



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA

**RECONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO SUBJETIVO
DE UNA PRÁCTICA ACADÉMICA: LA BÚSQUEDA
INDEPENDIENTE DEL CONOCIMIENTO.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MTRO. JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ RODILES

TUTOR: MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
COMITÉ TUTORAL: DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO
DR. ROBERTO PÉREZ BENITEZ



FILOSOFIA
Y LETRAS
UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

Con cariño y profunda admiración a la Dra. Libertad Menéndez Menéndez (q.d.e. p.), por su guía, enseñanzas y paciencia para el desarrollo del presente trabajo de investigación, pero sobre todo por haberme permitido trabajar en un ambiente de motivación constante durante el posgrado y por compartir su excelencia académica y calidad humana.

Hijos

Por lo que significan en mi vida, por esos momentos de juego y atención que les he robado.

Esposa

Por el apoyo que siempre tuve de ti durante toda mi aventura en el posgrado.

Padres

Porque siempre me han acompañado con su pensamiento y sus oraciones. Para ustedes especialmente mi amor y agradecimiento eterno.

Hermanos

Porque siempre están presentes en mi pensamiento y en mi corazón

A ti Oh María, *totus tuus*

Y por sobre todo A ti mi señor y Dios, por acompañarme siempre, por dirigir mi mano y despejar mi mente para qué letra por letra plasmara mis ideas hasta lograr este producto que representa el compromiso y amor que tengo a este campo del saber.

Agradecimientos

A la Maestra Martha Corenstein

Por su apoyo y motivación sobre todo en la etapa final de este proceso.

A mis revisores de tesis

Con mi reconocimiento por su cuidadosa revisión, sus sugerencias que me permitieron enriquecer la presente tesis y mi agradecimiento por sus comentarios constructivos que fueron de gran aliento en la fase final de mi trabajo de investigación.

Al Maestro José Luis Martínez Domínguez

Mi compañero y amigo que me demostró en todo momento su gran amistad y me ayudó a orientar mi investigación durante los momentos difíciles del proceso.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM por haberme becado durante el doctorado.

Al Centro de Enseñanza, Investigación y Extensión en Ganadería Tropical de la FMVZ-UNAM por todo su apoyo y facilidades para el desarrollo de esta etapa de mi formación profesional.

A la UNAM, mi *alma Mater* porque me recibió y formó profesionalmente en su seno.

ÍNDICE

	Páginas
Introducción	1
Capítulo 1 Planteamiento del problema	8
Capítulo 2 Referente epistemológico, teórico y metodológico	18
2.1 La metodología comprensiva que se desprende de la teoría de la realidad social de Alfred Schutz y su aplicación al ámbito pedagógico	55
2.2 El guión de la entrevista	73
Capítulo 3 Reconstrucción del significado subjetivo que los estudiantes de la FMVZ-UNAM le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento durante su formación profesional.	81
3.1 La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en tanto realidad preeminente y escenario de la investigación	84
3.1.1 Descripción del escenario en sus dimensiones socioculturales subjetivas.	96
3.1.1.1 El estudiante y los momentos previos a la elección de carrera	98
3.1.1.2 El estudiante y su arribo a la FMVZ-UNAM	102
3.1.1.3 Las expectativas iniciales y concretas	106
3.1.1.4 El nivel de búsqueda de conocimientos con el que arriba el estudiante y el proceso de formación en la FMVZ-UNAM.	112

3.1.1.5 El estudiante y su situación relacional con los otros: compañeros y profesores.	124
3.2 La situación biográficamente determinada de los estudiantes. Un esquema interpretativo del sí-mismo	142
3.2.1 El ámbito cultural de sus familias	145
3.2.2 La elección de carrera. Una decisión vista por la familia	150
3.2.3 La percepción del sí mismo dentro del ámbito familiar	154
3.4.4 Los ámbitos finitos de sentido en los que participan los estudiantes en tanto actores sociales del mundo de la vida.	156
3.3 El acervo de experiencias, el aquí y ahora, y los proyectos a futuro.	160
3.3.1 Las experiencias significativas durante la etapa preuniversitaria que marcaron la personalidad social del estudiante	160
3.3.2 El aquí y el ahora de la formación de los estudiantes	164
3.3.3 Los proyectos para el futuro	171
3.3.4 La importancia que guarda la formación profesional en el mundo de la vida del estudiante	175
3.4 La búsqueda independiente del conocimiento en la formación profesional de los estudiantes informantes. Una reconstrucción subjetiva de actos significativos	183
3.4.1 Esquema referencial de experiencias motivacionales, planes y/o proyectos vinculados con la búsqueda independiente del conocimiento	183
3.4.2 El proceso de formación y la aparición en los estudiantes del <i>fiat</i> voluntario	187
3.4.3 Tipificaciones de los alumnos por los alumnos en relación con la búsqueda del conocimiento	190
3.4.4 Los profesores como factor motivante respecto de la búsqueda independiente del conocimiento.	194

Reflexiones finales	201
Conclusiones	225
Bibliografía consultada	230
Anexo	237

Introducción

El presente trabajo es un esfuerzo por reconstruir el significado subjetivo que le otorgan los estudiantes a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica, en un ámbito específico como es la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, campus Ciudad Universitaria.

Nuestra aproximación al ámbito intersubjetivo de la vida cotidiana de los estudiantes informantes se hizo desde la perspectiva teórica y metodológica que propone Alfred Schutz.

Para la obtención de la información se empleó la entrevista apoyada con elementos de la historia de vida; dos técnicas de investigación social que coherentes con nuestro referente epistemológico y teórico, permitieron acceder mediante diferentes tópicos, a algunos aspectos intencionalmente seleccionados como fundamentales, mismos que permitieran el acercamiento a las significaciones que los estudiantes le asignan tanto al mundo de vida en el que se encuentran ubicados y a las acciones que cotidianamente realizan como estudiantes de educación superior en el campo de la medicina veterinaria y zootecnia.

El instrumento fue aplicado, estableciendo comunicación previa con los informantes, buscando aquellos elementos significativos respecto de las percepciones de la institución, percepciones de sí mismos como estudiantes, de sus compañeros, de sus maestros, de sus prácticas académicas y de sus proyectos, entre otros. Aspectos que recuperados en una base documental nos aportaran elementos para comprender significativamente la noción de búsqueda independiente del conocimiento como una construcción social y pedagógica que poseen los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

La búsqueda de información se realizó con estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, campus Ciudad Universitaria¹.

¹ Agradezco a los estudiantes de la FMVZ-UNAM, campus C.U. su colaboración, sin ella este trabajo no hubiese sido realizado. Espero cumplir con sus expectativas puestas en este trabajo.

El interés se centró particularmente en los estudiantes porque son, a nuestro juicio, un tipo de actores sociales que dan razón de ser a las instituciones de educación de todos los niveles educativos, porque su voz, como la de cualquier otro, es importante escuchar para poder comprender la realidad que perciben dentro de un espacio y un momento histórico de la vida determinados y porque son ellos finalmente con sus experiencias adquiridas dentro de la institución educativa un termómetro para que otros importantes actores, administrativos y académicos, podamos analizar y reflexionar sobre lo que les estamos proporcionando y el resultado que estamos obteniendo con ello.

El término estudiante, alude a un determinado tipo de actor que desarrolla una típica acción social dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en cualquier espacio educativo. Es el individuo dedicado a aprender de otros y a su vez a socializar lo aprendido en función de sus intereses particulares, acciones que tienen en sí mismas una importante connotación social y cultural.

Por estas razones fue importante la búsqueda de información relativa a la acción social de los actores del proceso educativo, misma que nos permitiera describir sus construcciones personales respecto del modelo de enseñanza que ellos experimentan en su formación de médicos veterinarios zootecnistas, y con ello, los otros actores del proceso educativo, académicos y administrativos, asumir el reto que implica la construcción de propuestas educativas alternativas.

Esto no es casual, porque a nuestro juicio es para y con los estudiantes, en el aula y en los entornos adyacentes a ella donde se concreta y se da forma al conjunto de políticas educativas, se materializan los planes y programas de estudio mediante las percepciones, nociones, experiencias y sentimientos sobre aquello que les es significativo de ese mundo de la vida cotidiana o ámbito finito de sentido en el que cotidianamente se desempeñan como actores sociales. Esto obligó a situarnos cerca de ellos, establecer con ellos una relación cara a cara, para conocer sus puntos de vista y reconstruir su propia historia como estudiantes, con su autobiografía, su acervo de experiencias y sus conocimientos.

En este sentido, la obtención de información se realizó con alumnos que estudian en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, campus Ciudad Universitaria y que se desempeñan como estudiantes en la licenciatura que se ofrece en esta institución educativa. Ambos horizontes de

investigación: estudiantes y FMVZ-UNAM, forman parte del sistema educativo nacional y creemos que presentan rasgos específicos en el desarrollo de los procesos educativos para formar médicos veterinarios zootecnistas, esos rasgos, de algún modo están permeados por una pauta cultural y un estilo cognoscitivo también propio al que nos hemos aproximado y mismo que describimos mediante la investigación de campo.

La perspectiva de investigación que se ha adoptado en el desarrollo de esta tesis responde en su generalidad, a las pautas que plantea en su obra el filósofo, jurista y sociólogo austriaco Alfred Schutz (1899-1959), fundamentalmente en su teoría de la realidad social que alude en esencia a la comprensión significativa de la acción social, misma que argumenta la relación directa entre el investigador y los actores sociales para la obtención de información sustentada en percepciones directas y en las experiencias a mano sobre tópicos previamente seleccionados.

Para efectos de lo que aquí habremos de desarrollar es necesario plantear algunas precisiones. Los estudios comprensivos tienen especificidades y características que los distinguen claramente de los estudios explicativos, tanto en la concepción de las técnicas, en el proceso de datos resultantes, como en la forma de interpretar la información que surge de la aplicación de las técnicas; por ejemplo, el proceso de datos en los primeros, atiende a razones de comprensión e interpretación “hacia dentro” del total de casos estudiados, la interpretación tiende a unir la perspectiva teórica con el significado que le otorgan los actores sociales a sus acciones. En la perspectiva explicativa, por el contrario, se da cuenta de los hechos a través de la categorización de datos recogidos mediante la observación directa.

En concordancia con lo anterior no ha sido la intención estudiar rasgos objetivos de los estudiantes y su entorno para construir explicaciones generalizables –sistema objetivo de referencia, de acuerdo a nuestro marco teórico-. Tampoco se busca un uso de la teoría en el sentido de confirmar sus presupuestos en los hechos, más bien el papel de la teoría sirve como herramienta para proceder a la comprensión del sentido en el aspecto conceptual de las construcciones cotidianas y estrictamente restringido a los casos bajo estudio, no más.

Nuestro propósito ha sido la de describir desde una perspectiva fenomenológica –fundada por Alfred Schutz-, las construcciones significativas

que sobre una práctica académica, la búsqueda independiente del conocimiento, se desenvuelven en el ámbito de la educación de la medicina veterinaria y zootecnia y de manera específica, dentro de una institución de enseñanza superior como lo es la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

Nos mueve aquí un interés por la descripción y la interpretación basada en fundamentos epistemológicos y teóricos previamente establecidos, sobre aspectos significativos de ese mundo de los estudiantes, en cuanto estudiantes, es decir, en cuanto a futuros jóvenes profesionistas en formación dedicados habitualmente a desarrollar procesos de aprendizaje tendientes a tratar de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos propios de un campo del saber específico, y a establecer también habitualmente determinadas relaciones con los otros: compañeros y profesores.

El afán es interpretar desde un marco teórico y conceptual elegido, las significaciones que desde la experiencia cotidiana tienen los alumnos y alumnas respecto del sector del mundo en el que actúan y se relacionan entre sí. Por lo que independientemente del nivel educativo en el que se ubiquen, primero y último año de la carrera de medicina veterinaria y zootecnia, pueden ser comprensibles sus propias construcciones sobre aspectos esenciales del mundo educativo en el que se desenvuelven, su Facultad y los procesos de aprendizaje que desarrollan en colaboración con maestros y compañeros, las imágenes, las expectativas y las motivaciones que poseen para llegar a ser médicos veterinarios zootecnistas.

Percepciones que desde el mundo de la vida cotidiana se refieren incluso al conjunto de imágenes que socialmente se proyectan respecto de la profesión de médico veterinario zootecnista como realidades socialmente constituidas. Imágenes que en su generalidad reflejan las percepciones sociales que son proyectadas desde ámbitos distintos del mundo cotidiano de los estudiantes y que constituyen una parte fundamental de su formación a la que estos deben sujetarse como individuos dentro de la sociedad.

El trabajo está estructurado en dos partes que suponen diversos niveles de análisis tendientes a reconstruir el significado subjetivo que los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM le otorgan a una práctica académica, la búsqueda independiente del conocimiento. La primera parte se compone de dos capítulos. El primero, donde se hace referencia a los

elementos tomados en cuenta para el planteamiento del problema y los objetivos de investigación; el capítulo dos aborda las consideraciones teórico metodológicas en donde se explicitan los fundamentos generales derivados de las aportaciones de Alfred Schutz y que sirven de referente epistemológico, teórico y metodológico en este trabajo, así como la metodología comprensiva que se desprende de la teoría de la realidad social de nuestro autor y su aplicación al ámbito pedagógico.

En esta parte aparecen los conceptos con los que van a ser descritas e interpretadas las construcciones de los estudiantes que fueron entrevistados en la investigación de campo; a saber, mundo de la vida, mundo del ejecutar o realidad eminente, comprensión significativa de la acción social, intersubjetividad, motivos *porque* y motivos *para*, contemporáneos, coasociados, relaciones cara a cara, conocimiento a mano, estilo cognoscitivo, significado objetivo y subjetivo, y signo y símbolo, entre otros.

En esa estructura conceptual se acude a los aportes de Alfred Schutz a la sociología comprensiva. Fundamentos que en conjunto insisten en la observación del mundo de la vida cotidiana en donde se desenvuelven los actores sociales y se proyecta, en nuestro caso, la búsqueda independiente del conocimiento, un tipo de práctica académica en tanto acción social que nos involucra en el acceso a las construcciones intersubjetivas de los estudiantes que nos fueron transmitidas por sus principales actores sociales mediante el lenguaje, en una importante relación cara a cara.

Así mismo, dentro de este apartado, se desarrollan las particularidades del método de investigación, las técnicas empleadas, la información general de los estudiantes que nos favorecieron con su amable disposición para otorgar la información con la cual se elabora este trabajo de tesis, así como el guión que se confeccionó para la obtención de información respecto del mundo de vida de los estudiantes en su relación con nuestro objeto de estudio.

La segunda parte se divide en cuatro subcapítulos que abordan, desde las construcciones de los entrevistados, las experiencias que nos permiten ir reconstruyendo el significado subjetivo que los estudiantes de esa institución educativa le otorgan a una práctica académica, la búsqueda independiente del conocimiento.

Los tres primeros hacen referencia a tres complejos de significado que derivamos de la propuesta teórica que sirve de referencia a esta investigación, y los que a manera de ejes estructurantes nos permitieron arribar, en una síntesis monotética, a la reconstrucción del significado subjetivo que los estudiantes de la FMVZ-UNAM le otorgan a la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente. Dicha síntesis, está compendiada en el cuarto apartado.

Así, el primer subcapítulo hace referencia a la forma y contenidos con que describen los estudiantes entrevistados las características de este mundo social y cultural en donde además de transitarlo por un período de aproximadamente cuatro años adquieren la tipificación como estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia.

El segundo apartado está dedicado a analizar la situación biográfica de los entrevistados, en tanto que es base a partir de la cual ellos mismos derivan sus propias construcciones subjetivas.

El tercer apartado se concentra, en las experiencias significativas vinculadas con la práctica de búsqueda del conocimiento de manera independiente, abarcando diversos temas que fueron construidos con las respuestas de los estudiantes informantes a cada uno de los aspectos del guión de la entrevista.

Y, el cuarto apartado, está dedicado al análisis de la búsqueda independiente del conocimiento en la formación profesional de los estudiantes informantes en tanto reconstrucción subjetiva de actos significativos, lo que finalmente nos permitió mostrar un cuadro lo más completo que nos fue posible de lo que para los estudiantes en este estudio tiene como significado subjetivo buscar el conocimiento de manera independiente.

Aquí existe una lógica de exposición más o menos similar a la propuesta teórica que ha servido de referente, queriendo decir que el más o menos se refiere a la necesidad constructiva del método, mismo que se va construyendo en la estructura general de la investigación. De tal modo que los textos de las entrevistas que se incorporan en el desarrollo del trabajo son precedidos o seguidos desde la aportación de Alfred Schutz para puntualizar aquellos aspectos significativos, factibles de ser interpretados. Este es un recurso propio

para proceder a tejer las redes significantes con las construcciones verbales de los estudiantes, las aportaciones de nuestro autor y la interpretación personal.

La información de los estudiantes entrevistados fue incluida en el texto con letra cursiva para separarla de la interpretación y está organizada para su tratamiento en los siguientes temas: La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, en tanto escenario de la investigación; La situación biográficamente determinada de los estudiantes. Un esquema interpretativo del sí-mismo; El acervo de experiencias, el aquí y ahora, y los proyectos a futuro, y por último; La búsqueda independiente del conocimiento en la formación profesional de los estudiantes informantes. Una reconstrucción subjetiva de actos significativos.

