencial en las decisiones del joven a la hora de participar. Además, lo que hacía en un contexto dado tenía que ver directamente con su participación en otro, tanto de forma transversal como de forma vertical.

De fondo, el discurso que manejaba su padre en el sentido de estar feliz de que Julián estudiara y se preparara para trascender, marcaba la pauta para la ruta que decidía tomar el participante, lo mismo ocurría cuando su madre le manejaba que primero cumpliera con el apoyo económico en la familia y después estudiara si quería. Situación que lo orillaba a buscar alternativas y acuerdos para cubrir las demandas, ya fueran de un contexto u otro.

En el siguiente apartado ampliaré esta reflexión acerca de la forma en que los arreglos contextuales modificaban las decisiones y preocupaciones de la participación de Julián en su compleja estructura de práctica (Dreier, 1999).

5.4 Para qué titularse en estos momentos

Ramona: “El título es como decirles a mis papás: pues aquí está lo que ustedes querían...que pueden sentirse satisfechos por haber cumplido con el objetivo que tenían conmigo....”

Bueno, después de toda una serie de consideraciones manifestadas por la participante, se le preguntó de nueva cuenta sobre lo que implicaba para ella titularse en estos momentos, a lo que comentó:

E: Aunque hace un momento me lo hiciste saber, después de toda una entrevista y después de estar haciendo reflexión sobre tu propio proceso, te vuelvo a preguntar, fue la pregunta con la que se inició y la vuelvo a hacer... ¿Qué significa para Ramona estar haciendo en estos momentos su tesis para titularse?

R: Pues finalmente yo creo que es una satisfacción de cumplir una meta que ya traía desde hace tiempo.....y pues yo creo que igual sí ¿no?, yo creo que sería la primera que decepcione a mis papás, porque para mis papás pues no, el hecho de haber acabado la licenciatura no es como la de ¡guau hay que padre!, ¿no?. o sea, yo creo que cuando se van a sentir realmente satisfechos, es cuando yo les traiga el título. Para ellos el “¡ay si el cuadrito, el diplomita, la fiesta de graduación!, sí, pero todavía falta, o sea, ellos lo ven así, o sea, ahí no acaba la cosa, todavía falta la tesis. Entonces pues yo creo que es por eso, ¿no?, es así como el título es como decirles pues aquí está lo que ustedes querían, aquí está con lo que yo he trabajado y pues que sientan satisfacción, y que vean realmente que de cierta manera se pueden sentir satisfechos de haber cumplido el objetivo que tenían conmigo, también en ese aspecto.

Ramona tradujo el significado de titularse en el cumplimiento de un compromiso que tenía consigo misma y con su familia. Ahora como parte final de

este intento de dar cuenta de las experiencias construidas durante su formación como psicóloga y el desarrollo de su tesis profesional, describí a manera de conclusión a través del cristal de los autores que he venido retomando, esa parte final y no menos significativa de su vida personal y estudiantil.

Es de recordarse que la decisión de titularse, va mucho más lejos y consiste en una compleja elaboración de significados que se entrelazan durante toda una trayectoria de vida individual insertada en una red social de contextos. Los intereses y motivaciones individuales también juegan un papel decisivo en la conformación de la identidad de una persona. Y aunque Ramona había manifestado que titularse era cumplir con una meta a partir de deseos familiares y profesionales; la misma participación en el contexto universitario, logró permitirle resignificar los signos construidos durante la trayectoria escolar previa, de manera convergente con esos intereses; es decir, que su idea de para qué estudiar y qué estudiar, fue resignificada, pero no contrastó con su paso por la universidad. Hasta el apartado anterior expuse que la joven también había tenido incidencia notable en la propia construcción de su identidad, no permitiendo contrariar los argumentos históricos contextuales prediseñados para su trayectoria individual social.

Como comenta Rubio (1993), ni los alumnos que asisten a las instituciones de educación superior, ni los egresados de las mismas, son adultos que han conducido sus procesos de personalización y formación. Este autor encontró en algunas investigaciones, teorías que planteaban que estos procesos no están mecánicamente determinados por situaciones externas a los sistemas educativos, puesto que en los resultados de los mismos interviene la voluntad de los sujetos.

Saucedo y Pérez (1998), por su parte, decían que "la acción humana es resultado de distintas influencias que interactúan entre sí y que varían de un contexto a otro y en diferentes momentos del desarrollo de una persona" (p. 265).

Así que sería un error pensar que la joven participante, no tuvo en algún momento decisivo, la particularidad de influir en su propia conformación de identidad, comentario ya referido al caso de Víctor Manuel donde también en algún momento tuvo inferencia en sus decisiones.

De hecho al recordar lo expuesto por Vigotsky (1934; cit. En Bohavich, 1989) quién aseguró que tanto se debe estudiar el ambiente que influye al niño como las posibilidades que el mismo niño tiene para modificar su ambiente, Ramona mostró enfáticamente con su postura, intereses individuales, profesiones y de orden decisivo ante la demanda de su familia, querer trabajar durante el proceso de tesis aún en contra de la opinión de su padre. Es de recordar que el padre de Ramona le pidió en varias ocasiones que se saliera de trabajar. Por otra parte, aún y con el apoyo de su tutora de tesis, Ramona quiso informarse de las modalidades para titularse. Cuando tomó la decisión de estudiar psicología, quiso asegurarse de la ubicación de los planteles y conocer los currículos.

A pesar de ser motivada a estudiar una maestría, y de manera implícita buscar trabajo una vez que se titulara, como el ejemplo de su hermana, Ramona decidió estrechar lazos profesionales con su asesora. Por supuesto que los arreglos históricos de parte de las instituciones, permitieron que ese discurso tuviera sentido, pero Ramona se manejó bajo el mismo tenor y los símbolos siguieron reflejando su experiencia en esa dirección.

El espacio educativo a nivel profesional, le sirvió para ampliar sus referentes pero en convergencia con su identidad e intereses. Así, "estudiar para ayudar a la gente" y "me gustaría trabajar en algo que no sea monótono", significaron la importancia misma de transitar por la carrera de psicología, enriqueciendo su experiencia a partir del apoyo y estructura de participación que le permitió acentuar esos significados hasta la decisión de titularse cuanto antes.

Víctor Manuel: “...mmm... ahorita el tener un título me va a facilitar hacer una maestría...lo que me interesa es que de acuerdo a lo que ya he adquirido como experiencia con mis pacientes, me hace falta tener cierto conocimiento sobre la naturaleza del trabajo cerebral...”

Al platicar con Víctor Manuel acerca del significado de titularse, como él ya lo había mencionado previamente, tenía como principal interés obtener el título profesional para estudiar y cumplir con el requisito comunitario, que sería el papel de conocer más acerca del funcionamiento corporal y psicológico. Él destacaba que le gustaría seguirse preparando para abordar cuestiones que aún desconoce y que enfrenta en su consultorio con sus pacientes; de hecho manifestó que sólo estudiaba por obtener mayor calidad en el conocimiento. En ese sentido, le gustaría ir a estudiar al extranjero, más en esos momentos el cambiar de residencia con toda su familia (hijos y esposa) le complicaba tal decisión. Sin embargo, ya con la maestría y en otros momentos, quizá le resulte más fácil redizarlo. Su cita refiere lo siguiente:

E: Hoy día tienes un panorama completamente diferente en todo sentido y estas haciendo una tesis. ¿Qué significa para ti hoy en día tener el trámite, el requisito de la titulación?

V: Mm.. ahorita el tener un título me va a facilitar hacer una maestría, que aunque también no me interesa tanto ni la palabra maestría (ríe) nada de eso; lo que me interesa es que de acuerdo a lo que ya he adquirido como experiencia con mis pacientes me hace falta tener cierto conocimiento sobre la naturaleza del trabajo cerebral, en cuestión a.. a problemas físicos, por ejemplo: problemas de salud, desde un catarro que a veces parecería como de origen psicológico, aunque no es así, tampoco bueno lo que yo aprendí en aquel país e que no hay ningún origen ni psicológico ni corporal completamente, entonces quisiera ver la otra alternativa de posibilidades que hay aquí por que a mi me gustaría, de otra manera y en serio, tener alternativas de conocimiento pero en el extranjero no aquí., no se por que, será porque tuve contacto con otras gentes y tienen otra

forma de pensar muy distinta, pero ahorita no, por mi familia y por dinero, sería imposible. Creo que habría más facilidad de ir al extranjero y adquirir otros conocimientos teniendo una maestría, como ir a Francia o a Japón.

Una vez que Víctor Manuel había elaborado su discurso en función de para qué estudiar psicología y medicina alternativa, además de argumentar por qué justo en esos momentos regresó a la escuela para involucrarse en su proceso de tesis, no queda más que eslabonar la serie de consideraciones que se han venido planteando.

Como conclusión empezaré con retomar que su paso por la universidad tenía la firme promesa de encontrar flexibilidad en cuanto al conocimiento y aplicación de lo psicológico, no obstante, durante su trayectoria estudiantil no logró establecer relación significativa con los contenidos académicos encontró nuevos rumbos que satisficieron esa necesidad. Víctor Manuel terminó la carrera con la idea de sólo cumplir con el requisito, dado que no entró en comunión con las opciones curriculares y se enganchó con la propuesta oriental del cuerpo y la psique. Es de mencionarse que en ese periodo realizó una tesis que no registró, en ese trabajo investigó cómo es que la psicología conductual estadounidense intentaba ser aplicada en la clínica de la F.E.S.I. Situación que le confirmó aún más, que su búsqueda de conocimiento estaba en otra alternativa, incluso en otro país.

Habría que recordar, que Víctor terminó su carrera y después de un largo periodo de tiempo regresó e instaló un consultorio de medicina alternativa, pero surgió la necesidad de abordar cuestiones médicas que dicha alternativa no desentrañaba, así que necesitó ampliar su gama de conocimiento. De tal suerte que, se percató de que ser autodidacta le llevó a buscar el reconocimiento institucional por medio de una maestría, así que regresó a la universidad y se

involucró en un proceso de titulación para obtener el documento, que a su vez, le abriría las puertas para estudiar neurociencias.

Haciendo un paréntesis en esta descripción, resulta necesario comentar que para Víctor Manuel, el contexto familiar de padres y hermanos previo a la conformación de su propia familia, estuvo en pos de mostrarle que tenía que ser alguien en la vida, y la institución escolar era el mejor medio para lograrlo. Él participante en su momento manifestó que su familia le apoyaba permitiéndole trabajar en el taller de su padre, desempeñando el oficio que éste le enseñó. Además de desarrollar estrategias comerciales para hacerse de un dinero.

Ahora bien, la identidad que Víctor fue construyéndose conforme a varios momentos, nos dice cómo es que llegó a tales argumentos. Wenger (1998) describe varias formas de definir quienes somos; por experiencia negociada, afiliación a diferentes comunidades, como trayectoria de aprendizaje, como nexo de multi afiliación y de relación entre lo local y lo global. Sucede entonces que el joven tesista, a través de experimentar su yo por medio de su participación, de saber quién era en la medida de lo que conocía y desconocía, de dónde venía y hacia donde se dirigía, además de negociar sus afiliaciones a diversas comunidades y, negociar maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias; logró construir su identidad.

Sin mayores complicaciones, la identidad de Víctor Manuel no se construyó por obra propia de las comunidades de práctica, si no en la manera en cómo experimentaba su participación en ellas, esto daba sentido a las nuevas situaciones emergentes.

Valsiner (1999), traduce cómo es que los organizadores culturales operan dentro del sistema psicológico de la persona. Él dice que los signos regulan la acción y la reflexión tanto cognoscitiva como afectiva, de tal manera que los

significados de estudiar psicología, medicina alternativa, hacer su tesis para obtener el reconocimiento institucional, ayudar a la gente, buscar flexibilidad entre teoría y aplicación; han sido construidos por él, a partir de su participación en una estructura compleja de práctica, donde la guía constitutiva de varios agentes sociales han contribuido de una u otra forma.

Con esto no quiero decir que exista una dicotomía entre la guía de agentes sociales y los procesos psicológicos que Víctor hizo de la información que llegó de referentes externos. La identidad es como una negociación constante entre lo externo y lo interno.

Saucedo y Pérez, (1998) argumentan que la acción de las personas, resulta de numerosas influencias que interactúan entre sí variando de un contexto a otro y en diferentes momentos de su desarrollo. Así, un evento puede tener un efecto diferente, a razón de que la persona esté en disposición de entender su sentido y significado. Sucede entonces que, la decisión de Víctor Manuel de hacer su tesis en esos momentos, fue producto de un consenso entre influencias externas y consideraciones internas. El rumbo o trayectoria de vida precisamente así se va entrelazando.