En función de este planteamiento, posterior a la investigación de campo se construyeron, primero, algunas reflexiones generales como ejercicios de comprensión y después se plantean las conclusiones.

Capítulo 1 Planteamiento del problema

Mucha de la literatura destinada al análisis de los problemas relacionados con el proceso educativo que se da en las instituciones educativas que ofrecen estudios en los niveles medio superior y superior, destacan, sobre todo en las últimas dos décadas, dos problemas que han llamado la atención de investigadores de todos los países del mundo, incluyendo el nuestro. Se trata, en primer lugar, de la elevada proporción de estudiantes que prefieren una planeación didáctica altamente estructurada en contraposición a aquella que privilegia el estudio independiente; y, en segundo, del hecho de que una buena proporción de alumnos de nivel educativo superior que sí muestran una tendencia hacia el estudio independiente, no logran desarrollar las habilidades intelectuales suficientes para convertir el conocimiento adquirido en instrumento de nuevas indagaciones que le permitan actuar sobre su realidad.

De acuerdo con la literatura sobre el tema¹, tales problemáticas han sido vinculadas con otra situación que se evidencia en muchos estudiantes que egresan del ciclo profesional y se incorporan al mercado de trabajo, y es la referida al hecho de que en poco tiempo el nuevo profesionista carece de conocimientos que le permitan seguir enfrentando, con soltura, los retos que le supone el ámbito laboral en el que se desenvuelve. Tal circunstancia parece estar conectada con las escasas habilidades que logró desarrollar durante sus estudios profesionales para actualizar de manera permanente sus conocimientos a través de su propia iniciativa y esfuerzo y, al mismo tiempo, con la ausencia de actitudes que favorezcan dicho proceso².

Las problemáticas referidas no son, desde luego, privativas de una institución educativa en específico, sino que, por el contrario, es común advertir, en

¹ Sobre el punto pueden revisarse, entre otras, las investigaciones de: R. Ristow y C.E. Edeburn, "An Inventory Approach to Assessing the Learning Styles of Collegue Students", en Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association, 1983, pp. 1-29; L.P. Peterson, "Attitude by Treatment Interaction Effects of Teacher Structuring and Students Participation in Collegue Instruction", en Journal of Educational Psychology, 1979, pp. 521-533, y J. D. South et al., "Faculty Role Orientation and Perceived Teaching Effectiveness: The case of an Intervening Variable", en Research in Higher Education, 1986, pp. 99-110.

² Menéndez Menéndez, L. "Los principios metodológicos de los programas de investigación de Imre Lakatos aplicados a la enseñanza." México, UNAM, 1998. p 31.

congresos nacionales e internacionales, la enorme preocupación que éstas provocan.

La Facultad de Medicina Veterinaria de la UNAM, donde laboro como docente desde hace más de 20 años, no obstante la especificidad de su objeto de estudio, se ha caracterizado por una permanente preocupación del proceso educativo que se vive en las aulas; en ellas, los docentes se conducen, continuamente, de la calidad del estudiante de primer ingreso y de la carencia de habilidades intelectuales que éste manifiesta al iniciar sus estudios.

En una carrera como la de Veterinaria en la que el conocimiento avanza de manera vertiginosa y las técnicas se revolucionan al mismo ritmo, los docentes requerimos de un estudiante formado para buscar el conocimiento por su propio esfuerzo, ya que dicho atributo será el puente para un desempeño profesional mucho más exitoso.

La vida en el aula, sin embargo, nos enfrenta con otra realidad que, desde luego, no deja de manifiesto en el estudiante este atributo y, en consecuencia, el proceso educativo se torna rutinario y poco eficaz.

Con base en ello y en el apoyo que siempre he recibido de las autoridades de mi Facultad, en 1998 concluí, en el marco de una investigación interinstitucional, una investigación de carácter explicativo que tuvo como objetivo detectar, a través de la actitud manifiesta del sujeto, algunos factores que pudieran influir significativamente en las intenciones de los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM de buscar el conocimiento de manera independiente³.

En este sentido, nos apoyamos en la Teoría de la Acción Razonada propuesta por Martin Fishbein⁴. Para ello nos dimos a la tarea de indagar las intenciones de los estudiantes con respecto a la acción de buscar el conocimiento de manera independiente, sobre la base de que la mejor manera de predecir probabilísticamente la aparición de un comportamiento dado, es detectar la posible intención que tiene la persona de realizar o no dicho comportamiento.

³ J.A. Fernández Rodiles. *“Determinación de algunos factores que influyen significativamente en la intención de los estudiantes de buscar de manera independiente el conocimiento. El caso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.”* Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. México, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, 1998.163pp.

⁴ M. Fishbein. *“Attitudes and the prediction of behaviour”*. En: M. Fishbein (Ed), *Regards on Attitude Theory and Measurement*, 1967, pp. 477-492.

De acuerdo con el autor referido, existen dos factores básicos que permiten lo anterior: el factor personal y el factor social; el factor personal aborda la intención para explicarla a través de las creencias y actitudes hacia un comportamiento y, por el otro lado, el factor social la aborda para conocer cómo los sujetos perciben las imposiciones sociales que les imponen los referentes sociales (cercanos y lejanos) para realizar ese comportamiento.

Este primer acercamiento teórico, no obstante que nos proporcionaba muchas respuestas a varias de nuestras inquietudes, dejaba otras más en el aire y hubimos de permanecer alertas a cualquier otro referente que pudiera estar conectado con la intención del sujeto de realizar o no la búsqueda independiente del conocimiento.

Las múltiples investigaciones sobre el punto nos orientaron hacia la Teoría de Locus de Control de Julian B. Rotter⁵. Este autor propone una construcción teórica del aprendizaje social para explicar y descubrir las creencias, más o menos estables, a partir de las cuales el sujeto pone en evidencia la fuente prioritaria que controla los acontecimientos cotidianos en los que interviene. De acuerdo con él, los individuos que perciben la relación entre los hechos que ocurren y su propia conducta como contingente, tienen la creencia de que sus esfuerzos personales son la causa de sus logros, a esta condición Rotter la denomina control interno (locus de control interno o internalidad); por el contrario, cuando los individuos no perciben los eventos que le ocurren como resultado de sus propias acciones sino como producto de causas ajenas a su voluntad, atribuyéndoselos a factores azarosos o como responsabilidad de otras personas, pueden ser identificados, de acuerdo con el autor, como sujetos con control externo (locus de control externo o externalidad).

El locus de control fue manejado por Rotter como una dimensión dicotómica (internalidad-externalidad); sin embargo, un cuarto de siglo después de que Rotter planteara su teoría del aprendizaje social, La Rosa, investigador mexicano reconocido en el ámbito de la psicología, puso a prueba dicha teoría con una población de estudiantes universitarios en México y, con base en los resultados obtenidos, amplió tal dimensión dicotómica hasta otorgarle una perspectiva multidimensional.

⁵ J. B. Rotter. "*Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*". En: Psychological Monographs, 1966, pp.1-28.

La Rosa, en su momento, elaboró su Escala Multidimensional de Locus de Control que consta de 53 reactivos, los cuales incluyen 5 dimensiones: fatalismo-suerte, poderosos de macrocosmos, afectividad, poderosos del microcosmos, e internalidad instrumental. La dimensión de fatalismo-suerte hace referencia a creencias en un mundo no ordenado en donde los resultados dependen de factores azarosos tales como la suerte y el destino; la dimensión poderosos del macrocosmos hace referencia a la creencia de que las personas que tienen el control porque tienen el poder, aun lejanas del individuo, pueden influir en la vida de éste; la dimensión de afectividad también describe creencias en las que el individuo supone que consigue sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes le rodean; la dimensión de poderosos del microcosmos se refiere a la creencia de que las personas que tienen el poder, y que están más cercanas al individuo, controlan los aspectos que le interesan y, finalmente, la dimensión de internalidad instrumental se refiere a aquellas situaciones en las que el individuo basa el control de su vida en función de su propio esfuerzo, trabajo y capacidades. Las dimensiones fatalismo-suerte, poderosos del macrocosmos, afectividad y poderosos del microcosmos miden tendencia hacia la externalidad y, la dimensión de internalidad instrumental, mide tendencia hacia la internalidad.

Previo y durante el proceso indagatorio, estuvimos siempre conscientes que todo fenómeno educativo es multicausal y que tal vez estas dos teorías nos darían solamente una visión parcial del fenómeno que nos interesaba estudiar; sin embargo, el hecho de que el trabajo de investigación que habría de convertirse en mi trabajo de tesis de maestría tendría que tener límites perfectamente bien establecidos para concluir en un plazo aceptable, decidimos, en mi caso, ceñirnos a estos referentes teóricos, decisión que no se aplicó en el caso de otros integrantes del equipo de investigación.

Nuestra primera tarea, en consecuencia, fue realizar una investigación exploratoria con el propósito de obtener los indicadores suficientes que habrían de servirnos de base para la elaboración de los instrumentos derivados de los referentes teóricos antes manejados; en tal sentido, recurrimos a un muestreo de 30 sujetos de ambos sexos y que a la sazón cursaban el primero y último semestres de la carrera de Médico Veterinario Zootecnista en la UNAM.

La elaboración de cualquier instrumento del tipo que nos ocupa implica una labor técnica que conlleva una tarea lenta, abigarrada y compleja la que para efectos de esta exposición puede sintetizarse en tres etapas: a. La determinación de

categorías de análisis, la construcción de reactivos correspondientes a cada categoría, su discriminación y su validación; b. La prueba de esa primera versión del instrumento aplicado a un segundo muestreo de sujetos para estar en condiciones de valorar los reactivos y configuración del instrumento; y c. La reconstrucción, de ser el caso, de los reactivos atravesando por todas las etapas que ello implica para contar, finalmente, con una versión definitiva del instrumento.

En el caso de la Teoría de la Acción Razonada de Martin Fishbein, el instrumento final quedó configurado por reactivos referidos a las creencias, las actitudes, y los referentes sociales que un sujeto tiene en relación con la búsqueda independiente del conocimiento.

En el ámbito de las creencias hacia la búsqueda independiente del conocimiento, los reactivos quedaron agrupados en los siguientes factores o categorías: a. De creencias relacionadas con la búsqueda independiente del conocimiento en conexión con la superación personal; b. De creencias en torno a lo que implica buscar de manera independiente el conocimiento; c. De creencias instrumentales en relación con la búsqueda independiente del conocimiento; d. De creencias pragmáticas en relación con la búsqueda independiente del conocimiento; y e. De creencias en relación con el tiempo dedicable a la búsqueda independiente del conocimiento.

En el ámbito de las actitudes hacia la búsqueda independiente del conocimiento, los reactivos quedaron agrupados en los siguientes factores: a. De actitud motivacional; b. De actitud afectiva; y c. De actitud de superación personal.

Y, finalmente, en el ámbito de los referentes sociales en relación con la búsqueda independiente del conocimiento, los reactivos quedaron agrupados en dos grandes factores: a. Aquellos relacionados con los referentes sociales cercanos; y b. Aquellos relacionados con los referentes sociales lejanos.

Una vez que contamos con la versión final del instrumento y habiendo determinado nuestro universo de estudio, centrado, por interés personal, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, seleccionamos al azar a una población de 400 estudiantes de ambos sexos pertenecientes, en un 50%, al primer semestre de la licenciatura, y el resto al último semestre de la carrera. En tal sentido, establecimos cuatro grupos diferenciados: un grupo con sujetos del sexo masculino del primer semestre de la licenciatura, un grupo con sujetos del sexo femenino del primer semestre de la licenciatura, un grupo con sujetos del

sexo masculino del último semestre de la licenciatura y un grupo con sujetos del sexo femenino del último semestre de la licenciatura.

Una vez aplicados los instrumentos a la población referida y procesados los datos obtuvimos la siguiente información:

a. En relación con las creencias hacia la búsqueda independiente del conocimiento, los estudiantes de los cuatro grupos de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM presumiblemente poseen, mayoritariamente, creencias favorables en relación con la búsqueda independiente del conocimiento con excepción de las referidas al ámbito de la superación personal; es decir, todo parece indicar que los estudiantes consideran que la búsqueda independiente del conocimiento no los convierte en investigadores o en personas cultas, ni que ello les habrá de derivar beneficios económicos en el futuro, o bien que ello constituya un medio de superación personal.

b. En relación con las actitudes hacia la búsqueda independiente del conocimiento, se observó que conforme avanzan los alumnos del sexo masculino en sus estudios, éstos no modifican sus actitudes hacia la búsqueda independiente del conocimiento. Tal circunstancia, se observa más marcada en los grupos de alumnos del sexo femenino y, más aún, en el grupo de alumnas del último semestre en tanto que conforme avanzan en sus estudios, se registra una tendencia a disminuir la favorabilidad hacia la búsqueda independiente del conocimiento.

c. Con respecto a la percepción de las presiones que tienen los estudiantes de los referentes sociales cercanos (padres, familia, amigos, compañeros, profesores) y de los referentes sociales lejanos (sociedad y sistema político), para buscar de manera independiente el conocimiento, se observó, al parecer, que los estudiantes de los cuatro grupos perciben con más fuerza las presiones derivadas de los referentes sociales lejanos que las derivadas de los referentes sociales cercanos para realizar la búsqueda independiente del conocimiento; sin embargo, dicha presión se observa más marcada en el grupo de mujeres que cursan el último año de la carrera y que están próximas a enfrentarse con el sector empleador.

d. Finalmente, con base en lo anterior y ya en lo que respecta a las intenciones de los estudiantes de buscar de manera independiente el conocimiento, los datos refieren al hecho de que los estudiantes de los cuatro grupos demuestran pocas

intenciones de buscar independientemente el conocimiento. Aquí, el análisis del planteamiento teórico de Fishbein, nos permite presumir que es en el ámbito de las actitudes y más específicamente en el de las actitudes motivacionales, entendidas éstas como el interés personal de buscar independientemente el conocimiento, donde podrían radicar esas pocas intenciones que demuestran los estudiantes, ya que dichas actitudes no mejoran significativamente conforme avanzan éstos en sus estudios profesionales.

En lo que concierne a la escala de Locus de Control que habría de arrojar información sobre el núcleo donde ubica el estudiante la fuerza que lo impele hacia la realización de un determinado comportamiento nos apoyamos, como señalamos en su oportunidad, en la Teoría de Locus de Control de Rotter empleando, para ello, la escala propuesta por de La Rosa para el caso de México.

La escala de La Rosa fue probada en una población de estudiantes universitarios y preparatorianos de México en el año de 1986 y, en ese entonces, se obtuvieron datos confiables; sin embargo, decidimos revalidarla toda vez que consideramos que ello se justificaba por el tiempo transcurrido desde su elaboración; en tal sentido, reconstruimos el instrumento con base en el proceso técnico que aquí hemos enunciado en párrafos anteriores.

Al ser sometido este instrumento al análisis de validación conducente, los resultados obtenidos arrojaron sólo cuatro de los cinco factores originales que presenta la escala de De la Rosa: Poderosos del macrocosmos; afectividad; fatalismo-suerte, e internalidad instrumental, quedando eliminado el factor de poderosos del microcosmos.

Concluidos los requerimientos técnicos del caso, procedimos a realizar formalmente la investigación con la misma población muestra de 400 sujetos seleccionados de la población estudiantil de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

El procedimiento seguido, quedó registrado en el documento que me permitió obtener el grado de maestría aunque los resultados de esta parte de la investigación pueden ser sintetizados en los siguientes términos.

En relación con la medición de los factores de locus de control en los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, los resultados obtenidos permiten suponer que, de entrada, existe en los alumnos una fuerte

tendencia hacia la internalidad; aunque también se encontraron indicios de que las mujeres en general y, en específico las mujeres del último año de la carrera, presentan evidencia probabilística de que conforme avanzan en sus estudios manifiestan una tendencia a disminuir dicha internalidad.

Lo anteriormente expuesto, en su conjunto, nos condujo a una serie de reflexiones básicas. De entre ellas son de destacarse dos: Por un lado, la conectada con la evidencia de que los estudiantes de los cuatro grupos manejados tienen mayoritariamente pocas intenciones de buscar el conocimiento de manera independiente; esto nos habla de que si bien es cierto que el sistema educativo nacional permite que arriben a las instituciones de educación superior sujetos poco formados en habilidades intelectuales y con actitudes poco favorables hacia la búsqueda independiente del conocimiento, también es cierto que en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, como dependencia universitaria, tampoco se promueve el enriquecimiento de las mismas.

Una segunda reflexión, sin desde luego aquí agotarla, está conectada con la evidencia probabilística de que los estudiantes de los grupos del último semestre presentan, conforme avanzan en sus estudios, una tendencia a disminuir su internalidad. Ello puede querer decir, que el proceso formativo en el que participan nuestros estudiantes los está conduciendo a una relación de dependencia con sus profesores y sus referentes lejanos, estos últimos conectados principalmente con el sector empleador.

El trabajo aquí referido culmina con una serie de sugerencias para orientar, al interior de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, el proceso formativo de los estudiantes en relación con la búsqueda independiente del conocimiento.

No obstante la riqueza de los datos obtenidos en el ejercicio de corte explicativo al cual hemos aludido, estamos ciertos que éstos sólo dan cuenta parcial del fenómeno estudiado. El reconocimiento de dicha limitación, así como el deseo de continuar el estudio de este fenómeno con el objeto de contrastar lo señalado en las conclusiones antes mencionadas con los resultados que arroja la presente investigación, me motivó a emprender la aventura de buscar otros caminos que nos dieran la posibilidad de arribar al fenómeno de estudio aludido.