Ante la misma idea, Legrand (1995; cit. En Hernández, O. 2003) destaca que la trayectoria social individual, implica una serie de posiciones que de forma sucesiva ocupa un individuo en espacios también cambiantes. Dreier (1999) constituye a la trayectoria de vida de una persona a través de dimensiones espaciales proyectadas y transyectadas, donde la práctica personal cotidiana está puntualizada y en constante evolución. Lo que hiciera Víctor Manuel, tenía que ver con intereses generados de otras participaciones en contextos pasados, alternativos al presente y futuros. El involucrarse en el proceso de tesis, estuvo en función de situaciones pasadas, cómo expectativas familiares; situaciones presentes en otros lugares, como su consultorio; y tuvo un rumbo particular que le

motivaron a accionar en la elaboración de la tesis, cómo estudiar un posgrado en neurociencias.

Julián: “El significado de terminar la tesis es como un gran logro, la mitad de la carrera la estuve manteniendo yo solo y eso implicaba un gran esfuerzo...”

Para Julián significó que el hecho de terminar la tesis era como cerrar un círculo importante en su vida, donde tenía sentido especial el gran esfuerzo por mantenerse estudiando con propios recursos económicos, ya que siempre estuvo latente la posibilidad de no terminar. Sin embargo, ya él manifestaba que hacer su tesis tenía como primera intención estudiar una maestría una vez que se titulara, pero en su discurso fue saliendo una situación importante durante ese empeño; la situación económica complicada por la que atravesaba su familia, le fue arillando a elegir trabajar antes que estudiar.

Cuando el panorama se aclaraba en este sentido, nuevamente Julián se dedicaba a sus estudios, pero una vez que terminó la carrera optó por trabajar y posponer su tesis, cuando dejó de trabajar nuevamente retomó la opción casi dos años después de haberse graduado, esta vez involucrándose de lleno en el proceso. La experiencia laboral le permitió caer en la cuenta de que titularse implicaba tener un mejor salario e incrementaba la opción de dedicarse a trabajar como psicólogo.

En el contexto socio cultural de Julián se percibía la educación de los hijos como una importante opción de superación económica a nivel familiar, por lo que la decisión de estudiar una maestría dependía de que estuviera trabajando y contribuyendo en el gasto familiar.

Para conducir con el análisis de la narración expuesta por Julián, parece claro que su decisión de estudiar psicología y después insertarse en el proceso de tesis, tuvo que ver con demandas contextuales de la familia, que de forma tanto abierta como codificada le transmitieron. Mediante mensajes codificados, él aprendió que necesitaba superarse para obtener buena remuneración en el trabajo, y la escuela era la opción más viable. Abiertamente le han manejado que su participación en la universidad y en el proceso de tesis ha de estar en función de la cobertura de necesidades económicas.

Dreier (1999) es claro en su propuesta, la gama de participaciones y preocupaciones atienden de manera circular las necesidades emergentes dentro de una estructura compleja de práctica y de participaciones.

Los conceptos de Valsiner (1999) por su parte, permitieron analizar que los significados que Julián construyó a partir de su sistema psicológico, ciertamente estuvieron mediados por la guía de agentes sociales, pero tal guía se orientó simultáneamente hacia objetivos variables. En la experiencia de Julián parece claro que sí se le solicitaba estudiar, pero a razón de contribuir con el apoyo económico familiar y de solventar sus propios gastos. Se esperaba que se realizara profesionalmente para ayudar a cubrir la urgencia económica de la familia, además de que terminara siendo un buen ciudadano y, colaborara en la compra de una casa.

De esta forma, la idea que Julián expresó respecto a que entre mejor preparado académicamente, mejor trabajo o mayor remuneración, devino de la experiencia en el área laboral y de la constante espera de apoyo económico generada de la misma dinámica familiar. Situación que le orilló a mantenerse participando en sus diferentes lugares a la luz de expectativas de otros.

Al final, la participación de Julián en el proceso de titulación fue simbolizada de forma ambivalente, por un lado seguir estudiando una maestría y cumplir con

las expectativas familiares, pero también laborar y obtener mayor remuneración, precisamente para cumplir con las expectativas familiares. Más en última instancia, la forma tan peculiar de participar de este joven, dejó ver que su estructuración de significados no sólo cobró sentido a partir de los arreglos y discursos contextuales, sino que de cierta manera también logró significar y retomar por iniciativa propia su trayectoria personal, eligiendo estudiar, trabajar o alternar las dos demandas en cuanto a su propia voluntad.

Aún así, habría que profundizar más acerca de este aparente conglomerado de referentes, porque la postura personal de Julián también jugó un papel importante y habría que ver hasta qué punto él estuvo claro de esto que se percibió en su discurso.

Bajo esta línea, habría que hablar también de su postura personal de acuerdo al hecho de mirarse en confusión por la delgada relación que mantenía con su asesor, la sobresaturación de información bibliográfica y la falta de claridad respecto de sus ejes para el desarrollo de su tesis, conjugado con las participaciones en otros contextos.

En este sentido se podría visualizar su confusión durante el desarrollo de su proyecto de tesis, quizá bajo lo expuesto por Aubert y De Gudejac (1993) quienes plantean que la exigencia del éxito gira en función de obtener cierto poder sobre los demás, destacando que dicho poder logra un incremento en el status social. Con relación al éxito académico, se espera que la formación escolar de un alumno mantenga una especial plataforma que lleve a la familia a obtener un mejor status. Situación que de cierta forma, se reflejó en el caso de Julián, es decir, hasta cierto punto la exigencia de éxito pudo tener inferencia en esa confusión, dado que estuvo implícito en el discurso familiar, esperar que el joven se superara para incrementar ese estatus social.

Y bueno, Wenger (1989) decía que la identidad se construye a partir de definir quienes somos en función de lo que conocemos y desconocemos en nuestra práctica cotidiana. Así Julián parecía mostrar una postura personal en confusión, quizá por no conocer los terrenos que pisaba, o no contar con una guía que le permitiera construir signos referentes y significativos de su desempeño en su proceso de tesis.

5.5 Cotejo de experiencias y significados

Para conducir con el capítulo sería importante señalar las cuestiones más destacables de los tres participantes al reconocerse dentro del proceso de tesis, conjugando sus procesos en una misma línea.

Por principio de cuentas, cada uno de ellos llegó a la decisión de titularse con la idea de seguir estudiando una maestría, pero tuvieron cierta desinformación en cuanto a las opciones que había para hacerlo. En alguna medida, ellos fueron condicionados por sus asesores a la opción que desempeñaron. Ramona escogió el reporte de investigación, después de que su asesora la motivó con apoyarla incondicionalmente. A Víctor Manuel le daba igual la opción, pero encontró a un profesor que ya había tenido durante la carrera, este lo invitó a su proyecto y seminario de titulación, motivándolo a desarrollara una tesis empírica. En el caso de Julián, su asesor le comentó que tomara en cuenta que estaba fuera de práctica en cuanto a investigar y redactar, así que le sugirió que hiciera un reporte de trabajo como opción.

En este sentido Mungaray (1990) plantea que se obtendrían mejores resultados si se incorporara la titulación en el plan de estudios. Lo cual conduce a pensar que entonces los alumnos comenzarían a involucrarse con el tipo de modalidades desde entonces y no batallarían tiempo después.

Otro aspecto interesante de mencionarse, es que los participantes encontraron diferentes obstáculos durante parte de su proceso (al momento de las entrevistas ellos aún estaba en la parte escrita). Para Ramona tuvo peculiar dificultad analizar los datos bajo un programa estadístico para el cual no fue instruida durante la carrera. Víctor Manuel fue sujeto a los cánones de la psicología que practicaban sus asesores, además tuvo que someterse a los requisitos que modalidades de titulación ofrecía en esos momentos. Julián encontró dificultad para comentar sus dudas al asesor y terminó extraviándose en el desarrollo de su protocolo de investigación.

Así, Jerez (1998) plantea que el proceso de titulación es un problema en la medida en que genera conflictos entre los involucrados. Las autoridades de la escuela esperan que el proceso se realice con "claridad y oportunidad"; la planta docente se preocupa por la "pertinencia y por la trascendencia"; el alumno por la "facilidad" (P. 23). Las contradicciones entre estas expectativas se traducen en contradicciones conceptuales y metodológicas en la teoría y la práctica del proceso de titulación.

De tal suerte que, Jerez culmina diciendo que las contradicciones, las confusiones y las indefiniciones mencionadas forman una atmósfera propicia para la aparición de conflictos entre los partidarios de la oportunidad, los de la calidad, los de la trascendencia, los de la pertinencia y los de la facilidad. Y aunque este estudio refleja la experiencia que se vivió en las escuelas normales, es bastante familiar al panorama que se vive en la carrera de psicología de la FESI, y a lo que los actores manifestaron durante su experiencia en dicho proceso. Aquí cabría señalar también que los profesores que se ofrecen para asesorar una tesis, lo hacen sin ninguna percepción económica, por lo menos en la carrera de psicología de la FESI. Ellos invierten tiempo en asesorar a los tesisistas y tienen que buscar estrategias para hacerse de espacios, para cumplir con las actividades

institucionales (donde también tutorean a varios alumnos) y verificar los avances de las tesis.

Por otro lado, al analizar el contexto sociocultural de los egresados implicados en esta investigación, resultó necesario plantear sus casos. Por una parte, la diferencia entre generaciones implicó diversas formas históricas de vida; por otra, las expectativas familiares fueron diferentes frente a ellos, pero similares con relación al periodo histórico.

Para Ramona, perteneciente a la generación 2001, la familia veía que terminar una carrera tenía un peso importante en la esfera social y laboral, pero estar titulado tenía más peso, inclusive se esperaba que la joven siguiera estudiando. En el caso de Víctor Manuel, se pudo apreciar que después de diez años de haber terminado la carrera, el pertenecer a una familia de varios hermanos y llegar a una licenciatura, era visualizado como un logro importante; ahora solo esperaba titularse para seguir estudiando y abordar cuestiones de salud-enfermedad que desconocía. En cuanto al panorama que vivió Julián, comenzar a estudiar a fines de los noventa, marcó el hecho de haber vivido la huelga en la UNAM, donde se esperaba que la universidad costara más dinero a los estudiantes, razón por la cual, cursar la universidad pública a muy bajo costo implicaba una importante oportunidad para él y su familia, dado que sabían que esta alternativa le daría al joven universitario la posibilidad de trabajar en un lugar donde pudiera ganar más dinero, así que era importante que estudiara y terminara, quedando al margen de importancia el que se titulara o no.

Anteriormente la familia esperaba que los hijos llegaran a ser más que los padres, en cuestiones económicas y culturales; así que si lograban llegar a la universidad, era un paso importante para la familia. Posteriormente se esperaba que lograran terminar una carrera y conseguir un buen trabajo, en esta medida, la exigencia de la titulación no era del todo tan relevante. A partir de los últimos diez

años (donde precisamente los actores estuvieron implicados), la titulación es visulizada como un requisito sumamente importante para seguir desempeñando estudios de posgrado o para encontrar empleo que corresponda con su formación universitaria y, además con buena remuneración. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2001)

En este sentido, al parecer los tres egresados seleccionaron su carrera sin pensar directamente en las consecuencias que a largo plazo tendría haber estudiado psicología, durante su transitar por la universidad, fueron experimentando las demandas que se mantenían inherentes a su formación, conduyendo que tenían que titularse tarde o temprano para seguir formándose como profesiondes.

En este caso Ramona quería estudiar para ayudara la gente y trabajar en algo que no fuera monótono, siempre mantuvo esta línea y terminó su carrera con la satisfacción de haberlo logrado, para ella aún no era relevante el salario que por ser psicóloga podría obtener, más aún, en esos momentos no era relevante la condición laboral a futuro, sólo quería que su papá ya no le diera dinero y se jubilara. En la situación de Víctor Manuel, el paso por la universidad y el regreso al proceso de tesis, nunca estuvo en fundón de estudiar para ganar mucho dinero, también él quería ayuda a la gente y aplicar sus conocimientos. Su desempeño laboral siempre estuvo respaldado en estrategias para solventar sus gastos y los de su familia, él ha encontrado formas peculiares de hacerse autosuficiente económicamente. Para Julián las demandas inherentes a estudiar psicología estuvieron sustentadas en la necesidad económica de su familia, para él no hubo mayor problema al estudiar o buscar titularse; más bien, para él, el problema radicaba en lograr encontrar un trabajo bien remunerado que le permitiera satisfacer las necesidades económicas personales y familiares.

En cuanto a los aspectos relacionados al para qué hacer su tesis, concordaron que es necesario contar con el título para seguir avanzando en sus proyectos de vida.

Por otro lado, se mostró que las experiencias inherentes al currículo escolar, representaron mayor impacto para los participantes que el mismo currículo durante su formación universitaria y travesía por la titulación.