Fue así que en un intento por responder a esta inquietud me enteré de la existencia del seminario de investigación sobre “Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa. La Teoría Social de Alfred Schutz

aplicada a la comprensión del fenómeno educativo”, el cual era impartido en el posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Durante tres semestres académicos consecutivos participé en él en mi calidad de oyente. Durante ese tiempo pude entender que un enfoque comprensivo puede estar sustentado hoy día desde múltiples perspectivas teóricas, sin embargo, a raíz de haberme topado en dicho seminario con la teoría de la realidad social de Alfred Schutz y de haberla empezado a estudiar, poco a poco se fue convirtiendo para mí en un reto.

Esto fue mi inicio y entrada al estudio de la perspectiva comprensiva en el ámbito de la pedagogía y en especial a la fenomenología de Alfred Schutz.

Durante el tiempo que asistí a dicho seminario tuve la oportunidad de irme familiarizando poco a poco con el estudio de la intersubjetividad, la cual permea toda la propuesta teórico-fenomenológica de Alfred Schutz.

Desde un principio, los planteamientos de Schutz referentes, entre otros, a la importancia de tomar en cuenta para la comprensión de un fenómeno social determinado la perspectiva no sólo del investigador sino de los actores sociales en él involucrados me parecieron sumamente atractivos. Estos mis primeros estudios de los textos de Alfred Schutz, me dieron la pauta para confeccionar un anteproyecto de tesis y competir para ingresar al programa del Doctorado en Pedagogía de la UNAM en el que finalmente fui aceptado. Tal situación me abría la posibilidad de arribar de nueva cuenta, pero ahora desde la perspectiva comprensiva, al fenómeno educativo de mi interés.

A partir de mi aceptación a dicho programa, nos dimos a la tarea, junto con un equipo de investigadores dirigidos por la Dra. Libertad Menéndez, de acabar de configurar la red teórica inmersa en la gran propuesta teórica de Schutz. Durante ese proceso percibimos que nuestro teórico maneja, dentro de otras tesis, la posibilidad de alcanzar el significado subjetivo que el sujeto le da tanto a sus acciones como a sus interacciones empleando para ello algunas de las teorías inmersas en su propuesta. A raíz de ello, se abrió para nosotros la posibilidad de visualizar el potencial alcance que este teórico tendría para la investigación pedagógica y en tal sentido asumimos el reto no solo de configurar la red teórica inserta en la propuesta aludida sino también de desdoblar, a partir de ella, el referente metodológico que pudiera servirnos para arribar al significado subjetivo que le otorgan los estudiantes a la búsqueda independiente del conocimiento como práctica académica.

Lo anteriormente expuesto nos llevaría a contemplar para esta investigación los siguientes objetivos:

Objetivos generales

1. Abordar, desde la perspectiva comprensiva, el análisis del significado subjetivo que tiene para los alumnos de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM la búsqueda independiente del conocimiento como práctica académica.
2. Arribar a conclusiones sobre las posibilidades que ofrece el referente teórico-metodológico de Alfred Schutz en el ámbito de la metodología comprensiva dentro de la investigación pedagógica.

Objetivos específicos

Con base en el primer objetivo general:

- 1.1. Describir la red teórica que en correspondencia con las pretensiones indagatorias del caso, me permita tender el puente para transitar del referente epistemológico al metodológico.
- 1.2. Develar el mundo social que constituye la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM para estar en condiciones de convertirlo, metodológicamente, en la realidad eminente y así poder comprender el significado que le da el estudiante a la búsqueda independiente del conocimiento como práctica académica a través de la intervencionalidad de los diferentes ámbitos finitos de sentido en los que él participa.
- 1.3. Configurar el *sistema de signos* de cada actor social en su papel como asociado y contemporáneo de la *realidad eminente* en la que se desenvuelve, con el propósito de construir los *sistemas de significatividades* del caso.
- 1.4. Reconstruir, de cada actor social, su *contexto de significado*, mismo que habrá de servir de fundamento para arribar al *significado subjetivo* al que se *apunta* en relación con la búsqueda independiente del conocimiento.

En atención al segundo objetivo general:

- 2.1. Elevar la propuesta teórica de Alfred Schutz en esquema metodológico de referencia central para la comprensión del fenómeno educativo.

Capítulo 2 Referente epistemológico, teórico y metodológico

Pretender abordar en términos comprensivos el significado subjetivo de una práctica como es la búsqueda independiente del conocimiento, es una tarea que me he autoimpuesto de tiempo atrás, de hecho, desde el momento mismo en que terminé el ejercicio explicativo del que he dado cuenta párrafos atrás.

Ello me condujo, en su momento, a buscar los caminos teóricos y filosóficos que me ayudaran a encontrar las múltiples respuestas que el estudio de la subjetividad conlleva. En ese terreno me fui adentrando, muy paulatinamente, en la filosofía de Alfred Schutz y fui descubriendo la posibilidad de explorar, en los términos que a mi me interesaban, los fundamentos sociológicos de una fenomenología comprensiva y, con base en ellos, una teoría de la acción humana que se desarrolla en el marco cotidiano en constante interdependencia de lo individual y lo social.

El investigador social que busca comprender el significado del mundo social en el que está inmerso el actor¹ debe asumir los principios metodológicos que le garanticen que en verdad se está refiriendo al mundo social de la vida común a todos los sujetos que comparten un mismo sector de tiempo y espacio, y que este mundo sigue siendo, aún como objeto de investigación teórica, un sistema de relaciones sociales recíprocas que es el resultado de mutuas construcciones subjetivas de los actores participantes.

Abordar la conducta humana y su interpretación de sentido común en la realidad social obliga al examen cuidadoso de los sistemas de proyectos, motivos, significatividades y construcciones del actor social. Dicha tarea remite necesariamente al análisis del punto de vista subjetivo; es decir, a la interpretación

¹Husserl afirma que las ciencias del mundo, entre ellas la fenomenología, conciben al *actor social* como un hombre que está dirigido de un modo natural al “mundo exterior” y lleva a cabo, sin dejar la actitud natural, una reflexión psicológica sobre su propio yo y sus vivencias. Se asume enteramente tal como haría si no hubiese oído nada de la nueva actitud, en la *esencia de la “conciencia de algo”* en que tiene puesta la conciencia, por ejemplo, de la existencia de cosas materiales, cuerpos vivos, otros hombres, de la existencia de obras técnicas y literarias, etc. Edmund Husserl. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. F.C.E., 1992. p.77

de los actos en términos del actor. Ello es la única garantía de que el mundo de la realidad social no será remplazado por un mundo ficticio e inexistente construido por el observador científico.

En tal sentido, si tomamos como marco de referencia la subjetividad del actor y pretendemos una comprensión de las *cosas sociales*², será necesario valernos de una teoría de la realidad social y en ese renglón, nos adherimos, para los propósitos de este trabajo, a la *Teoría de la Realidad Social* de Alfred Schutz.

De acuerdo con este autor, por *realidad social*³ se entiende la suma de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como lo experimenta el pensamiento del sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. Desde el comienzo, nosotros, los actores en el escenario social, experimentamos el mundo en el que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino *intersubjetivo*, es decir, común a todos nosotros, realmente dado o potencialmente accesible a cada uno. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje.

De acuerdo con este teórico, existe un campo de acción en donde el sujeto actúa, pero también los que lo rodean. Este mundo le es dado al actor social desde un comienzo como organizado. Es, mediante el aprendizaje y la educación, mediante experiencia y experimentos de todo tipo, que él adquiere cierto conocimiento mal definido de este mundo y de sus instituciones. Los objetos de este mundo le interesan, sobre todo, en la medida que determinan su propia orientación, en la medida que promueven o traban la realización de sus propios planes, en la medida que constituyen un elemento de su situación que debe aceptar o modificar, en la medida que son la fuente de su tranquilidad o intranquilidad, es decir, en la medida que tienen sentido para él. En otras palabras, al actor social no le basta simplemente conocer la existencia de tales objetos, debe comprenderlos, lo cual significa que debe interpretarlos como posibles elementos significativos respecto

² Se entiende por *cosas sociales*, aquellas cosas que son comprensibles únicamente como productos de la actividad humana, mi propia actividad o la de otros, incluyendo objetos ideales y mentales. Alfred Schutz, *Estudios sobre teoría social*. 1964 p. 22

³ Alfred Schutz, *El problema de la realidad social*. 1995 pp. 74-75

de actos o reacciones posibles que pueda efectuar dentro del ámbito de sus planes vitales⁴.

Sin embargo, este orientarse mediante la comprensión tiene lugar, desde el comienzo, en cooperación con otros seres humanos: este mundo tiene sentido no sólo para un actor social sino también para todos los que vivimos en él. La experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros, esos otros con quienes el actor social interrelaciona conocimientos comunes y sufrimientos comunes.

De esta manera, el mundo es interpretado como posible campo de acción de todos nosotros, este es el primero y más primitivo principio de organización del conocimiento del mundo exterior en general. Con posterioridad el sujeto discrimina entre lo interno a él y lo externo a él, es decir, entre las cosas naturales⁵ y las cosas sociales. En la comprensión de las primeras basta con recurrir a otro objeto que conozcamos que posea las mismas características o similares para tener conocimiento de ese objeto determinado. Para la comprensión de las segundas, no basta remitir el hecho que se estima a otros hechos o cosas. No se puede comprender una cosa social sin reducirla a la actividad humana que la ha creado y, más allá de ello, sin referir esta actividad humana a los motivos que la originan, esto es, que no es posible explicar el uso de un signo o símbolo si no se conoce lo que representa para los actores que lo usan, o las intenciones que tuvo quien o quienes lo crearon.

Para poder comprender las cosas sociales es necesario analizar el mundo de la vida cotidiana de los actores que en él se desenvuelven y, asimismo, los diversos ámbitos en los que éstos participan. Esta es la gran tarea en la que se centró Alfred Schutz

Su *teoría de la realidad social* comprende una vasta y compleja red teórica que nos ofrece dos perspectivas de análisis que son posibles derivar de su propia concepción del mundo social, mundo de la vida cotidiana o mundo de la realidad social. Estas dos perspectivas se refieren a la posibilidad, planteada por nuestro teórico en su propuesta epistemológica, de analizar a los actores sociales en dos

⁴ Alfred Schutz, *Estudios sobre...*, *op. cit.*

⁵ Se entiende por *cosas naturales* aquellas cosas dadas a todos, tal como son, con independencia de toda interferencia humana. *Ibídem.*

grandes dimensiones. Dicha propuesta permite, por un lado, arribar al significado de las interacciones sociales entre *alter-egos* y, por el otro, al significado subjetivo de las acciones de los sujetos sociales. Esta última dimensión, es, en nuestro caso, la que hubimos de asumir para arribar al objeto de estudio de nuestro interés.

Es conveniente enfatizar, con base en lo anteriormente dicho, que la teoría de la realidad social está constituida por una serie de teorías o micro teorías las cuales en su conjunto conforman una sola teoría. Sin embargo, con fines exclusivamente didácticos y metodológicos hemos intentado desmembrar esta teoría en micro teorías para poder tener mayor claridad sobre qué es lo que propone Schutz para comprender el significado subjetivo que los actores sociales le dan a sus propias acciones.

Toda vez que uno de los propósitos de esta investigación es arribar al significado subjetivo que le otorgan los actores a una práctica académica como es la búsqueda independiente del conocimiento, entonces en ese renglón y si ahondamos en Schutz, debemos retomar aquellas teorías derivadas de su propuesta epistemológica que nos van a permitir arribar a esa visión subjetiva sobre la práctica de búsqueda independiente del conocimiento y no a aquellas otras que dicha propuesta epistemológica nos ofrece para buscar cómo interactúa un sujeto en un medio ambiente determinado con otros sujetos.

En tal sentido, para el caso de esta investigación las teorías que seleccionamos fueron, principalmente, las teorías de la estructura del mundo social, la de las realidades múltiples, la de la aceptación del yo del otro, la comprensión motivacional, la de los motivos, la de la acción social, la del proceso de elección de proyectos, la de tiempo interior, la de significatividades y la de signos y símbolos.

Cabe aclarar que en todo el proceso metodológico y reflexivo que en nuestro papel de investigador llevamos a cabo durante las diferentes etapas del proceso de investigación retrotrajimos, casi de manera simultánea, varias de las teorías antes mencionadas. Es decir, el procedimiento consistió permanentemente en un ir y venir de la teoría al cuerpo teórico-metodológico, de éste a la técnica, y de ésta al cuerpo teórico y así sucesivamente.

Es importante mencionar, en adición a lo que se ha venido diciendo, que de acuerdo con la propuesta epistemológica de Alfred Schutz, para arribar al significado subjetivo que el actor social otorga a una acción como es la búsqueda independiente del conocimiento, el investigador social tiene como tarea reconstruir el modo en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propio mundo, sus propias acciones y las acciones de los otros.

Este es el gran reto que la investigación comprensiva le plantea al investigador: tener que comprender lo que sujeto tiene comprendido para sí⁶.

Tomando en consideración estas premisas, la teoría de Schutz exige, en primer lugar, la develación⁷ de la estructura del mundo social en donde se ubica el objeto de estudio⁸. En tal sentido, nos habremos de servir, en una primera etapa, en la **teoría de la estructura del mundo social** suscrita por nuestro teórico.

Schutz, en su teoría de la estructura del mundo social, nos explica la complejidad de la estructura del mundo social y cultural, así como las perspectivas con las que suele ser mirado por actores sociales heterogéneos. Para él, el mundo de la vida cotidiana es un mundo compartido por semejantes, en el que la percepción del *Otro* nos introduce a la dimensión de la *intersubjetividad*, la cual no es homogénea, no se aparece en perspectivas idénticas. Es decir, el mundo de la vida cotidiana no es un mundo privado, sino compartido con mis semejantes en el que los otros hombres a quienes experimento no se me aparecen en perspectivas idénticas y mis relaciones con ellos tienen grados diferentes de *intimidad* y

⁶ La visión epistemológica de Schutz, rebasa la pretensión de unas ciencias sociales que suponían que las acciones humanas sólo tenían sentido para el investigador social en la medida en que no contradicen sus presupuestos teóricos, o en la medida en que cumplen sus expectativas de explicación.

⁷ Por *develar* entendemos, en atención a Schutz, el proceso que consiste en describir no solamente el mundo físico sensorialmente perceptible sino también el mundo social y cultural donde se ubica nuestro objeto de estudio.

⁸ Uno de los postulados de la teoría de la realidad social de Alfred Schutz señala que las ciencias que aspiran a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humano, deben comenzar con una descripción de las estructuras del hombre científico, la realidad del mundo de la vida cotidiana que aparece evidente para los hombres que permanecen en la actitud natural.

*anonimia*⁹, determinando mis experiencias, las que finalmente constituyen un factor esencial en la construcción de los diversos dominios del mundo social.

Estos dominios o sectores del mundo social son los siguientes: *el mundo del ejecutar o al alcance efectivo, el mundo de los contemporáneos, el mundo de los predecesores y el mundo de los sucesores.*

De la compleja estructura total del mundo social y cultural, el *mundo del ejecutar* sobresale con respecto a los otros ámbitos o dominios de la realidad que se han mencionado. El mundo del ejecutar es el ámbito de la realidad social por excelencia, en su dominio los actores sociales hacen efectivas tanto la comunicación como las motivaciones y las influencias mutuas y es para la actitud natural del actor social no un objeto de su pensamiento teórico, sino un campo específico de su interés, de su atención, dominación y actividades prácticas. De acuerdo con Schutz este mundo del ejecutar es por cierto, “un *ámbito finito de sentido* entre muchos otros que se destaca como realidad eminente o suprema [paramount reality].”¹⁰.

De acuerdo con lo anterior, es factible denominar también al mundo del ejecutar como *Realidad eminente o ámbito finito de sentido*, es decir, es un ámbito que incluye aquellos objetos que son vistos y manejados, a diferencia de los objetos

⁹ Se refieren al grado de conocimiento, acercamiento o alejamiento que tiene un sujeto respecto de otros sujetos; las graduaciones de carácter experiencial directo, fuera de la situación cara a cara, se caracterizan por una disminución en la abundancia de síntomas mediante los cuales aprehendo al otro, y por el hecho de que las perspectivas en las que experimento al otro son gradualmente reducidas o intensificadas. *Ibidem*, p.47.

¹⁰En este punto, Schutz alude aquí al estudio que hace William James sobre la percepción de la realidad y los múltiples subuniversos, cada uno de los cuales puede ser concebido como una realidad peculiar mientras se atiende a ellos y, a fin de liberar de su encuadre psicologista esta importante idea, Schutz prefiere hablar, ya no de subuniversos múltiples de la realidad, sino de *ámbitos finitos de sentido* en cada uno de los cuales podemos colocar el acento de realidad. Schutz habla de ámbitos finitos de sentido porque lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias y no la estructura ontológica de los objetos. De modo que se denomina como ámbitos finitos de sentido a un determinado conjunto de las experiencias si todas ellas muestran un estilo cognoscitivo específico y son –*con respecto a este estilo*– no solo coherentes en sí mismas, sino también compatibles unas con otras. *Ibidem*, pp. 214-215

distantes que no pueden ser experimentados por el contacto, pero que están situados en el campo visual.