Según Alfaro (1996) el currículo oculto es aquello aprendido tácitamente en la escuela, por ejemplo: las consecuencias secundarias de la escolaridad, el conjunto de relaciones entre profesor y alumno, el rol de las reglas de gobierno, los resultados no académicos de la escolaridad, el conjunto de prácticas diversas del proceso interactivo puesto en marcha a través las relaciones escolares. Este autor asevera que al analizar la escuela bajo el concepto de currículo oculto, la vida escolar se muestra más allá de las aulas, razón que expresa lo encontrado en las experiencias de los alumnos participantes, dado que enfatizaron cuestiones destacables que vivieron durante su participación en la carrera profesional y su proceso de titulación, donde no necesariamente estaban directamente relaciones con el currículo escolar.

Alfaro asegura que es de vital importancia escudriñar el currículo oculto que viven los alumnos si es que se desean saber a mayor grado los referentes de su experiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que conduce a replantear la búsqueda de alternativas que ofrezcan solvencia a las deficiencias que tiene el currículo escolar de la carrera de psicología de la FESI y que son mostradas desafortunadamente en los índices de reprobación, deserción escolar y egreso sin titulación. En el siguiente espacio se finalizará esta reflexión, intentando abrir una brecha que genere alternativas para abordar esta cuestión.

REFLEXIONES FINALES

*"Trata a una persona como es,
y seguirá siendo como es.
Trátala como podría ser,
y se convertirá en lo que debe ser"*

Jimmy Johnson

El objetivo de este trabajo de investigación fue analizar diversas situaciones que adquirieron sentido durante el proceso de titulación de alumnos que egresaron de la carrera de psicología, para ello se realizaron entrevistas enfocadas a su proceso de formación profesional, y la forma en que percibían su actuación en el proceso de titulación. Durante el desarrollo del trabajo se elaboró una descripción de los significados elaborados dentro y fuera del contexto escolar, así como de los significados que los alumnos construyeron respecto a su trayectoria escolar y su titulación. En todo momento se intentó captar la perspectiva de los actores para conformar conjuntamente un análisis de esos significados, sentidos y elaboraciones de prácticas que se requieren para indagar, caracterizar, y dar cuenta de las situaciones que reflejan intereses y preocupaciones derivadas de diversas participaciones dentro de una estructura compleja de práctica.

De esta forma, los intereses y plataformas contextuales donde se desarrollan las diversas participaciones, han dado un peso específico a la propia identidad de los alumnos durante una trayectoria personal escolar. Así, dichos

significados, sentidos y elaboraciones de prácticas intercontextuales, se desarrollan sobre el eje escolar.

En síntesis se puede conducir el trabajo de investigación con los siguientes puntos:

- a) La escuela como contexto de intereses y fórmula de desarrollo y superación a nivel institucional, pesa en el concepto de éxito dentro de varias esferas en las que se desenvuelve el alumno.

En el propio espacio escolar, el currículo, el discurso de los profesores y académicos, además de la actuación de los compañeros, señalan que la competencia es una forma de sobresalir y avanzar en el campo profesional. Quien se va rezagando o no entra en competición, va quedando marginado de sus participaciones, lo que análogamente sucede en otros contextos que se interconectan con la escuela.

Así, la familia deposita en sus hijos las expectativas de crecimiento y superación como institución, y a partir de un buen desempeño y actuación en la escuela se pretende que los vástagos otorguen a la familia un mayor status social y económico. En el discurso de los participantes se pudo observar que sus expectativas de superación académica y profesional tenían como telón de fondo las expectativas de la familia, pero también estaba implicada la influencia de la "competición" académica. Sabían que la palabra fracaso tenía sentido en varias esferas a partir del rezago académico.

Esto también, porque en el contexto laboral actualmente se pretende que a partir de un elevado número de demanda y un bajo régimen de oferta, el profesional mejor capacitado (titulado), es el elemento que tendrá acceso a la estructura de la organización. En la investigación se comprobó que los alumnos

saben que el requisito de una exitosa participación durante su formación profesional, culminada con su titulación, es una llave de entrada a mejores oportunidades de trabajo y adquisición de conocimiento. Así, la opción de estudiar una carrera profesional, involucrarse en competencia y titularse, adquirió de una u otra forma sentido para cada uno de los alumnos participantes de esta investigación.

b) La escuela como institución, construye arreglos de trayectorias de vida de los alumnos, jugando un papel preponderante en la forma de conducir y conformar identidades de los niños y jóvenes. La institución escolar elabora estructuras que guían el desarrollo de sus alumnos hacia la visión de una realidad alterna y complementaria de lo que la sociedad y la cultura exige de ellos. En ésta investigación, los discursos de los participantes, permitieron entender que la institución escolar ha colaborado con la sociedad para generar arreglos de trayectorias que algunos de ellos decidieron tomar y seguir, pero que otros decidieron cuestionar, cambiando su ruta de trayecto hacia la búsqueda de otras alternativas, pero comprendiendo que necesitaban del reconocimiento institucional para ser aceptados en la sociedad. “El requisito”, palabra con que calificaban la titulación, era una cuestión que les permitía el acceso a otras comunidades; de ahí que, la necesidad de cumplir con el trámite institucional para obtener el título y entrar a otras comunidades, dejó entender que una persona es reconocida sólo bajo el contrato institución escolar-sociedad.

c) La escuela como escenario donde los alumnos se socializan, por un lado se conduce como institución que pone normas y disciplinas preestablecidas; y por otro, lo que implica el proceso de socialización de los alumnos que participan en ella. En el análisis se describió cómo es que los participantes no actuaron como sujetos pasivos adscritos a las normas escolares, a pesar de los momentos en que los profesores y currículos exigían de ellos ciertas

demandas, porque parten del hecho de que éstas son necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las demandas exigidas van desde la propia visión de los profesores en el cumplimiento de actividades y formas de pensar congruentes con ellos, hasta la construcción de un currículo de formación profesional que guía a los alumnos hacia un conocimiento bajo paradigmas específicos. Los alumnos constantemente se mostraron activos y reactivos en su desarrollo de estrategias para apropiarse del espacio escolar, otorgarle significados particulares y participar activamente en la construcción circular de un día de trabajo en el aula.