En el contexto de la realidad eminente todos sus objetos son compartidos con otros; por ello es también el área manipulatoria básica en la que Aquí y Ahora cada actor no sólo experimenta la presencia de los *copartícipes*¹¹ o *asociados*, sino también de los objetos culturales o físicos de los que está rodeado de manera inmediata. No obstante y aunque un actor tenga en ese horizonte de realidad un interés eminentemente pragmático, cada actor co-participante no puede estar igualmente interesado y lo puede mirar desde su propia situación y perspectiva. Ésta función selectiva del interés de cada quien permite organizar el mundo social en los aspectos espacial y temporal es decir, en estratos de significatividad variable.”¹²

En síntesis, el mundo del ejecutar es también la *realidad eminente* porque es el punto crucial de la existencia y la experiencia, la matriz de toda acción social, un ámbito o dominio del mundo social bien delimitado en el que los actores sociales se insertan por medio de sus actividades cotidianas, y es por ende, el ámbito que se puede coadyuvar a modificar porque “...dentro de este ámbito, y sólo dentro de él un actor social puede comunicarse con sus semejantes y establecer así un ambiente comprensivo común.”¹³ Ahí se conocen los propósitos, los proyectos, los motivos y los medios que en común se tiene con los otros, y también se actúa con esos otros estableciendo de algún modo un determinado tipo de relaciones o interacciones sociales intersubjetivas con las cuales se influye en los demás o se es influido por ellos directa o indirectamente.

Por lo que respecta a la noción *mundo social al alcance*, Schutz se refiere a un estrato del mundo del ejecutar que el individuo experimenta como núcleo de su realidad.”¹⁴ Incluye el área en donde tiene contacto con otros y con variados

¹¹El término copartícipe da cuenta del otro actor social o semejante con el cual un individuo comparte tiempo y espacio en el desarrollo de sus actividades cotidianas, también se le nombra como *coasociado* o *asociado*.

¹² *Ibidem*, p.213

¹³ A. Schutz. *El problema de la...op. cit.*, p. 304

¹⁴ *Ibidem.*, p. 210

objetos culturales o herramientas, es decir, el *área manipulatoria*.¹⁵ También contiene otros estratos del mundo social que no son experimentados directamente y que están fuera del alcance de las actividades actuales, de la vista y del oído. Son ámbitos que le son contemporáneos a su vida y que en consecuencia todo actor puede ponerlos al alcance de su experiencia directa en el momento en que se lo proponga puesto que no tienen fronteras rígidas; más bien tienen sus horizontes abiertos y se hayan sujetos a las modificaciones de los intereses y de las actitudes de atención de cada actor o grupo de actores sociales.

De este modo, el mundo de los semejantes en la realidad eminente, se extiende al *mundo de los contemporáneos* y más allá de esos mundos hay regiones de la realidad social que no son actual ni potencialmente accesibles a la experiencia directa, estas regiones son el *mundo de los predecesores*, es decir, el mundo de quienes se puede tener conocimiento y recibir influencia, pero sobre los que no se puede actuar y, el *mundo de los sucesores*, de quienes sólo se posee un conocimiento vago e inadecuado pero sobre el que sí se puede influir con las actividades desarrolladas en el presente.

Referente al *mundo asequible y recuperable* nuestro autor explica que éste es un estrato que muestra una estructura temporal complicada entre el presente y el pasado. Como hemos dicho, el mundo al alcance pertenece en esencia al tiempo presente; mientras tanto, el carácter del mundo asequible obedece a ciertas anticipaciones del futuro, es decir “un mundo que es asequible por la idealización del y así sucesivamente. Luego entonces la noción de *-el mundo al alcance asequible-*”¹⁶ y *recuperable* da cuenta de un dominio del mundo social y cultural

¹⁵ Según Alfred Schutz, el gran mérito de George H. Mead es haber analizado la estructuración de la realidad de la cosa física, al menos en su relación con la acción humana y en particular con la manipulación. Lo que Mead llama *área manipulatoria* es lo que constituye el núcleo de la realidad. Esta área incluye aquellos objetos que son vistos y manejados, a diferencia de los objetos distantes que no pueden ser experimentados por el contacto, pero están situados en el campo visual. Sólo las experiencias de cosas físicas dentro del área manipulatoria permite la prueba básica de toda realidad: la resistencia. Esta teoría del predominio del área manipulatoria de Mead converge con la tesis que plantea Schutz respecto al Mundo del ejecutar, de los movimientos corporales, de los objetos que se manipulan y las cosas que se manejan, y de los hombres, que constituye la realidad específica de la vida cotidiana. Véase A. Schutz. *El problema de la...op. cit.*, p. 210

¹⁶ *Ibidem.*, p. 211

que estuvo antes al alcance del actor social y puede ser puesto nuevamente a su alcance actual o presente.

En resumen, de los diferentes estratos del mundo social que aquí han sido descritos sólo uno se caracteriza por la inmediatez de la captación de la experiencia de los Otros, ese estrato es precisamente el *mundo del ejecutar* también denominado *realidad eminente* o *ámbito finito de sentido*. Con estos conceptos se traduce un dominio o estrato sociocultural en el que los actores sociales son, en varios sentidos, semejantes que interactúan entre sí, con propósitos, planes y proyectos similares; influyéndose mutuamente en el contexto de un ámbito espacial y temporal que comparten cotidianamente. Desde ese horizonte se refieren al mundo social y cultural total que es el mismo y que de manera externa les rodea.

Este ámbito finito de sentido del mundo social es eminente en dos perspectivas: eminente en cuanto refleja la perspectiva de los actores sociales que en su interior actúan, se relacionan y coparticipan, y eminente desde el punto de vista fundamentalmente teórico y metodológico del investigador que la toma como el contexto de su investigación y el núcleo de su atención interpretativa.

De acuerdo con lo anteriormente escrito, el concepto *mundo del ejecutar* cobra importancia teórico-metodológica toda vez que remite al investigador a un ámbito específico de la vida cotidiana cuya existencia no puede ser puesto en duda. Así, asoma el primero de los principios teórico-metodológicos de la comprensiva fenomenológica de Schutz: el investigador social tiene que verse obligado en primera instancia a dar por sentado la existencia no sólo del mundo físico o mundo externo y sensorialmente perceptible, sino también del mundo social y cultural con todos sus objetos y sus esquemas de *significatividades*¹⁷, es decir, con todos sus acervos de experiencias significativas y desde luego, con todos sus esquemas de interpretación subjetiva.

¹⁷ La significatividad es el resultado de la actividad selectiva e interpretativa que el hombre realiza dentro de la naturaleza, la sociedad o en la observación de éstas. A su vez el sistema o estructura de significatividades integra todos los elementos que para un propósito y una situación biográficamente determinada son significativos para el actor social. *Ibidem*, pp. 37 y 40

Al respecto, la significatividad de los diversos estratos, dominios, esferas o sectores que integran el mundo social y cultural de la vida es diferente según la perspectiva espacio-temporal y cognoscitiva con que se le mire o de acuerdo con la actitud que se asuma respecto de él, por ejemplo, diferente será la perspectiva del actor social que se desenvuelve en ese mundo con una actitud natural y con propósitos fundamentalmente prácticos, de la perspectiva con que lo mira el investigador social que se mueve con una actitud cognoscitiva eminentemente teórica.

Para la perspectiva del actor social en actitud natural, el mundo físico y sociocultural en el que se desenvuelve cotidianamente forma parte de su *situación biográficamente determinada*, es decir, como individuo es consciente de que en determinado momento se encuentra en un sector del mundo físico y sociocultural que tiene su propia característica e historia, es un mundo que el mismo define como suyo, ahí ocupa una posición, ya sea en términos de ubicación específica en un espacio físico y de tiempo medible, en términos de su duración como persona o en términos de ocupación de un status, o de un rol; o de una postura moral o ideológica dentro de la estructura de relaciones sociales.

Mientras tanto el interés y la atención del investigador genera una perspectiva que se concentra en alguna esfera o en algún estrato específico de ese mundo físico y sociocultural, es decir, su atención se enfoca hacia un ámbito finito de sentido en particular, un ámbito que tiene que ser abstraído de la compleja totalidad del mundo social y cultural en que se ubica no sólo él como investigador sino también el actor social cuya práctica desea comprender.

El ámbito finito de sentido en cuestión tiene que ser abstraído por varias razones: la primera porque uno o varios individuos toman parte en esa realidad a través de sus planes, proyectos y acciones previamente organizadas y en esa realidad adquieren experiencias significativas; la segunda porque los objetos exteriores delimitan la libertad de todas sus posibilidades de acción; una tercera razón estriba en que en este ámbito es donde esos individuos se insertan por medio de sus actividades corporales, lingüísticas y culturales, pueden influir en él, inclusive cambiarlo o transformarlo y finalmente porque dentro de este ámbito, y sólo dentro de él, aquellos individuos pueden comunicarse con los otros, sus semejantes y

establecer así un ambiente intersubjetivo, o sea, un ambiente comprensivo que les es común, o que les es propio.

Estos elementos, aunados a los anteriores acerca del mundo social y sus diferentes dominios nos facilitaron como investigadores la segunda de las orientaciones metodológicas y técnicas para nuestra investigación y que consiste principalmente en asumir que la *acción social* u *objeto de la experiencia* o *vivencia* que se ha elegido como objeto del análisis subjetivo está ubicada en algún sector o estrato de la *estructura significativa del mundo social* total y fundamentalmente en uno de sus dominios, esto es, en un *mundo del ejecutar* específico que ya visto desde una perspectiva metodológica adquiere las cualidades de una *realidad eminente* o *ámbito finito de sentido* que forma parte del contexto significativo de la acción, es decir, es el escenario en el que se ubica el objeto de nuestro análisis y que en esa medida es necesario describirlo en primera instancia porque, en ese ámbito o realidad social, los individuos pueden comunicarse entre sí, influyendo en los demás y siendo a la vez influido por ellos, y establecer asimismo un ambiente comprensivo que les es común.

Con lo hasta aquí dicho sobre la teoría de la estructura del mundo social de Schutz, podemos inferir que el investigador deberá, en una relación de asociados, es decir, en una situación cara a cara, conocer quiénes son para el actor social en estudio los asociados con los que él mantiene o ha dejado de mantener una relación cara a cara, quiénes son sus contemporáneos y quiénes son sus predecesores, con el objeto de indagar en las relaciones que ha establecido con cada uno de ellos la posible vinculación con su objeto de estudio.

La segunda teoría con la cual Schutz fundamenta su perspectiva comprensiva se refiere a la ***teoría de las realidades múltiples***

William James, en su libro “Principios de Psicología” cuya primera edición en inglés data de 1890, aborda, entre otros asuntos, el problema de la realidad y su percepción, así como las nociones de “mundo, universo y subuniversos” que son fundamentales en la teoría social de Schutz.

Dentro del análisis que realiza acerca de la realidad James trae a cuenta una serie de conceptos: uno de ellos y de importancia para la investigación que nos ocupa

es la *creencia*. Según James, el objeto adquiere el acento de *realidad* cuando ha sido creído y aceptado por el sujeto, de tal manera que para este autor la creencia es el estado o función mental de conocer la realidad y significa todo grado de seguridad, incluyendo la certeza y la convicción más elevadas de que esa realidad existe.

En su naturaleza interna, la creencia, o el sentido de la realidad, es un tipo de sensación que está más vinculada a las emociones que ninguna otra cosa, de ellas se deriva el asentimiento o consentimiento. Los estados de consentimiento y creencia están conectados íntimamente con actividades prácticas subsecuentes.

James considera que el objeto de la creencia está constituido por el sujeto, el predicado y su relación, mismos que se ponen de manifiesto en una proposición que sea creída, el otro elemento es la actitud psíquica que la mente asume hacia la proposición. Esta actitud es un estado de conciencia. De modo que, [según James] todo objeto que no es contradicho es creído y postulado como una realidad absoluta. "...los sujetos y los objetos aceptados se vuelven sujetos y objetos reales; los atributos aceptados se vuelven atributos reales, la existencia aceptada, existencia real."¹⁸

Pero, si bien -para James- todo aquello que pueda ser pensado existe como algún tipo de objeto, sea objeto mítico, objeto del pensador individual, u objeto situado en el espacio externo propio de la inteligencia en general lo que nosotros necesitamos es realidad práctica, realidad *para* nosotros; por lo tanto y para que tenga esta cualidad, "...el objeto no sólo debe aparecer, sino que debe aparecer interesante e importante a la vez. Los sujetos y los objetos desechados se vuelven sujetos y objetos imaginarios"¹⁹. De modo que en la práctica, habitualmente el individuo no considera las cosas desechadas como cosas existentes, sólo son imaginarios.

De acuerdo con James, para la mente genuinamente filosófica las cosas, incluyendo aquellas que la mente ordinaria desecha, tienen existencia, son partes

¹⁸ William James. *Principios de psicología*, México, F. C. E. 1989, pp. 788-791

¹⁹ *Ibidem*, p.794

de vida, en estilo, tan innegables, como las características innegables del Universo. Esto quiere decir, según James, que el mundo total que los filósofos tienen en mente está compuesto de las realidades y de las fantasías e ilusiones.

De acuerdo con James debemos considerar que hay más de dos subuniversos o submundos, que la mente concibe más o menos desconectados y, cuando la mente se ocupa en uno de ellos, olvida momentáneamente sus relaciones con el resto, a saber:

“...a) el mundo de lo sensible o de las cosas tal como las aprehendemos; b) el mundo de la ciencia o de las cosas físicas tal como los entendidos las conciben; c) el mundo de las relaciones irreales, o de verdades abstractas, creídas o creíbles y expresadas en proposiciones lógicas; d) el mundo de los ídolos de la tribu, es decir de ilusiones o prejuicios comunes a la casta; e) los diversos mundos sobrenaturales, el cielo y el infierno de los cristianos; los diversos mundos de la fábula deliberada; f) los diversos mundos de la opinión individual, tan numerosos como hombres hay, y, g) los mundos de la locura y de la extravagancia que también son indefinidamente numerosos.²⁰

De acuerdo con James²¹, cualquier objeto que un individuo piense, acaba siendo referido, en último término, a uno u otro mundo de la lista o de alguna lista similar; ese mundo se establece en la creencia de ese individuo como un objeto de sentido común, como un objeto científico, como un objeto abstracto, como un objeto mitológico o como un objeto de la concepción errada de alguien.

De modo que los diferentes mundos aparecen ante la mente de la mayoría de los hombres en una relación recíproca concebida de una forma no muy definida, y, cuando su atención recae en uno de esos mundos, suele perder de vista a los demás, por lo tanto, mientras una persona atiende a cada mundo, ese mundo es real a su manera y esa realidad decae cuando la atención disminuye. Aquí surge una importante consecuencia, aquellos mundos cuyos objetos no son ni

²⁰ *Ibidem*, p. 789

²¹ *Ibidem*, pp.793-794

interesantes ni importantes en el momento, son, para cualquier sujeto, simplemente negativos, es decir pueden ser clasificados como mundos no reales.

Otro elemento que podemos derivar de su análisis sobre el problema de la realidad es *la atención*.

Sobre la atención James argumenta que cuando un ser humano está absorto en un mundo vuelve la espalda a los otros mundos y, por el momento, el mundo, al que ese individuo atiende, sigue siendo su realidad absoluta. En consecuencia, en cada mundo, un sujeto o un objeto, cualquiera que éste sea, puede absorber, en cierto modo, toda la facultad de *atención* de un individuo.

Así pues, en este sentido relativo, en la medida en que se contrasta la realidad con la simple irrealidad, con lo no-creído y en el cual se dice que una cosa tiene más realidad que otra, y que debe ser creída, la realidad significa simplemente relación con nuestra vida consciente, emocional, activa y atenta. Este es, según James, el único sentido que la palabra *realidad* tiene en la boca de los hombres prácticos. Todo lo que excite y estimule el interés y la atención del individuo es real. Cada vez que un objeto atrae a un sujeto de tal modo que le dedica su atención, lo acepta, llena su mente con él, o lo toma en cuenta, prácticamente es real, y vale decir que cuando para un individuo alguna persona u objeto es denominado como *real* es que ese sujeto de algún modo ha depositado su creencia en ellos.

No obstante, James aclara que una cosa concebida puede ser juzgada como “más real” si está más íntimamente relacionada con otras cosas sensibles más vívidas, permanentes e interesantes. Por ejemplo, para que una concepción prevalezca, debe terminar en el mundo de la experiencia sensible ordenada, es decir, debe tener como término suyo, algún objeto de sensación permanente y vívido; los objetos concebidos deben mostrar efectos sensibles y sobre todo no ser contradichos, pues de otra manera se deja de creer en ellos, porque esos objetos son, o nuestras realidades o las pruebas de nuestras realidades²².

²² *Ibidem.*, p. 799

Respecto de todo lo anterior que se ha resumido de algunos puntos de “*Los principios de psicología*” de James, Alfred Schutz retoma el estudio que hace éste autor sobre la percepción de la realidad y los múltiples subuniversos²³, cada uno de los cuales puede ser concebido como una realidad peculiar mientras se atiende a ellos y mismos que en actitud natural, el ser humano los concibe de una manera más o menos inconexa y cuando hace referencia a uno de ellos olvida por el momento sus relaciones con los demás.

Una de las primeras decisiones que nuestro teórico asume consiste en “liberar” la importante idea de la percepción de la realidad del encuadre psicológico en el que había sido ubicado por James y que se ocupa del sentido de la realidad, investigándolo en términos de una psicología de la creencia y la incredulidad para concebirla desde una óptica fundamentalmente social.