Los alumnos ponen en práctica la experiencia asimilada de su familia y comunidad, donde se despliegan elementos constitutivos de identidad y expectativas respecto a lo que esperan encontrar en la escuela. Se comprendió que los participantes formaron su trayectoria en el campus universitario, dándole más importancia a ciertas prácticas; por ejemplo, había materias que tenían mayor interés por entrar en congruencia con sus expectativas, además había participaciones enfocadas a convivir con los compañeros y/o descalificar la práctica con ellos. Había momentos en que irse a "atorrear" tenía más sentido que entrar a clases, o trabajar de manera individual era más cómodo que trabajar en equipo.

a) Los alumnos ponen más énfasis a contenidos académicos relacionados con sus construcciones de signos referentes a su identidad. Los participantes reflejaron que durante su trayectoria universitaria ponían más énfasis en el aprendizaje de unos saberes cuando los podían relacionar con lo que ellos buscaban en el desempeño de una carrera. Así por ejemplo, el estudiar para ayudar a la gente y/o buscar un desarrollo profesional en un futuro próximo, les llevó a participar más activamente en materias que convergían con sus ideales preestablecidos. De hecho la búsqueda de alternativas que no tenía el currículo se presentó en uno de los participantes, dado que la

misma participación en la universidad le permitió construirse una trayectoria alternativa de formación profesional.

En otro participante, el hecho de involucrarse en el proceso de tesis después de un tiempo de haber salido, le mostró que el énfasis puesto a otras actividades extra escolares, cómo trabajar para solventar gastos personales y familiares, le dificultó la apropiación de contenidos que necesitaba para elaborar su trabajo escrito. La única participante de género femenino, descubrió que andómicamente su participación en la escuela, sobre todo en la universidad, fue como estar en casa, dado que encontró apoyo y congruencia con sus expectativas; de hecho ella estaba becada, situación que ilustra cómo ella vive en forma de estudiante su proceso como si se tratara de estar haciendo la tarea motivada y presionada por el apoyo económico y familiar. De esta manera, la joven trascendió por su proceso de titulación de la misma manera que lo ha hecho en otras esferas.

e) La participación en el contexto universitario durante toda la carrera, cambia los referentes de los tesisistas participantes respecto a la psicología, el trabajo y las expectativas de éxito propias y ajenas. Llegando incluso a un planteamiento particular de porqué titularse: por ejemplo, se encontró que cuando ellos llegaron a la carrera de psicología, tenían una construcción de porqué estudiar esa carrera y para qué hacerlo. Las elaboraciones subjetivas que hicieron, tenían influencia directa de experiencias previas en el bachillerato, inclusive concordaron que era una forma de ayudar a la gente o a la familia. También reflejaron que la disciplina psicológica les permitía tomar partido, a partir de ser una herramienta que tenía flexibilidad y diversos campos de actuación. Conforme se enfrentaron a sus obstáculos el concepto fue evolucionando, de ser una disciplina congruente con sus intereses, a ser diversas disciplinas con límites bien marcados que les exigían el cumplimiento de reglas que algunos cuestionaron, otros no

comprendieron, y otros más consintieron. Al final, la participación en la institución les condujo a diversos caminos que de una u otra forma, les mostró que la experiencia obtenida sólo era una herramienta que les serviría para caer en la cuenta de que aún no había terminado su proceso de formación ni de identidad. El involucrase en el proceso de titulación, para cada uno de ellos adquirió su especial significado.

- f) La elaboración de tesis y la decisión de involucrase en un proceso. Cuando los alumnos llegan al momento de hacer su tesis para titularse, surge una elaboración a nivel subjetivo que les hace sentir que no han conducido. Muchos alumnos no conducen el proceso por diversas situaciones que pueden o no adquirir sentido; otros saben por qué o para qué condujeron, algunos otros no logran caer en la cuenta de qué significó cumplir con ese requisito. En esta investigación, cada uno de los participantes a partir de reconstruir su historia y de evaluar sus participaciones durante su formación profesional y proceso de titulación, develaron los sentidos y significados entrelazados que dieron la pauta para decidir titularse en estos momentos. Así, pudieron darse la oportunidad de crear un nuevo rumbo hacia un futuro próximo.

El hecho de desentrañar la forma en que uno se construye, permite tomar de cierta manera las riendas de la propia vida y, la elaboración discursiva de una trayectoria de vida personal inscrita en la social, permite dar cuenta de aspectos que sólo se dan por hechos y que regularmente no se cuestionan. Es decir, que cuando una persona elabora una historia de vida, comienza a comprender hechos que no había visto de manera más profunda y analítica, surgiendo así un conocimiento de lo que conocía, dando más significado a aspectos importantes que no había tomado en cuenta durante el tiempo en que lo vivió.

Las respuestas de porqué la mayoría de los alumnos de nivel superior no se titulan, radica en conocer cómo es que ellos viven sus procesos de personalización, además de que ellos logren descubrir sus "para qué" hacerlo. De esta manera, las formas en que se estructuran los programas educativos, sobre todo enfocados a la titulación, tendrán mas elementos para lograr sus objetivos.

Por otro lado, elaborar investigaciones a mayor profundidad, como historias de vida, ayudan a conocer aún más el fenómeno de estudio. Quizá haber profundizado en la información aquí presentada, hubiese dado la posibilidad de elaborar un informe más detallado. Otra línea que se sugiere seguir es acerca de las cuestiones de género, porqué todavía hoy, las expectativas hacia las hijas no son las mismas que hacia los hijos.

La conformación de más historias enriquece los matices con que se ilustra la diversidad de situaciones que viven los alumnos de la carrera de psicología, pero no sólo de ésta, qué hay de otras carreras donde el currículo y sus académicos dan otro sentido al transitar de los alumnos.

En cuanto a la forma en que los alumnos participantes buscaron titularse, cabe mencionar que dos de ellos no sabían las alternativas que tiene la carrera de psicología para tal evento. Uno de ellos (Ramona), optó por la propuesta de su asesora y elaboró su tesis como proyecto de investigación en el tema de calidad de vida de adultos mayores. Otro alumno (Julián), decidió tomar la alternativa también propuesta por su asesor, y estaba realizando un reporte de trabajo de la empresa donde laboró. El último actor de este trabajo de investigación (Víctor Manuel), se inscribió en un seminario de titulación, bajo la idea de desarrollar un proyecto relacionado con la filosofía oriental Zen.

Hasta hace cuatro meses que culminaron las entrevistas, Ramona realizaba tramites burocráticos, estaba por llevar el trabajo escrito a revisión en la jefatura

de la carrera; hoy día tiene fecha asignada para su examen profesional. Julián en ese mismo periodo, estaba efectuando la búsqueda de información bibliográfica para la elaboración y registro del proyecto; actualmente ha cambiado su tema y alternativa de titulación hacia relación de pareja en tesis empírica, cabe mencionar que también ha cambiado de asesor. Finalmente, Víctor Manuel está esperando que le entreguen el trabajo escrito con las correcciones necesarias para seguir avanzando en los trámites burocráticos y así hacer su examen.