Schutz distingue que los subuniversos múltiples de la realidad sólo explican de algún modo el alcance perceptual de alguna realidad concreta, pero no explica la posibilidad de que esa realidad sea una producción humana, es decir, una construcción social en donde participan de manera dinámica los seres humanos, por ese motivo, a esa noción psicológica le sobrepone una concepción con alcances sociales de la cual brota inclusive una teoría en particular que se refiere a los diferentes ámbitos sociales en los que un individuo se desempeña o se desenvuelve durante su vida cotidiana. Esos ámbitos son los *ámbitos finitos de sentido* que en conjunto dan forma a un concepto social con el que es factible interpretar que cada individuo participa socialmente en diferentes ámbitos de vida social y que en cada uno de ellos ese individuo puede colocar el acento de realidad, inclusive constituirla como “su realidad”.

Schutz denomina *Ámbitos finitos de sentido* a un determinado conjunto de las experiencias *si todas ellas muestran un estilo cognoscitivo*²⁴ específico y son –con

²³ Alfred Schutz. *El problema de la...*, *op.cit.*, pp. 197-216

²⁴ De acuerdo con Schutz, consiste en una manera de aprender del otro y de aprehender al otro, al que corresponde una tensión específica de la conciencia y por consiguiente una forma dominante de espontaneidad, de experiencia de sí-mismo, una forma específica de socialidad y una perspectiva temporal específica. *Ibidem*, p. 217. También lo podemos entender como un conjunto de rasgos o características que determinan a alguien y que se traduce en un modo peculiar de actuar, pensar o vivir.

respecto a este estilo- no solo coherentes en sí mismas, sino también compatibles unas con otras dentro de los límites del ámbito particular del sentido al cual pertenecen esas experiencias.

La preferencia por la noción ámbitos finitos de sentido por parte de Schutz se explica porque lo que constituye la *realidad*²⁵ es el sentido, es decir, la profunda significación social que alcanzan las experiencias humanas, experiencias que ya adquiridas van constituyendo paulatinamente un acervo biográficamente articulado de conocimiento, mismo en el que se unen con las que han sido transmitidas por padres, maestros y que funcionan para el actor social como un esquema de referencia o acervo de conocimiento a mano.

La finitud de cada ámbito implica según nuestro autor, que no existe la posibilidad de mezclarlos o sobreponerlos al mismo tiempo pero si se puede transitar o “saltar” de uno a otro, implicando en consecuencia una modificación radical en la tensión de la conciencia que se basa en una diferente *atención a la vida*²⁶

En esta visión y dado que su interés no es lo que le sucede al hombre como unidad psicofisiológica, sino la actitud individual-social que cada actor adopta frente a un ámbito finito de sentido y el sentido subjetivo que ese actor le otorga a ciertas experiencias de su propia vida, el mundo de la vida cotidiana es el ámbito finito de sentido por excelencia. En consecuencia ese ámbito finito de sentido por

²⁵ Schutz define la realidad como el medio físico y sociocultural que el individuo define y dentro del cual ocupa una posición; la realidad conforma la matriz de toda acción social, cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica es decir, es su situación biográfica espacial, temporal, de status social u ocupación de algún rol, inclusive moral e ideológico. También se refiere a la realidad como realidad social es decir, la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural tal como la experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes con quienes los vinculan múltiples relaciones y como mundo de los objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. *Ibíd*em,pp.74-75

²⁶ Schutz define la *atención a la vida*, como el principio regulador básico de nuestra vida consciente; define el ámbito de nuestro mundo que es importante para nosotros; articula nuestra corriente de pensamiento en flujo continuo; determina el alcance y la función de nuestra memoria; nos hace vivir nuestras experiencias presentes o volvernos en una actitud reflexiva hacia nuestras experiencias pasadas, en busca de su significado. *Ibíd*em pp.201, 217

excelencia destaca como *realidad eminente*, es decir como una realidad suprema²⁷ en la que un individuo junto a otros concentra interesada e intencionalmente su atención y adquiere experiencias significativas que posteriormente se le ofrecen inclusive a su interpretación.

La realidad eminente define a un estilo cognoscitivo que le es propio junto a otras características que le son inherentes como ámbito finito de sentido, tales como: a) una tensión específica de la conciencia, o sea, la actitud alerta, que se origina en una plena atención a la vida; b) una *epojé*²⁸ específica, consistente en suspender la creencia; c) una forma predominante de espontaneidad, la ejecución provista de sentido; d) una forma específica de experimentar el propio sí-mismo ejecutante; f) una forma específica de socialidad y g) una perspectiva temporal específica.

De modo que, en la medida en que las experiencias de un actor social “comparten” el estilo cognoscitivo en vigor, se puede considerar a ese ámbito finito de sentido como real, aun más, según Alfred Schutz se le puede atribuir el acento de realidad eminente.

Por lo tanto, Schutz prefiere considerar a la realidad en sus cualidades sociales como un *ámbito finito de sentido* denominándolo también como *la realidad de la vida cotidiana* que incluye “... no solamente objetos, hechos y sucesos físicos al alcance actual y potencial, percibidos como tales en el mero esquema *aperceptual*, sino también referencias *apresentacionales*²⁹ de un orden inferior por

²⁷ *Ibidem*, p. 214

²⁸ Husserl llama *epojé* al procedimiento que consiste en “poner el mundo entre paréntesis” o a la “reducción fenomenológica” por la cual, el filósofo, -que no niega la existencia del mundo- para sus fines analíticos, decide suspender la creencia, abstenerse intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado directa o indirectamente con la existencia del mundo externo.

²⁹ *Apresentación* es un término introducido por Husserl y consiste en una característica general de nuestra conciencia. Es el caso más primitivo de asociación o apareamiento que se caracteriza por el hecho de que dos o más datos están intuitivamente dados en la unidad de la conciencia, que por esta misma razón integra dos fenómenos distintos en una unidad: un objeto es percibido como tal o cual objeto, pero lo que realmente vemos en nuestra percepción visual es simplemente el lado frontal del objeto. Esta percepción del lado visible del objeto supone una *apercepción* por analogía del reverso oculto. En este sentido, la *apresentación* es un acto de *apercepción* por analogía, por él, una experiencia real se remite a otra experiencia que no se da ni se dará en la realidad, lo

las cuales los objetos físicos de la naturaleza se transforman en objetos socioculturales.”³⁰

En tal sentido, el mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y sociocultural, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca, por lo que describir lo eminente consiste en describir el escenario, la estructura física social y cultural que envuelve *la realidad eminente* de los actores sociales que el investigador intenta estudiar.

El mundo de la vida es, entonces, una realidad que modificamos mediante nuestros actos y que, por otro lado, modifica nuestras acciones. En definitiva, nuestra actitud natural de la vida cotidiana está determinada totalmente por un motivo pragmático. La principal evidencia que se halla en la base de la actitud natural es un motivo pragmático.

Cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un *acervo de experiencia previa*, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes, y sobre todo mis padres, maestros, etc.

Es importante dejar en claro que el actor social en actitud natural parte del presupuesto del y “así sucesivamente”, la constancia de la estructura del mundo que son aspectos esenciales del pensar dentro de la actitud natural.

Por lo que toca a la *realidad eminente*, la cual también es denominada por Schutz como *mundo del ejecutar*, ésta es el mundo de las cosas físicas, incluyendo mi cuerpo; es el mundo no sólo de mis operaciones corporales sino también el que me plantea tareas, me permite llevar a cabo mis planes y tener éxito o fracasar en mi intento de alcanzar mis propósitos. Mediante mis actos, me muevo en el mundo externo y lo modifico de acuerdo con mis posibilidades; tales modificaciones pueden ser experimentadas por mí y por otros como sucesos de este mundo.

apresentado, no alcanza una presencia real. Véase Alfred Schutz, *El problema de la...*, *op. cit.*, pp. 131, 187 y 266-270

³⁰ *Ibidem*, p. 304

Comparto este mundo y sus objetos con *Otros*; tengo fines y medios en común con *Otros*; actúo con ellos en múltiples actos y relaciones sociales, controlando a los *Otros* y siendo controlado por ellos. Este *mundo del ejecutar* dentro del cual se hace efectiva la comunicación y el juego de las motivaciones mutuas, se erige, en tanto *ámbito finito de sentido* real al que atiendo con conciencia, como *realidad eminente*.

Ese *mundo del ejecutar* o *realidad eminente* en el que participa el actor social no comprende solo un *ámbito finito de sentido*, sino abarca todo el conjunto de ámbitos finitos de sentido en los que participa él de manera cotidiana. El investigador, lo que hace es elevar como *realidad eminente* solamente uno entre muchos otros accesibles a su vida intencional, pero con la conciencia clara de que ese ámbito finito de sentido que el investigador selecciona y enfoca su atención está interrelacionado con los otros ámbitos en los que participa el actor social y que en algún momento tendrá que asomarse a ellos en lo pertinente a la relación que estos tienen con su objeto de estudio.

En tal sentido, para estar en condiciones de captar el *significado subjetivo* que un actor otorga a una *acción* específica como lo puede ser la búsqueda independiente del conocimiento en el *ámbito finito de sentido* erigido como *realidad eminente*, se hace necesario elaborar, con base en esta *teoría de las realidades múltiples*, un agrupamiento sistemático de los distintos *ámbitos finitos de sentido* de los que participa ese actor social, según el grado de tensión - creciente o decreciente- que otorga su conciencia a cada *ámbito finito de sentido* del que participa. Tal agrupamiento habrá de permitir el análisis de cómo interactúan, en el actor, esos distintos *ámbitos finitos de sentido* y cómo influyen en el ejecutar cotidiano de esa *realidad eminente* que es objeto de nuestro análisis.

Una vez sorteado esto, habremos de estar en condiciones, de acuerdo con Schutz, de configurar una tipología de los diferentes *ámbitos finitos de sentido* de los que participan los actores sociales en estudio, para derivar de ella los factores del mundo de la vida cotidiana a los que han retirado el acento de la realidad en tanto ya no están en el centro de su interés en el *mundo de su ejecutar*. Logrado lo anterior, es que el investigador social está en condiciones de definir los elementos

constituyentes del *estilo cognoscitivo* de experiencias correspondientes a esa *realidad eminente*.

En consecuencia, para empezar a develar la *realidad eminente* de manera articulada con la propuesta teórica de Alfred Schutz, tendríamos que empezar por considerar a este mundo, como un mundo no homogéneo que se nos da en un complejo sistema de perspectivas distintas. Es decir, no podemos pensar igual mis semejantes y yo, aunque yo asuma fenomenológicamente que el otro no solo tiene una conciencia similar a la mía, sino que además funciona de manera similar a la mía. Ya que independientemente de que yo le otorgue al yo del otro una conciencia incluso similar a la mía, esa conciencia puede otorgarle a ese individuo la posibilidad de interpretar significativamente actos de manera completamente distinta a mi manera de tipificarlos.

Si el investigador no acepta que el otro tiene una conciencia similar a la suya y que esa conciencia está dotada de intencionalidad, entonces no lo está haciendo similar a su propio yo. Esto es el principio de la **teoría de la aceptación del yo del otro**, la tercera teoría con la cual Schutz fundamenta su propuesta comprensiva. Sin esto, el investigador no puede aceptar el yo del otro ni la discrepancia de yo del otro, ni puede llegar, en el ámbito de la pedagogía, a realizar una investigación interpretativa despojándose de su propio yo para captar el yo del otro.

En otras palabras, si el investigador no acepta esta multitud de perspectivas y se atreviera a decir que todos los actores involucrados con el fenómeno de estudio son o tienden a esto o aquello, entonces estaría homogeneizando el mundo, y en ese momento estaría perdiendo ese sistema de perspectivas distintas y la oportunidad de develar esa *realidad eminente* como una realidad susceptible de ser estudiada fenomenológicamente.

Por lo tanto, para develar la estructura social de esa *realidad eminente*, no solamente queremos elaborar, con base en esta *teoría de las realidades múltiples*, un agrupamiento sistemático de los distintos *ámbitos finitos de sentido* de los que participa ese actor social, según el grado de tensión -creciente o decreciente- que otorga su conciencia a cada *ámbito finito de sentido* del que participa, sino que además necesitamos aceptar el sistema complejo de

perspectivas diferentes que los actores de esa realidad tienen en torno a nuestro fenómeno de estudio y así identificarla estrato por estrato para poderla interpretar.

Como se podrá prever, la teoría de la realidad social de Alfred Schutz, a un investigador en pedagogía, como es en el caso que nos ocupa, le permite realizar un escrutinio sistematizado de los significados subjetivos que otorgan los actores sociales en torno a la búsqueda independiente del conocimiento como práctica académica.

Una vez bosquejado el procedimiento que se seguirá para la develación de la *realidad eminente*, así como los presupuestos que en ese proceso están inmersos, el investigador procederá, en atención al constructo teórico que él se propone analizar, a definir cómo está estructurado el mundo social de los actores sociales involucrados en esa *realidad eminente* objeto de estudio.

La cuarta teoría con la cual Schutz fundamenta su perspectiva comprensiva se refiere a la **Acción social** y es vinculada para su posible interpretación con el resto de la experiencia, con el significado que se le otorga y con la conciencia del tiempo, de sí mismo como entidad biográfica, y del mundo de cada actor social.

La acción social es el objeto del que se ocupan las disciplinas comprensivas, sin embargo es importante distinguir la diferencia que existe entre *una acción y una conducta*³¹; la acción consiste en una actividad proyectada, más bien, es la ejecución de un acto proyectado y contiene metas intermedias que son conocidas y susceptible de ser atendidas mediante procesos de reflexión posteriores. Así, la acción puede ser concebida como una *protensión*,³² es decir, como una actividad orientada intencionalmente hacia el futuro; mientras que la conducta puede ser conceptuada como un comportamiento que tiene un carácter reactivo, reflejo o instintivo; un comportamiento que carece de proyecto y de

³¹ Alfred, Schutz. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, 1993, 87-90

³² Alfred Schutz se refiere a la protensión como intencionalidades de vivencia que están dirigidas hacia el futuro o que lo anticipan, la protensión es un elemento constituyente de la acción. *Ibidem*, p.87

intencionalidad para orientarse hacia algún futuro deseado. En estos términos, si la conducta carece de previsión del futuro, la característica que distingue a la acción es precisamente estar determinada por un proyecto que la precede en el tiempo.

Sólo así se distingue la acción en progreso [*actio*] y el acto ya terminado y constituido [*actum*], que la primera ha producido. Por lo tanto un acto es siempre algo realizado, presupone una acción –la acción está ligada al suceso-La acción, en la medida que está ligada a algún proyecto y al suceso mismo, da lugar a la constitución de una serie de vivencias discontinuas que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea el yo mismo u otro yo. En este sentido, la acción social se orienta por lo regular hacia la conducta pasada, presente o futura de otra persona o personas y conlleva una base intencional, reflexiva, trascendente y proyectiva hacia otros. Se efectúa de acuerdo con un plan concebido de antemano por su actor, éste, a su vez, siempre visualiza lo que pretende hacer y determina el momento para comenzar su realización.

En cada acción, el proyecto es la acción misma concebida y decidida en tiempo futuro perfecto, es decir, representada o imaginada como acción ya completada y bien definida como si ya hubiese sido efectuada. Cada proyecto es irreversible y único y se puede llevar a cabo o no. Si se lleva a cabo es una fantasía motivada, efectuada, si no se lleva a cabo es un mero fantaseo.

Otro concepto que está relacionado con el de *acción y acto* es precisamente el de Acto; aquí y dado que el actor social proyecta su acción como si ya hubiese ocurrido, como un acto total a la vista, aún así, el acto total se divide metodológicamente en actos componentes. En este sentido el Acto consiste en la interpretación subjetiva de la acción social que sólo ocurre teniendo a la vista a la acción como *unidad* es decir como un esquema de experiencia, un esquema de significado o un esquema de significatividades con todos sus componentes significativos organizados en una serie de actos politéticos.

El Acto entonces se manifiesta en la reflexión como la acción misma desplegada o desbrozada hasta su cumplimiento intencional y constituye la síntesis de Actos

que tienen, cada uno "...una sola flecha de atención o rayo de conciencia dirigido hacia él."³³ Bajo este tenor, toda acción que trae consigo un proyecto como antecedente deviene vivencia significativa por cuanto es susceptible de ser destacada en cualquier momento pasado mediante la reflexión, volviendo de nueva cuenta a ser clara y distinta de las demás experiencias, convirtiéndose así en una vivencia discreta estructurada por actos componentes continuos y discontinuos.

La teoría de la acción se sirve, a su vez, de varias teorías específicas para profundizar en el análisis de la acción social. Una de ellas es la **teoría de los motivos**:

Para Alfred Schutz, sólo a través del estudio de los motivos se puede profundizar un análisis de la acción social y esto se cumple siempre que el punto de vista subjetivo sea mantenido en su sentido más estricto, sin modificaciones.

En este tenor, el complejo más simple de sentido en términos del cual una acción es interpretada por el actor son sus motivos, esto es, que la acción está determinada por un *proyecto* que incluye, en un primer nivel los *motivos para* y en un segundo nivel los *motivos porque*.

El *proyecto* forma parte de un complejo contexto de significación dentro del cual cualquiera de las fases de la acción en curso o *Acto* encuentra significado. El proyecto se refiere a la futura situación que la acción debe concretar y que forma parte de la acción misma; los *motivos para* están integrados en grandes sistemas subjetivos de planificación, de propósitos, planes de vida, planes para el trabajo y el ocio, planes para la próxima vez, horarios para hoy, necesidades del momento y los *motivos porque* están agrupados en los sistemas objetivos, agrupados bajo el título de *personalidad social*, una noción en la que caben los datos objetivos del yo del actor social, en otras palabras, el yo del otro, las múltiples experiencias que tiene en cuanto sí-mismo, de sus propias actitudes básicas y de su pasado y mismas que se condensan en forma de principios, máximas, hábitos, gustos, afectos y son susceptibles de captarse retrospectivamente.

³³ *Ibídem*

De acuerdo con lo anterior, no se pueden comprender los actos de otras personas sin conocer los motivos para o motivos porque de tales actos. Tener acceso a todo este sistema de motivos nos exige un acto especial de reflexión en el tiempo y un proceso de expresión lingüística que lleva a cabo únicamente el actor -que es el principal “dueño” de su conocimiento- si hay suficientes razones para que lo haga.

Al respecto, una teoría particular que se relaciona estrechamente con la teoría de la acción y la teoría de los motivos que se entrelazan en una trama de complejidad comprensiva es la **teoría de la comprensión motivacional**.

En este punto, y como ya sabemos, Schutz, después de haber analizado la obra de Weber, concluye que es importante diferenciar *la comprensión observacional o directa* que propone Weber y que como ya hemos dicho consiste en la comprensión que ejercita el actor social en su vida diaria, en sus relaciones directas con las demás personas, de la *comprensión motivacional* que no está vinculada con el mundo de la realidad social directamente vivenciada (Umwelt).

La comprensión motivacional de acuerdo con Schutz no toma como punto de partida una *acción en curso*, más bien, su objeto es el *acto cumplido*, es decir, el *proyecto* realmente completado en el pasado y cuya forma futura completada se entrevé en un momento dado. Este tipo de comprensión inclusive puede tomar como objeto de interpretación cualquier acción de los mundos distantes de los contemporáneos [Mitwelt], o los predecesores [Vorwelt] o aún, en cierta medida, de los sucesores [Folgewelt]. Esta clase de comprensión que a juicio de Schutz define a la ciencia social comprensiva, no puede adscribirse a las características de la comprensión observacional directa, ni tampoco a la comprensión motivacional que se queda en el análisis del sentido mentado y que se refiere exclusivamente a las acciones pasadas.

Más bien, nuestro teórico cree que el método más adecuado para acercarse al significado subjetivo es la comprensión motivacional, un método que requiere de ciertos conocimientos de la situación biográfica del actor, de conocimientos de su pasado y de su futuro, y que también requiere del conocimiento de aquellos elementos que describen en conjunto el contexto significativo -situación biográfica

del actor y sus motivos- inteligible, en el que se pueda ubicar a la acción social en estudio y saber si esa acción, en el sentido subjetivo que ésta tiene para su actor, resulta adecuada o no al contexto significativo que el intérprete ya ha reconocido.

Todas estas ideas en conjunto permiten configurar otro de los fundamentos teórico-metodológicos para proceder a la comprensión de una acción social en los términos que Schutz nos sugiere.

En una primera instancia se tendría que determinar la acción social que tiende a ser elevada como objeto de atención comprensiva, posteriormente describir *el Yo del otro* y más tarde describir *las experiencias significativas o vivencias* que en su propio mundo ese actor obtuvo durante el desarrollo y concreción de su acción.

En ésta primera instancia interesa saber en primer lugar los rasgos de la personalidad social y situación biográfica del actor social en cuestión y posteriormente conocer el proyecto, el motivo o motivos que para realizar una u otra acción tiene presentes ese actor social en su vida diaria y que se le ofrecen también a su propio análisis reflexivo ordinario, en atención a que cada individuo no sólo existe en ese mundo, sino también trata de interpretarlo.

De estos elementos se deriva la condición metodológica de que sólo con la comunicación directa con el actor social responsable de la acción es factible la interpretación y esto es porque las vivencias de un individuo no se le dan a un investigador de manera directa, sino que sólo se le “da” a través de un proceso organizado e intencional de comunicación y en otro nivel, se le da como algo a interpretar teóricamente. Al respecto Schutz nos dice:

“...Los actores sociales no solo viven en sus vivencias subjetivas, sino que reflexionan sobre ellas. No solo tienen una vivencia directa del mundo, sino que piensan y hablan de sus vivencias, utilizando conceptos y juicios. De

este modo, explican ellos sus vivencias del mundo, comprendiéndolas mediante esquemas interpretativos”³⁴.

Por lo tanto, la comprensión específica de las acciones humanas es diferente a otras formas de conocimiento porque en primer lugar no basta remitir el hecho que se examina a otros hechos o cosas y no podemos comprender una acción social con reducirla exclusivamente a la actividad humana que la ha creado.

Por el contrario, para comprender una acción social, es necesario referir esa actividad humana a los motivos que la originan, puesto que no se puede comprender un objeto, una herramienta sin conocer el propósito para el que fue destinada. “...tampoco se puede comprender un signo o un símbolo sin conocer lo que representa, una institución si no se está familiarizado con sus objetivos, una obra de arte si se deja de lado las intenciones del artista que la realiza”³⁵.

Aún así, el motivo que se busca se encuentra fuera del lapso temporal en el que se desarrolla toda acción, el investigador social no puede interpretar ninguna acción en su desarrollo, o sea directamente en el proceso de su efectuación. El centro de su atención lo constituye aquello que está detrás de cada acto, esto es: el conjunto de *vivencias o experiencias significativas* adquiridas por cada actor social en relación con su proyecto, es decir, el *motivo* que se ha tenido para realizar esa acción.

En esta medida, con la comprensión motivacional se trata de reconstruir el contexto de significado con el cual cada actor interpreta sus propias acciones, acercándonos a los *motivos para* que las emprendiera y obteniendo por medio de una descripción oral y política, provocada por actos organizados de reflexión³⁶

³⁴ *Ibidem*, p. 62

³⁵ Alfred Schutz. *Estudios sobre...*, *op. cit.*, pp. 23-25

³⁶ Con el acto reflexivo, de acuerdo con Schutz, el actor social capta su pasado y es posible que ese actor social haga consciente su propio flujo de pensamiento y su propio *sí mismo*, hace un momento, dice nuestro autor, la experiencia captada pertenecía a mi presente, pero al captarla sé que ya no es el presente, sino el pasado, por lo tanto, la autoconciencia sólo puede ser experimentada en tiempo pasado. *Ibidem*, p. 169

las propias vivencias significativas, mirándolas como si estuvieran sucediendo una vez más.

Por lo tanto, la comprensión motivacional de los fenómenos sociales nos dice Schutz³⁷, se da ubicando esos fenómenos, dentro de un esquema social y temporal de motivos, medios, fines humanos y planes humanos, en síntesis, dentro de las categorías de la acción humana.

Finalmente, y para nuestros propósitos de investigación, en la cumbre de la perspectiva teórico-metodológica que se vislumbra en el pensamiento de Alfred Schutz ocupa su lugar **la teoría de la significatividad**.

Como ya hemos dicho más arriba, el centro de la atención comprensiva lo constituyen las *experiencias significativas o vivencias discretas* que en su propio mundo el actor obtuvo durante el proceso que va desde la elaboración consciente de un proyecto hasta su efectucción y que se le ofrecen a su propio análisis ordinario en la medida en que un individuo no sólo existe en ese mundo, sino también trata de interpretarlo para poder de algún modo seguir haciéndolo. Los actores sociales pues, son individuos que “...no solo viven en sus vivencias subjetivas, sino que reflexionan sobre ellas. No solo tienen una vivencia directa del mundo, sino que piensan y hablan de sus vivencias, utilizando conceptos y juicios. De este modo, explican ellos sus vivencias del mundo, comprendiéndolas mediante esquemas interpretativos.”³⁸

En consecuencia, el sistema de motivos, ubicado en un amplio contexto de significado, sólo puede ser deducido mediante la organización lógica de *actos reflexivos* como opciones viables para que cada actor pueda hacer *rememoración*³⁹ de cada una de los actos realizados y retrotraer a plenitud no sólo

³⁷ *Ibidem*, p. 88

³⁸ Alfred Schutz. *La construcción...*, *op. cit.*, p. 62

³⁹ El término *rememoración* es entendido desde la perspectiva de Alfred Schutz como una experiencia derivada que se basa en el recuerdo o la *retención* de experiencias previas, precisamente en esto radica la posibilidad comprensiva de la evidencia porque esta se refiere a las experiencias derivadas de una experiencia originaria. Véase Alfred Schutz. *El Problema de la...*, *op. cit.*, pp. 118-119

sus *vivencias significativas* sino también su propia *situación biográfica* y el *acervo de conocimiento* característico del momento en el que llevó a cabo la acción social en cuestión.

Estos planteamientos convergen en su mayoría y junto a otros en la teoría de la significatividad en donde es abordado el problema del signo y del significado, así como sus repercusiones para todo interés comprensivo.

El punto de partida de esta teoría consiste en asumir que el mundo y la manera en que lo vivencian los actores sociales tienen *sentido* o *significado*⁴⁰ para ellos, pero también puede tener sentido para cualquier observador interesado en conocer el significado que aquellos le otorgan a sus propias acciones y las experiencias significativas –vivencias- que en su desarrollo y efectuación han adquirido.

Aquí, el significado “...es el resultado de la explicitación de vivencias pasadas que son captadas reflexivamente desde un ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido.”⁴¹ Las vivencias sólo adquieren sentido cuando son interpretadas y explicadas por su autor en un tiempo posterior y se hacen comprensibles en la medida en que son expresadas como construcciones lingüísticas que dan cuenta de experiencias “presentadas” por el recuerdo en todo su horizonte de efectividad, es decir, examinadas detalladamente en su constitución. De acuerdo con lo anterior es todavía más pertinente hablar de significado que de sentido.

La *retención* consiste en la fluencia hacia el pasado de un ser-aún-consciente de lo que ha-sido-inmediatamente-antes. Véase Alfred Schutz. *La construcción...op. cit.*, p. 79

⁴⁰ En una idea básica, el uso de los términos *sentido* o *significado* quiere decir que un ser racional asume una cierta actitud consciente hacia un objeto cualquiera con el que se enfrenta, sea ese objeto parte del mundo objetivo externo o parte del mundo social y cultural público que se da igualmente a la percepción y significación de todos. Esa actitud que asume todo actor social, es una actitud interpretativa mediante la cual dota de sentido o significado a cualquiera de sus experiencias y objetos ubicados y elegidos en uno de los ámbitos ya señalados.

⁴¹ Alfred, Schutz. *La construcción...*, *op. cit.*, pp. 75-76

El significado nos remite a la conciencia temporal interna, a la *durée* en la cual se constituyó originariamente y en su sentido más genérico la acción social tal como ésta se construye primero como proyecto y después como vivencia en el tiempo interno del individuo, o más precisamente, en la conciencia de su propia duración como entidad biopsicosocial. Bajo este tenor, toda experiencia significativa, como todo conocimiento adquirido por parte de una persona, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico supone construcciones lingüísticas, es decir, significaciones que a manera de un conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias que corresponden a un nivel respectivo de organización del pensamiento de cada individuo reflejan la propia duración y la característica de la dinámica de la vida social de ese individuo.

En consecuencia, el significado puede ser concebido como un acto de interpretación, producto de un tipo especial de atención a la vida; una manera típica de considerar la vivencia que es seleccionada, captada e interpretada reflexivamente en el tiempo y sobre la cual el actor fija su atención, interpretándola. Por lo tanto, el significado es esencialmente subjetivo, "...es una autointerpretación de esa vivencia por parte de la persona que la experimenta."⁴²

Sólo de este modo se puede entender el postulado teórico que ha planteado nuestro autor respecto de que los objetos de pensamiento o construcciones teóricas y con propósitos de un análisis científico interpretativo se refieren a los significados o construcciones autointerpretativas de sentido común que elaboran los actores sociales durante su vida cotidiana: aún así, es importante considerar que una cosa es el significado que una determinada acción tiene para su propio actor, otra muy distinta el grado de claridad con que un investigador logra captar ese significado y otra cosa más el significado teórico que esa acción tiene para la investigación que se realiza.

Esta distinción, en sentido estricto, metodológica, tiene que ver inclusive con la que se establece entre *significado objetivo y subjetivo*.⁴³ De acuerdo con Schutz, lo que se llama como significado objetivo se abstrae en la esfera social de los

⁴² *Ibidem*, pp. 107 y 128

⁴³ *Ibidem*, pp. 67-69

procesos constituyentes de una conciencia que ha asignado algún significado al mundo o sus objetos y sea la conciencia de uno mismo o la de otro. Mientras tanto, cuando se habla de significado subjetivo en el mundo social, es referirse a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es objetivamente significativo. Se alude entonces al significado a que apunta esa persona, sea que se dé cuenta de estos procesos constituyentes o no. El mundo del significado subjetivo nunca es, por lo tanto, anónimo, pues sólo constituye en esencia algo que depende de la intencionalidad operante de una conciencia-Yo

En otras palabras, en el mundo de la vida, cada actor social se mueve mediante objetivaciones de sus propias experiencias y conocimientos, es decir, se mueve con sus propias interpretaciones de sentido común, esto es, con los significados objetivos con los cuales constituye, dimensiona y otorga significación al mundo social, los objetos culturales, artefactos, y a los actos de sus semejantes con quienes lo comparte. No obstante, cada acción que un individuo realiza tiene su propia significación para él y ese significado que le otorga en particular le es inmanente a su propia duración como ser humano; en consecuencia también le es inmanente a su conciencia, ésta es la clave de la posibilidad de su recuerdo y su interpretación mediante una mirada atenta y reflexiva, es decir, mediante un *Acto* con el que separa de otras a aquella acción de manera intencional para otorgarle su atención interpretativa en el marco de un contexto significativo o un *sistema de signos*.⁴⁴

En síntesis, como hemos dicho en páginas anteriores un actor social puede proyectar una acción; cuando ese actor decide llevarla a cabo desarrolla una serie de actividades hasta verla completado, el resultado de todo este proceso es un *acto*, ese acto es en sí mismo un contexto de significado porque es la estructura que unifica a todos y cada uno de los Actos intencionales y a todas las actividades específicas implicadas en su realización. Cada una de esas actividades son catalogadas como tuyas y le deja experiencias de todo tipo; experiencias del momento y experiencias significativas o vivencias discretas que lo trascienden,

⁴⁴ Schutz nos explica que un contexto de significado se refiere a que nuestras vivencias V_1, V_2, \dots, V_n están en un contexto de significado sólo si –una vez que han sido vivenciadas en etapas separadas- se constituyen en una síntesis de orden superior, transformándose con ello en objetos unificados de atención monotética. En Alfred Schutz, *Ibidem*, p. 104

que se quedan fijadas en su conciencia y pasan a formar parte del acervo de conocimiento a mano de ese actor social.

Cada una de las experiencias significativas o vivencias forma parte del *contexto total de experiencias*, mismo que se actualiza y se amplía permanentemente; ahí permanecen como un acervo de conocimiento incuestionado pero también como un acervo de conocimiento biográficamente ordenado, susceptible de ser no solamente cuestionado sino también reflexionado e interpretado por nuestro actor social; esa interpretación le sirve para poder continuar su vida cotidiana realizando sus actividades diarias y proyectando otras. También a ese contexto se remontan las aseveraciones del actor social respecto de los objetos culturales y acerca de sus variadas relaciones o interacciones con sus semejantes.

En el marco de la rememoración de las vivencias que en un primer momento han sido experimentadas políticamente, o sea en forma separada y discontinua, en otro momento y en otro nivel más complejo o superior pueden ser reunidas también por ese actor en una síntesis reflexiva más alta, hasta transformarlas como afirma nuestro autor, en un objeto dentro de la conciencia en el que "...lo que era político y multirradiado se vuelve monotético y unirradiado"⁴⁵.

Aquí nace y se potencia el proceso cultural constituyente del mundo, desde aquí se conceptúa el mundo de los objetos físicos y el mundo de los objetos sociales y culturales; éste es el núcleo, el fundamento de las relaciones e interacciones sociales de todo tipo y de la tipificación de personas, instituciones, procesos y herramientas; éste también es el fundamento para entender que el significado de una acción difiere para el actor social, para su copartícipe o consociado que participa con él en un proceso de interacción y difiere también para el investigador; también puede entenderse que el significado de una acción sólo es accesible cuando el actor social se encuentra en condiciones de explicar lo que ya ha vivenciado, y ese proceso sólo sucede desde una situación posterior, desde el Aquí y Ahora de la reflexión, es decir, desde el Aquí y Ahora de la autointerpretación.

⁴⁵ *Ibidem*

Por otra parte, el proceso metodológico que apunta a la interpretación de la vivencia a que nos hemos referido necesita incluir la vinculación de un *signo* con lo que éste significa, así, la interpretación remite a aquello que es aprehendido en la mirada de la atención respecto de algún contexto de significado. Para ello se tiene que tomar en cuenta que cada vivencia está abierta a muchas interpretaciones y tales interpretaciones, en tanto se basan en actos de conciencia reflexiva, adquieren siempre el sello particular del momento en que se realiza –el aquí y el Ahora-; inclusive se tiene que considerar que cada vivencia nos indica el esquema de significado o el esquema interpretativo dentro del cual tiene que ser ordenada.