En lo que respecta a mi proceso personal de tesis, la elaboración de este trabajo de investigación me ha permitido caer la cuenta de que el último paso hacia el fin, es una barrera que me bloquea y me despierta emociones relacionadas al miedo o incertidumbre. Uno está cómodo en lo que vive y conoce (bueno o malo), pero cuando se tiene que enfrentar a un determinado cambio, a la renuncia de las comodidades por ejemplo, se crea un mecanismo interno que detiene el funcionamiento de mi persona. Terminar un proceso, como en este caso titularse, implica generar un cambio en la trayectoria, renunciar a la vida de estudiante y por ende de hijo de familia, entonces se activa una especie de mecanismo que detiene el ejercicio de trabajo, mostrándose incapacidad para desarrollar tareas en las que he sido adiestrado durante toda una trayectoria de vida estudiantil. Así, una situación que adquiere sentido para no titularse es el hecho de no querer "cambiar" o "dejar de estar donde uno está", o que se yo.

Con las experiencias vertidas por los compañeros tesisistas, pude elaborar mi propio reflejo y comprender el proceso que estoy atravesando. Pude comprender también, de cierta manera, los elementos emocionales, motivacionales y de carácter subjetivo que ellos enfrentaban. Estas reflexiones me dejaron una experiencia que lejos de hacerme más experto en mi propio proceso de identidad, me humanizaron y conectaron más con mi propia cultura. Ahora entiendo que la investigación cualitativa como herramienta de conocimiento, acerca al investigador aún más hacia los fenómenos que observa, porque lo hacen parte de estos.

REFERENCIAS

-
-
- Alfaro, D. (1996). *La representación de transitar por psicología: Reconstrucción de la perspectiva de los alumnos*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, Edo. Méx., México. Cap. 1 y 2.
 - Alvarado, E. (1990). *Algunas reflexiones en torno a la titulación*. Perfiles Educativos, 47, 71-90.
 - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Mercado laboral de profesionistas en México: Diagnóstico 1990-2000. Primera Parte*. México: Biblioteca de Educación Superior. Cap. 3.
 - Aubert, N., y De Gudejac, V. (1993). El coste de la excelencia: ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?. Barcelona: Paidós. Pp.61-63.
 - Avendaño, C. (1999). Surgimiento de la psicología moderna. Contexto actual. En: I. Aguado, C. Avendaño y C. Mondragón (Coords.), Historia Psicología y Subjetividad (pp. 77-99). Edo. Méx., México: UNAM- Campus Iztacala
 - Baerveldt, C. (1999). *La psicología cultural como el estudio del significado: Algunas consideraciones epistemológicas*. Revista Psicología y Ciencia Social: UNAM, 3 (1), 3-14.

- Bohavich, L. (1989). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación. Pp. 115-144. Bohavich, L. (1989). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación. Pp. 115-144.
- Bruner, J. (1990). *Actos del significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. Cap. 3.
- Candel, S. (1998). *La investigación etnográfica en educación: Una opción para la psicología en el campo educativo*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Ed. Méx., México. Cap. 1.
- Cole, M. (1999). Vygotsky a los 100: Teoría cultural-histórica de la actividad como instrumento para el pensamiento. *Revista Psicología y Ciencia Social: UNAM*, 3 (1), 15-27.
- Contreras, G. O. (1994). *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala: Validación externa de un currículum*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Ed. Mex., México. Cap. 3 y 4.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. España: Ansel-Kapeluz. Cap. 1.
- De la Torre, A. (2000). *El sentido y el significado del aprendizaje desde una perspectiva constructivista*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Ed. Méx., México. Cap. 1.
- Díaz-Barriga, A. (1995). *Empleadores de universitarios: Un estudio de sus opiniones*. México: CESU. Pp. 87-91.

- Dreier, O. (1999). *Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social*. Revista Psicología y Ciencia Social: UNAM, 3 (1), 28-50.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad: Acerca del debate contemporáneo*. Santa Fé, Argentina: Editorial Homo Sapiens. Cap. 1 y 2.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño auditativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. Cap. 1.
- González, F. (2000). *Investigación auditativa en psicología Rumbos y desafíos*. México: Thomson. Cap. 1.
- Hemmings, A. (2000). *Long's Links: Postpositioned Identity works of Urban Yuths*. Anthropology and Education, Quarterly, 31 (2), 152-172.
- Hernández, G. (1995). *Una propuesta para la titulación en psicología*. Revista Rengones, 31, 25-28.
- Hernández, O. (2003). *El valor de la escuela en jóvenes que deciden volver a estudiar después de haber desertado*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Edo. Méx., México. Cap. 1 y 2.
- Jerez, C. (1998). *El problema de titulación en las escuelas normales; un enfoque académico*. Revista Mexicana de Pedagogía, 40, 23-29.
- Jiménez, L. (2000). *Detección de las causas que probabilizan el fracaso escolar en el nivel medio superior*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Edo. Méx., México. Cap. 1 y 2.

- Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation (Aprendizaje situado: Participación periférica legítima). New York: Cambridge University Press. Cap.1, 2, 3 y 4.
- Lerner, S. (1999). La Formación en metodología auditativa. Perspectiva del programa salud reproductiva y sociedad. En: I. Szasz y S. Lerner (Coords.), Para comprender la subjetividad: Investigación auditativa en salud reproductiva y sexualidad (pp. 9-15). México: Colegio de México. Pp. 9-15.
- Martín, CH. (1991). *Para poderse defender en la vida: Cuestiones sobre la cultura educativa de familias en el occidente de México.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos: México, 21 (4), 9-46.
- Martínez, C. (1999). Introducción al trabajo auditativo de investigación. En: I. Szasz y S. Lerner (Coords.), Para Comprender la Subjetividad. Investigación auditativa en salud reproductiva y sexualidad. (pp. 33-56). México: Colegio de México.
- Mungaray, A. (1990). *La tesis de licenciatura: Cómo superar un mito.* Revista Travesía: México, 19, 57-60.
- Quiróz, R. (1991). *Obstáculos para la Apropriación de Contenido Académico en la Escuela Secundaria. Infancia y aprendizaje.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos: México, 55 (4), 45-58.
- Rivas, M. (1999). La entrevista a profundidad: Un abordaje en el punto de la sexualidad. En: I. Szasz y S. Lerner (Coords.), Para comprender la subjetividad: Investigación auditativa en salud reproductiva y sexualidad (pp. 199-223). México: Colegio de México.