En lo que respecta al *signo*, podemos decir con nuestro autor que es algo utilizado por una persona para expresar sus propias vivencias, ese algo puede ser un artefacto u objeto-acto producto de una acción propositiva e intencional y puede ser expresado mediante movimientos corporales y lingüísticos; el signo se remonta a un acto de elección por parte de un ser racional y es una indicación de un hecho que está en la mente de quien lo usa. Por lo tanto; el signo es aquello de lo que se sirve un actor social para significar, decir, o referirse acerca de alguna vivencia en particular o conjunto de vivencias; de esto se puede derivar la idea de que la función de todo signo es siempre expresar el significado que una vivencia tiene para ese actor.

De acuerdo con lo anterior, los signos son artefactos cuyo significado puede ser manifiesto mediante “...una acción expresiva con la que cada actor proyecta hacia afuera los contenidos de su conciencia o de comunicarlos a otro.”⁴⁶ Concebidos los signos de esta manera, *un sistema de signos* vendría a consistir en un contexto significativo en el que ha quedado fijada una serie ordenada o política de vivencias particulares o específicas.

El sistema de signos es un esquema de la experiencia en dos sentidos diferentes: En primer lugar es un esquema expresivo, es decir, el actor lo utiliza para referir lo que un signo designa o significa y en segundo lugar es un esquema interpretativo puesto que el actor ya ha interpretado en el pasado ese signo como signo de lo que él designa. En ambas funciones, nos dice nuestro autor “...cada signo se

⁴⁶ *Ibidem*, p. 145

remonta a las experiencias que precedieron su constitución⁴⁷. De modo que en cuanto esquema expresivo y esquema interpretativo un signo sólo es inteligible en relación con las vivencias que lo constituyen, que ese signo designa y respecto de las cuales es su producto y evidencia. El significado de un signo sólo es localizable en el marco de un sistema de signos como contexto, en algún punto de la experiencia pasada de la persona que lo utiliza para dar cuenta de su propia vivencia.

Los anteriores fundamentos de la teoría del signo tienen su punto culminante en la interpretación. De acuerdo con lo que hemos identificado en los planteamientos que nuestro autor hace respecto del problema antes referido respecto del significado objetivo y significado subjetivo, un investigador que haya delimitado un signo, puede interpretarlo de dos maneras: puede concebirlo como objeto independiente de su productor, aplicando sus propias experiencias y bajo los esquemas interpretativos de que dispone; o bien puede enfocarlo como evidencia de lo que ocurrió en la mente de quien lo produjo en el momento en que lo realizó, dirigiendo su atención a los Actos constituyentes de conciencia del productor.

Esta distinción en los enfoques objetivo y subjetivo de la interpretación permite explicar que el significado objetivo se obtiene del producto como tal, como resultado final de todo un proceso. Como un hecho, el producto remonta al intérprete a investigar el contexto significativo ya constituido y la investigación termina cuando se han ordenado las vivencias que tiene ese investigador respecto del producto. El significado objetivo resulta de la actividad selectiva de las vivencias ordenadas por parte del investigador y se interpreta como ya constituido, como evidencia de la experiencia particular de un sujeto.

Mientras tanto, el significado subjetivo sólo es obtenido si el investigador tiene a la vista el contexto de significado o sistema de signos dentro del cual estuvo inserto el signo, la vivencia o el producto pero exclusivamente en la mente de su productor. Por lo tanto, el conocimiento del significado subjetivo de un signo requiere considerar que ese signo constituye la síntesis, es decir, la *evidencia*⁴⁸ de

⁴⁷ *Ibidem*, p. 151

⁴⁸ El término evidencia incluye de acuerdo con Alfred Schutz el juicio que ha sido producido por el pensamiento, o el contenido de mensaje nacido de un acto de comunicación y no se refieren

los diversos actos orientados a la concreción de ese signo y las manifestaciones de lo que ocurrió en la mente de su productor.

De lo anterior se deduce que si estamos interesados en interpretar el significado subjetivo que un actor le otorga a una de sus acciones o prácticas cotidianas tenemos entonces que captar, y en una *situación cara a cara*⁴⁹, las motivaciones, así como las experiencias conscientes de ese actor, tal como él las ordena, las concibe, las expresa y las interpreta mediante sus propios juicios.

Este proceso de captación de experiencias significativas puede realizarse aplicando la conversación directa con el realizador del signo que hemos puesto en situación de nuestra interpretación y esto sucede en la medida en que se abra la posibilidad de compartir con el actor en cuestión una *comunidad de tiempo y espacio*⁵⁰ como prerequisite para captar no sólo información relativa a su personalidad individual y social sino también sus pensamientos; el proceso de captación de experiencias significativas también sucede en la medida en que aceptemos que las experiencias del actor que son susceptibles de interpretación son suyas y no nuestras y que sus palabras "...son signos de un contexto objetivo de sentido y también como indicaciones del contexto subjetivo que sus experiencias tienen para él".⁵¹

Con esta premisa como base surge quizá el fundamento teórico metodológico más importante que nos ofrece nuestro autor para resolver el problema de la

exclusivamente a los artefactos o herramientas, ni a los objetos culturales u objetividades ideales tales como "Estado", "arte", "lenguaje", etc. En Alfred Schutz, *Ibidem*, pp.162 y 165

⁴⁹ Situación cara a cara, es una noción con la cual Schutz define a aquella situación en la que se encuentran dos personas compartiendo un sector del tiempo y el espacio; cada una de esas personas toma conciencia no sólo de la presencia del otro sino también de la forma en que ese otro se orienta hacia él, estableciéndose en ese sentido una orientación recíproca en la que ambos se encuentran al alcance de la experiencia directa mutua. En Alfred Schutz, *Ibidem*, pp, 192-193 y Alfred Schutz. *Estudios sobre...*, op. cit., pp, 35-38

⁵⁰ Compartir una comunidad de tiempo y espacio presupone que dos personas como mínimo puedan establecer entre sí una simultaneidad real de sus corrientes de conciencia, atendiéndose mutuamente y de manera consciente durante el fluir de la experiencia, hacerlo implica que cada quien experimente al otro sí-mismo como un semejante que comparte sus experiencias. Alfred Schutz . *La construcción...*, op. cit., p. 192; Alfred Schutz. *Estudios sobre...*, op. cit., p,37

⁵¹ Alfred Schutz. *Estudios sobre...*, op. cit., p,37

interpretación del significado subjetivo que le es dado a una acción social por parte de su propio actor. Ese fundamento consiste esencialmente en que toda interpretación subjetiva exige ir más allá de las indicaciones externas de las vivencias, sobre todo, atender lo que está detrás de cada vivencia, o sea, analizar los rasgos de la personalidad social de ese actor, su acervo de conocimientos en cuanto “hombre en actitud natural”, los rasgos específicos del mundo social en el que se ubica la experiencia significativa en cuestión de análisis, los proyectos, motivos y experiencias significativas, en fin, el esquema de la experiencia⁵² o contexto de significado, que en tanto material ordenado u organizado según ejes de análisis previamente definidos, es susceptible de ser constituido en objeto de la interpretación teórica.

En resumen, en cuanto que el significado es la actitud con que un actor social mira reflexivamente a su vivencia y que no reside exclusivamente en la vivencia sino en su interpretación, la búsqueda del significado subjetivo implica “...una referencia a una persona en particular, y sobre todo, una persona de la cual el intérprete tenga alguna clase de experiencia y cuyos estados subjetivos pueda recorrer en simultaneidad o casi simultaneidad”⁵³. Además, exige que su investigador logre situarse cara a cara con el actor social para recapitular mediante los juicios interpretativos o expresiones de todo tipo, los Actos que constituyeron la vivencia del productor.

En correspondencia con lo anteriormente explicado la búsqueda del significado subjetivo de una acción requiere de la preparación de un proceso de comunicación directa con el actor social con el propósito de captar sus experiencias conscientes en su calidad de “otra persona “...en el modo de la simultaneidad o casi simultaneidad”⁵⁴ espacio-temporal de la conciencia que sólo es posible mediante una relación cara a cara, a manera de una relación-nosotros y en el esquema temporal de un particular Aquí y Ahora.

⁵² Schutz también se refiere al esquema de la experiencia como sistema de signos que en primera instancia describe un esquema expresivo y en segundo un esquema interpretativo donde respecto del cual el intérprete requiere de conocer el significado de cada signo –artefacto u objeto-acto- para poder manejarlo; cada signo se remonta a las experiencias que precedieron su constitución y cada signo sólo es inteligible en función de las vivencias que lo constituyen y que él designa. Ejemplo, el lenguaje. En Alfred Schutz, *La construcción...*, op. cit., pp. 148-151

⁵³ *Ibidem*, p. 164

⁵⁴ *Ibidem*, p. 163

La búsqueda del significado subjetivo de una acción implica entonces la organización de un proceso de relación cara a cara, un proceso de orientación recíproca entre contemporáneos cuya posibilidad se dimensiona atendiendo al estudio del Yo del actor social, para tener un conocimiento de la persona; posteriormente habrá de requerir un proceso de captación del significado subjetivo y su interpretación en términos del subíndice conceptual y terminológico que se ha conjuntado entre la delimitación teórica de la acción en cuestión, como de la perspectiva teórico-metodológica empleada.

Lo expuesto respecto del problema que suscita la búsqueda del significado subjetivo que un actor le otorga a una de sus actos también tiene relevancia metodológica para nosotros ya que nos permite definir a la *búsqueda independiente del conocimiento* como un signo y éste sólo nos es inteligible en relación con las vivencias de sus propios actores que lo han constituido; que lo asumen como algo ya conocido, susceptible de ser localizado en algún punto de sus experiencias pasadas; pero que también lo asumen como evidencia de diversos actos y respecto de los cuales puede emitir sus propios juicios interpretativos como consecuencia de todo un proceso de rememoración.

Éste es, a grandes rasgos la perspectiva teórico metodológica que aquí hemos empleado dentro de un importante proceso para poder acceder al análisis subjetivo del significado que le otorga un grupo de actores sociales –los estudiantes de licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM- a la práctica académica que aquí ha sido denominada como búsqueda independiente del conocimiento.

Y es en atención a esa base teórico-metodológica como entendimos y asumimos la orientación que nos ofrece Schutz para el análisis subjetivo de una acción pedagógica que no se reduce al aula ni a la escuela sino que se dimensiona también como un tipo específico de acción social y en cuanto tal es susceptible de ser objeto de interpretación por medio del análisis del sentido que le otorga un actor social a sus propias acciones, inclusive a las interacciones que establece con otros actores, semejantes a él, para el logro de planes o proyectos previamente anticipados.

De acuerdo con lo ya dicho, para nosotros, interesados en llevar a cabo un estudio pedagógico con alcances subjetivos se hizo necesario no sólo enterarse de la existencia de una perspectiva teórico-metodológica plausible al desarrollo de nuestra disciplina pedagógica, sino de estudiarla detenidamente, apropiarse de la bondad de sus alcances, reconstruirla en la práctica de la investigación y probar su viabilidad y pertinencia que en tanto enfoque teórico presenta para la interpretación de por lo menos un aspecto del fenómeno educativo que en este caso es la búsqueda independiente del conocimiento.

Con todo lo anteriormente expuesto estamos ahora en condiciones de desprender respecto de las aproximaciones teóricas de Schutz una metodología de la investigación capaz de conducirnos a la comprensión del significado subjetivo a que apuntan las acciones sociales, metodología que habremos de desbrozar con detalle en el apartado siguiente.

2.1 La metodología comprensiva que se desprende de la teoría de la realidad social de Alfred Schutz y su aplicación al ámbito pedagógico

Como ha quedado asentado en apartados anteriores, esta investigación parte del interés por encontrar el significado subjetivo que el actor social le otorga a una acción pedagógica en concreto: a la búsqueda independiente del conocimiento.

Conscientes de ello, lo que esta investigación intenta es construir sobre construcciones que el actor social hace mediante el pensamiento del sentido común. Esto es así, porque en palabras de Schutz todas las construcciones científicas están destinadas a reemplazar las construcciones del pensamiento de sentido común:

“...Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él [...] esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella: los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimiento aceptadas para el pensar, a las que se denomina método científico[...] [Por tal razón] Las construcciones usadas por el especialista en ciencias sociales son, pues, por así decir, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia...”⁵⁵

⁵⁵ Alfred Schutz. *El problema de la...*, op. cit., pp. 36-37

Es decir, el proceso metodológico que se configura en la perspectiva teórico-metodológica de Alfred Schutz nos remite a la comprensión de las autointerpretaciones de sentido común que los actores sociales realizan respecto de sus acciones individuales en el horizonte del mundo de la vida cotidiana; en otras palabras, nos remite a captar las vivencias de esos actores a través también de sus particulares interpretaciones y a reconstruir el modo en que esos actores interpretan, en su vida diaria, una determinada vivencia o actividad significativa a la que ha sido dirigida intencionalmente la atención reflexiva. En síntesis, favorece el acercamiento al significado que un individuo *en actitud natural* le otorga a una acción que ha seleccionado como objeto de su atención reflexiva.

La metodología del caso en atención a Schutz obliga a un análisis en el sentido antes dicho de la *situación biográficamente determinada*⁵⁶ del actor, su acervo de conocimiento a mano, las condiciones de su situación en el mundo de la vida de referencia, es decir, nos obliga a captar y reconstruir la forma en que cada actor da cuenta de su propia historia, y en ese contexto de su duración personal, los juicios con los cuales interpreta la vivencia que ha sido puesta en el centro de su atención reflexiva.

Esta es la perspectiva teórica que nos sitúa en condiciones de organizar, tal y como hemos expresado anteriormente, un proceso de investigación comprensiva y fenomenológica, soportando el método y las técnicas que ya definidas en términos sistemáticos y conceptuales rigurosos hacen plausible una situación relacional cara a cara entre investigador y actor social mediante actividades coordinadas de sincronización o sintonía de dos corrientes de conciencia con el propósito de establecer condiciones adecuadas que permitan el flujo discontinuo de motivaciones y experiencias significativas en una simultaneidad vivida que sitúe al actor en cuestión y al investigador en un Aquí y en un Ahora común desde el cual pueda ser atendida y “vista” la vivencia mediante Actos reflexivos organizados. Una metodología con la cual, el “Yo” del otro quede “visible” para el investigador en sus dimensiones externas [movimientos corporales, gestos, silencios, palabras

⁵⁶ Situación biográficamente determinada significa la posición que un individuo ocupa y define en el medio físico y sociocultural en el que se encuentra; lo define no sólo en términos de espacio físico y tiempo exterior, o de su status y su rol dentro del sistema social, sino también desde una posición moral e ideológica.; la situación biográficamente determinada tiene su historia y es la sedimentación de todas las experiencias previas, organizadas como su propio acervo de conocimiento a mano; también incluye los propósitos y planes, es decir, a ciertas posibilidades de actividades prácticas o teóricas futuras. *Ibidem*, p. 40,

emitidas, juicios, en fin, signos] y en sus dimensiones internas ampliamente significativas [a través de la captación de las vivencias propias, de los proyectos, de las motivaciones y de las experiencias].

El “Yo” del otro nos remite, siguiendo paso a paso a nuestro autor, a la historia de su constitución como sujeto, es decir, a su situación biográfica determinada en la que ya se encuentran sedimentadas prácticamente todas sus experiencias significativas previas y las condiciones generales en las que sucedieron. Totalidad de experiencias que a la manera de un acervo de conocimiento a mano, favorece la reconstrucción de uno o varios contextos de significado generales respecto de los cuales es factible distinguir la presencia de otros individuos o grupos a la manera de copartícipes directos o indirectos en las diversas actividades que un actor social desarrolla de manera cotidiana.

Una vez concluido el análisis de la situación biográficamente determinada es preciso ir ahora a la búsqueda del significado que cada actor le otorga al objeto de nuestro conocimiento. Este proceso nos conduce por un camino en el que paulatinamente nos desplazamos del conocimiento del mundo social en general al horizonte del mundo de la vida en particular en donde la práctica académica de nuestro interés se ha completado como acto.

La búsqueda del significado a que nos referimos obliga a analizar la manera en que asumimos la vivencia seleccionada y elevada a nivel de objeto de estudio. Para lograrlo, ésta tiene que ser definida en términos teóricos y de un tipo específico de experiencia significativa que ocurre en segmentos discontinuos de la vida de un actor ordinario, y también como una experiencia que obedece a un sistema de proyectos, motivaciones o planes para el futuro preconcebidos, que involucran -en un horizonte intersubjetivo- no solamente a un individuo que mira al mundo en actitud natural, sino también a otros [individuos, grupos o instituciones] con los cuales ese individuo participa y convive, influyendo y siendo, a la vez, influido por ellos.

Para proceder a la búsqueda del significado que tiene para los propios actores la vivencia que ya hemos especificado como búsqueda independiente del conocimiento y en relación con lo que ya hemos señalado en párrafos anteriores, tenemos que admitir que el significado nos es accesible entre otros medios por el

esquema de signos, entre los cuales el lenguaje ocupa un lugar preponderante; las palabras con que un actor social nos explica sus experiencias significativas son indicaciones objetivas de sus vivencias, o sea, lo que ese actor estrictamente nos quiere decir en términos reales, objetivos. De este modo habremos de distinguir que el significado objetivo de esa vivencia es el del significado como tal, el núcleo por así decirlo; las palabras dichas, los productos y lo que ellos indican, en síntesis, los signos; mientras que el significado subjetivo es el aura, orla o lo que está detrás de esas palabras y que emana del contexto subjetivo en la mente de quien usa y expresa un signo, es decir, el objeto-acto o indicación de un hecho que es empleado por la persona para expresar su propia vivencia o para interpretarla.