- Rodríguez, G., Gil, F., y Garía, J. (1999). *Metodología de la investigación auditativa* Málaga: Aljibe. Cap. 9.
- Rubio, M. (1993). Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana. México: Universidad Iberoamericana. Cap. 3 y 4.
- Saucedo, C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional: México. Tesis 28. Cap. 1.
- Saucedo, C. (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida*. Tesis de Doctorado en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINESTAV/IPN.
- Saucedo, C., y Pérez, G. (1998). Trayectorias escolares personales y usos de la escuela: Repensando el fracaso escolar. En: A. Alcántara, R. Pozos y C. Torres (Coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 257-268). México: Siglo XXI Editores.
- Schatzman, L. Y Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology* (Campos de investigación. Estrategias para una sociología natural). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Tarrés, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender. sobre la tradición auditativa en la investigación social*. México: Colegio de México. Pp. 9 y 16.

- Taylor, J., y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós. Cap 1 y 2.
- Törsen, H. (1990). Paradigmas de la investigación en educación: Uniforma del estado de la cuestión. En: I. Dendduce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2001). *Manual de titulación: Carrera de Psicología*. Edb. Méx. México: Autor. UNAM-Campus Iztacala. Pp. 1-24.
- U.N.A.M. (2005a, Marzo). Cambio curricular. Jefatura de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala en línea. (En red). Disponible en: http://psicología.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/documentos/ppts/7.
- U.N.A.M. (2005b, Abril). Propuesta para opciones de titulación. Jefatura de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala en línea. (En red). Disponible en: http://psicología.iztacala.unam.mx/propuesta_opciones_titulaciónabrilm2005.
- Valsiner, J. (1999). *La cultura dentro de los procesos psicológicos: Semiosis constructiva*. Revista Psicología y Ciencia Social: UNAM, 3 (1), 75-83.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En: L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-67). México: Colegio de México.

- Velasco, J. (1999). Lo nuevo y lo viejo del devenir histórico de la psicología. En: I. Aguado, C. Avendaño y C. Mondragón (Coords.), Historia Psicología y Subjetividad (pp. 121-139). Edb. Méx., México: UNAM-Campus Iztacala.
- Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós. Pp. 182-203.
- Zarzosa, L. (1991). *Problemas del Ecléctismo: Un caso*. Revista Mexicana de Psicología México, 1y 2 (6), 109-115.

ANEXOS

I.- Datos generales de los participantes (datos sociodemográficos).

Nombre

Edad

Estado civil

Ocupación

Generación

Dirección

Nombre de los padres

Edad, escolaridad y ocupación

Nombre de los hermanos

Edad, escolaridad y ocupación

Nombre de la esposa (o)

Edad, escolaridad y ocupación

Características de la vivienda

Tiempo de trayectoria escuela-hogar

Tema de la tesis

Modalidad seleccionada para titularse

Tiempo de estar haciendo la tesis

Etapas del proceso

Nombre de los asesores

Nivel académico

II.- Experiencias relacionadas por su travesía por la carrera de psicología

¿Cómo fue que decidiste estudiar psicología?

¿Qué influyó en esa decisión?

¿Quiénes influyeron en tu decisión?

¿Cuál era tu idea de la psicología al entrar a la carrera?

Y ¿cuál concepto de psicología ahora como egresado?

Coméntame ¿Cómo fue tu experiencia durante los dos primeros semestres de la carrera?

Después al entrar a tercero y cuarto semestres ¿cómo fue tu trayectoria, en cuestión de las clases, los profesores los compañeros y los diferentes cambios de visiones teóricas?

¿De qué forma lo viviste?

Coméntame ¿cómo fue tu experiencia durante los semestres quinto y sexto, ya con los pacientes, las clases y los profesores?

Rumbo al final de la carrera ¿de qué manera viviste tu paso por psicología?

¿Qué fue lo más destacable de tu experiencia por la carrera?

¿Por qué?

¿Cómo sentiste que fue tu formación como profesional?

¿Qué te dejó como persona haber estudiado psicología?

¿Durante tu paso por la carrera trabajaste?

¿Qué decía tu familia de que estuvieras estudiando psicología?

¿De qué manera te apoyaban durante tus estudios?

¿Cuáles eran las expectativas de tus familiares?

III.-Experiencias relacionadas al proceso de titulación.

¿Para qué estas haciendo tu tesis para titularte en estos momentos?

¿Por qué en éstos momento y no antes o después?

¿En qué modalidad la estas haciendo?

¿Cómo fue que elegiste esa modalidad?

¿Sabías de las diferentes opciones que hay para titularse en la carrera?

¿Qué obstáculos has encontrado durante tu proceso?

¿Has tenido problemas para redactar tus objetivos y tus capítulos?

¿Para hacer tu protocolo de investigación?

¿Para buscar información bibliográfica?

¿Para registrar el protocolo?

¿Has encontrado obstáculos a la hora de investigar o aplicar tus instrumentos?

¿Para conducirte bajo un marco conceptual?

¿Te has topado con obstáculos a la hora trabajar en tu tesis en tu casa o en la escuela?

¿De qué forma ha sido el apoyo de tu asesor?

¿Cómo has sentido su disposición para asesorarte?

En este sentido ¿Cómo describirías tu relación con él?

¿Has tenido problemas bajo la opción que elegiste para desarrollar tu investigación?

¿Qué otros problemas has tenido para redizar tu tesis?

¿Estas haciendo la tesis sólo o en equipo?

En este sentido ¿qué implica esto para ti?

¿Qué otras actividades estas realizando además de tu tesis?

¿De que manera esto interfiere para que avances en la realización de la tesis?

Coméntame ¿cómo estas viviendo el proceso de titulación?

¿Qué dice tu familia de que estas haciendo tu tesis para titularte?

¿Qué crees que pensarían tus padres y amigos, si tu no te titularas?

¿De que manera te apoya tu familia para que trabajes en la tesis?

¿Cómo te imaginas que es visualizado el profesional que no está titulado?

¿Crees que sea necesario estar titulado para lograr el éxito en la vida?

¿Qué ventajas o desventajas presenta aquel egresado que está titulado en comparación con aquel que no lo está?

Finalmente coméntame ¿para qué te quieres titular?