En este sentido y dado que nuestro objeto de estudio lo hemos definido como la práctica de búsqueda independiente del conocimiento, hemos de plantear a ese objeto de estudio como una acción o práctica pedagógica por cuanto que su realización obedece a un contexto específico de significado; a un proceso racional de proyección, desarrollo, efectuación e interpretación por parte de sus propios actores y, además, a una acción que se sucede en un contexto eminentemente educativo, es decir, en un ámbito finito de sentido en donde los actores sociales interactúan con propósitos y planes específicos de formación y en donde la institución educativa, el aula, así como sus procesos y prácticas académicas más específicas son parte del horizonte desde el que cada quien mira, atiende e interpreta el mundo social en general.

También, y en relación siempre directa con la perspectiva teórico-metodológica que hemos explicado previamente, el proceso de investigación que desencadena la circunstancia anteriormente descrita y en función de que los contenidos de la conciencia de un actor social adulto y en estado de alerta no son directamente accesibles al análisis del investigador, nos obliga a todo investigador comprensivo a organizar un proceso sistemático de relación cara a cara con el actor social y establecer con él procesos de comunicación basados siempre en un esquema de interrogación previamente diseñado y mismo que sirve de guía para el desarrollo de un acto reflexivo mediante el cual, el actor social en cuestión proceda, de manera consciente, y desde el presente, a la reconstrucción racional e interpretativa de la acción social que es objeto de rememoración o de recuerdo, así como a la descripción más o menos secuencial de las vivencias significativas que le acompañan y que la integran como un esquema de experiencias o contexto

de significado, y en un segundo momento los proyectos que tiene para su futuro inmediato.

Esta condición de acceso a las aprehensiones de la conciencia individual de los actores sociales es crucial para la metodología que se inclina hacia la interpretación del significado que le otorga cada actor social a sus acciones, y sobre todo, a esa acción social que es específica del análisis subjetivo por parte del investigador. También, la condición de acceso a las aprehensiones de la conciencia individual es crucial porque establece, de algún modo, las coordenadas, los aspectos por las cuales se tiene que orientar el investigador y también porque prefigura con toda solidez los posibles instrumentos técnicos para hacer acopio de la información, como por ejemplo, la historia de vida y la entrevista, con el propósito de reconstruir los rasgos de la personalidad social del actor en cuestión, el significado que le otorga a la acción social intencionalmente seleccionada, a partir del contexto de significado o esquema de experiencias sobre el cual es factible toda interpretación.

Lo anterior permite identificar que el análisis subjetivo de una práctica se orienta metodológicamente hacia un proceso organizado de acceso a las experiencias significativas de uno o varios actores sociales que interactúan en un ámbito finito de sentido que les es común o mundo de la vida que les es específico y la manera en que esos actores acuden mediante su propia reflexión a la reconstrucción e interpretación de una de sus vivencias o experiencias significativas, rememorando el esquema de experiencias, el proyecto, las protensiones, motivaciones *para* y *porque*, su situación biográfica del actor social, así como la información acerca del mundo social que engloba a la realidad eminente en cuestión.

Por lo tanto, toda interpretación teórica -o de segundo nivel- acerca de una acción social en particular ubicada en horizonte del un mundo de la vida, se basa en la captación de los juicios interpretativos de primer nivel que un actor social realiza respecto de un acervo de experiencias previas sobre él, experiencias que son propias de cada actor social o que le han sido transmitidas por padres, maestros y otros actores sociales. También, toda interpretación es plausible y teóricamente presenta mayores posibilidades si se tiene a la vista los componentes politéticos de una vivencia –el sistema de significatividades-.

No obstante, se tiene que tener presente que la investigación no se queda ahí, es decir, en los conceptos de sentido común que el actor describe acerca de sus experiencias significativas respecto de ciertos elementos –ítems- de su acción social, sino que la investigación continúa como un proceso que se dirige a un escrutinio teórico sistemático de esos conceptos mediante el auxilio de un subíndice terminológico, fundamentalmente teórico que proviene de la disciplina o disciplinas que se ocupan para constituir el objeto de estudio.

Para realizar todo el proceso metodológico anteriormente descrito, como investigadores tuvimos que abocarnos a la preparación previa de ejes de análisis con los cuales especificáramos la organización y el desglose de los ítems, la selección de la información obtenida y la interpretación del significado que le es otorgado a la práctica académica que ha estado en el centro de nuestro interés: la búsqueda independiente del conocimiento.

En resumen, la metodología que se configura como resultado de la gran Teoría de la realidad y la estructura del mundo social de Alfred Schutz, nos indica seguir una ruta por la cual nuestra investigación con alcances y propósitos comprensivos subjetivos se desplaza desde su definición inicial en términos epistemológicos y disciplinarios hacia la acción en cuestión, la situación biográficamente determinada y personalidad social de sus actores ordinarios involucrados o en actitud natural, así como su delimitación en un esquema conceptual en términos disciplinarios como punto original; atraviesa luego la estructura del mundo social y cultural hasta llegar a la esfera del “mundo del ejecutar” o ámbito finito de sentido como elemento situacional de actores y de acción; nos sitúa después en la circunstancia temporal y espacial del Aquí y el Ahora y nos ocupa en la reconstrucción e interpretación del esquema de significado que a aquella acción social le ha sido dado por parte del actor social que lo ha experimentado.

Finalmente, en concordancia con los principios teórico-metodológicos ya referidos y que sostienen esta metodología es necesario explicar cómo hemos constituido el esquema de nuestro acceso y posterior interpretación respecto del significado subjetivo que le es dado a la práctica académica de nuestro interés, para hacerlo tuvimos que recurrir a las siguientes consideraciones nuestras: la primera de ellas sostiene que si bien el análisis de una acción social puede llevarse a cabo de diferentes maneras y que una de ellas consiste en plantear un esquema teórico-

interpretativo previo para ser aplicado a una vivencia observada en términos de datos y en ese sentido establecer formalmente una lógica interpretativa y expositiva, también existe posibilidad de una perspectiva diferente que argumenta, tal y como lo hemos puesto de manifiesto, que el estudio comprensivo de una acción en algún contexto significativo y en un mundo de la vida específico, tomado como caso, tiene que dejar al margen todo propósito de generalización y comprobación de hechos.

La segunda consideración tiene que ver con la perspectiva que hemos elegido para realizar nuestra investigación, ésta es una perspectiva comprensiva que asume con todos sus alcances y limitaciones la idea que plantea nuestro teórico respecto al modo de observación que se emplea con una lógica trascendental; aquí, el esquema de investigación y de interpretación de una vivencia depende del particular Aquí y Ahora, por lo tanto se le atiende en función de su génesis, de su constitución y de su interpretación en términos de su propio actor.

Lo que hemos hecho consiste en planear un proceso atencional y politético sobre esquemas subjetivos de la adquisición del conocimiento como una vivencia, contexto de significado o sistema de signos particular de algunos actores que previamente han proyectado, organizado, experimentado y respecto del cual han registrado situaciones sociales y pedagógicas semejantes con otros actores que establecen en conjunto formas típicas de relación cara a cara como copartícipes y semejantes. Sin embargo cada quien construye una visión particular y propia sobre su historia individual y una versión propia sobre sus experiencias significativas dentro de un contexto más amplio de experiencias pedagógicas que les es común.

Por lo tanto, la perspectiva comprensiva nos remitió a tratamientos más individuales y menos generales, a una búsqueda propiamente hacia dentro del total de casos cuya selección tampoco estuvo prescripta. La selección de cada caso requirió no sólo cierto conocimiento de los actores sociales en cuestión y del mundo social y cultural en donde ellos se desenvuelven como tales, también requirió de la decisión del investigador, toda vez que el acceso a las propias interpretaciones de cada actor implicaron previamente la consulta a cada actor como informante potencial y favorecer con su estar de acuerdo a las modificaciones de su atención actual y dirigirla hacia la vivencia en cuestión, para

rememorarla, ordenarla y dirigir hacia ella el acervo de sus experiencias significativas.

Paulatinamente el proceso de investigación devino organización y realización de un proceso de interacción comunicativa cara a cara con cada uno; en acuerdo con ello un investigador con propósitos de comprensión sólo puede llevar a cabo sus pretensiones teóricas conociendo a las personas y el contexto social en el que se ubican, estableciendo un proceso relacional que va de la anonimidad a la intimidad de una relación-nosotros concreta, discontinua, de ida y vuelta, impregnada de procesos de interrogación, transcripción, limpieza, corrección, actualización y posteriormente de interpretación de la información.

Sobre el criterio para la selección de los informantes

La selección de los informantes y el trabajo con ellos fue un proceso ligado ampliamente a la actitud volitiva de los informantes. Luego entonces, la selección de los informantes y su número⁵⁷ tuvo que corresponder necesariamente a la complejidad que exige un proceso de interacción comunicativa y búsqueda del significado mediante un proceso organizado de relación cara a cara.

Al respecto el proceso desarrollado fue el siguiente: toda vez que nuestra investigación se inclina hacia una experiencia significativa que sólo puede “observarse” desde *Actos reflexivos* y temporalmente desde un Aquí y Ahora específicos, como algo que forma parte del pasado, entonces procedimos, en congruencia con la investigación explicativa que sirve de referencia obligada a la investigación comprensiva que estamos desarrollando, a buscar a los estudiantes,

⁵⁷ De acuerdo con Goetz y LeCompte existen dos maneras de acotar la población sujeta a estudio: la selección y los muestreos. Mientras que el muestreo sigue el cálculo de las probabilidades, la selección es más abierta y *ad hoc* y no un parámetro a priori del diseño. En tales condiciones nuestros informantes se determinaron no por un proceso probabilístico, sino por una selección basada en criterios. Véase Goetz, Judit y Margaret Le Compte., “Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño.” En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1988.

hombres y mujeres, de la FMVZ-UNAM entre los diferentes grupos de primero y último grado de licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM⁵⁸.

En ese sentido, el principal criterio utilizado para seleccionar a los estudiantes informantes procede de la noción que describe Schutz respecto del *hombre adulto normal y en estado de alerta* según la cual, el *estado de alerta* "...es un plano de la conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud de plena atención a la vida y sus requisitos."⁵⁹ Un individuo que asume dicha actitud, está plenamente interesado en la vida y en las actividades que desarrolla, de tal modo que se vivencia a sí mismo en sus actos y su atención está dirigida casi exclusivamente a poner en práctica su proyecto, a ejecutar su plan ideado de antemano; es más, mediante sus actos ejecutivos se comunica con Otros e inclusive organiza las diferentes perspectivas espaciales del mundo de la vida cotidiana en donde está situado.

Acorde a este criterio metodológico fue como acudimos a aquellos actores para los que la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, Campus C.U., se les presenta, como ya hemos explicado más arriba, como un mundo de la vida, un ámbito finito de sentido o realidad eminente que puede ser dominado de acuerdo con sus intereses particulares y en el que proyecta sus propios planes y éste resiste la realización de sus objetivos por lo que unas cosas son fáciles y otras no. Un mundo de la vida en el que como ya también se ha dicho, encuentran a contemporáneos que se le manifiestan no sólo como organismos, sino también como cuerpos dotados de conciencia, como semejantes que experimentan similares condiciones, situaciones y experiencias y cuyas acciones también son similares a la suya, es decir, están sumergidas en un específico contexto de

⁵⁸ Respecto de los Actos reflexivos queremos señalar que inclusive existe notable coincidencia entre nuestro referente teórico-metodológico y la visión con respecto del acto reflexivo que plantea John Dewey, quien afirma que con la reflexión un sujeto es capaz de reconstruir no solamente su propia vivencia sino su propio sentir de la vivencia, reflexión que en términos de Schutz sería la condición fundamental para poder reconstruir el significado que en nuestro caso, cada estudiante de licenciatura de la FMVZ-UNAM de los grados arriba mencionados le otorga a la adquisición de su conocimiento como práctica académica.

⁵⁹ Alfred Schutz. *El problema de la...* op. cit., p. 201

sentido, subjetivamente motivadas e intencionalmente articuladas de acuerdo con intereses particulares y generales.

El empleo del criterio anteriormente referido nos permitió, para el caso que nos ha ocupado, dirigirnos a la comunidad estudiantil de la licenciatura de la FMVZ-UNAM, bajo el supuesto de que cada estudiante vive de manera dinámica el proceso de búsqueda de conocimiento dentro de su formación como Médico Veterinario Zootecnista como contexto de significado.

Enseguida, nos permitió distinguir de entre toda esa comunidad a los estudiantes para quienes la práctica de búsqueda del conocimiento por ellos efectuada es más nítida como contexto más específico de significado y la pueden colocar en el plano de su recuperación y reflexión como una práctica pasada que ya conjunta variadas y discontinuas experiencias significativas que, observadas finalmente en un esquema de interpretación individual, sintetizan con mayores posibilidades el significado subjetivo que le es otorgado a aquella práctica.

En tal sentido, a los estudiantes de primero y último grado de licenciatura se les extendió la invitación a participar en este proceso de investigación, solicitándoles su disposición temporal y espacial para el desarrollo de una entrevista.

Como resultado de dicha invitación, [24] alumnos, 12 hombres y 12 mujeres, de primero y del último grado de licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia, con situación académica regular, fueron elegidos para las entrevistas ya que cumplían los criterios arriba expuestos y porque aceptaron participar en la investigación. La realización de las entrevistas a dichos estudiantes empezó en el semestre 2004-2 y el proceso de transcripción de las mismas concluyó a finales del 2005-2.

En correspondencia con lo anterior, la información y la interpretación, estrictamente se refiere a los significados que han sido dados por esos actores que por voluntad propia se dispusieron a reflexionar sobre sus experiencias significativas en torno de su práctica de búsqueda del conocimiento en el contexto de su propia formación como Médicos Veterinarios Zootecnistas.

Respecto de la institución educativa donde realizamos la investigación, nosotros creemos que cumple, de acuerdo con lo que ya hemos explicado en nuestro referente teórico-metodológico, con las características de un marco contextual; de un horizonte de la vida cotidiana intersubjetiva; de un específico mundo de la vida, de un ámbito finito de sentido o realidad eminente en el que los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia se relacionan entre sí y con otros en situaciones similares de formación profesional. En ese contexto planean y desarrollan actividades relacionadas con propósitos de formación, es decir, de influencia mutua sobre un campo particular del saber, teniendo acceso al mundo de significados que la han constituido históricamente como institución educativa.

La FMVZ-UNAM es al mismo tiempo un campo general de sus acciones y orientaciones académicas posibles, de las acciones y orientaciones de sus semejantes; es una institución organizada según el esquema de sus planes y proyectos y un contexto en el que está ubicada el aula, el espacio sociocultural más fino en donde sus acciones, orientaciones, relaciones o interacciones académicas adquieren una significación particular en función de un contexto específico de significatividades. A esta institución educativa cada estudiante ha arribado y crece ahí en términos de su duración como persona. En su dominio y mediante diferentes actividades pedagógicas va adquiriendo paulatinamente distintas experiencias y conocimientos del mundo social y cultural total, así como de sus actores e instituciones, sobre todo aquellas que tienen que ver con sus propios intereses y expectativas.

Sobre las técnicas de investigación elegidas

Realizado el proceso de selección de los informantes, y con el propósito de ser coherentes con nuestra perspectiva teórico-metodológica que ya hemos expuesto previamente, nos vimos en la necesidad también de elegir la técnica de investigación más compatible con nuestro esquema teórico-metodológico.

Al respecto, creemos que la selección de las técnicas de investigación y el proceso de aplicación que requieren, sólo es factible, dentro del marco teórico-metodológico en el que es incorporada. De otra manera el proceso de

investigación quedaría reducido a la adopción de las técnicas y a su aplicación. Por esta razón, nosotros estamos convencidos de que toda investigación disciplinaria tiene como punto de partida un referente teórico epistemológico al que se ajusta todo proceso heurístico, de recuperación, organización e interpretación de información.

Conviene mencionar aquí, que nuestra posición respecto de las técnicas y el abordaje de campo, es que éstas no tomen el lugar de la metodología, ya que hacerlo de esa forma implicaría desconocer o desechar muchos de los procesos de pensamiento y creación de orden epistemológico y teórico que indudablemente constituyen una buena parte del proceso investigativo. Así mismo, la ausencia de relación e integración entre los distintos niveles metodológicos provocaría que se destaque como fundamental el momento pragmático y que domine como la dimensión relevante. Por tal motivo, a lo largo de todo el proceso de esta investigación se trata de mantener el acercamiento teórico-práctico tanto desde el punto de vista epistemológico, como metodológico.

En congruencia con el referente teórico metodológico que aquí hemos elegido y ya develada la estructura del mundo social en el que habremos de realizar nuestra investigación, se hace preciso, en atención a nuestro objeto de estudio, construir, metodológicamente hablando, la o las herramientas que habrán de permitirnos acceder a la información básica que requerimos.

Como bien sabemos, toda investigación comprensiva se sirve de un conjunto de técnicas que sirven al investigador para el acopio de información. Ese conjunto de técnicas habrá de ser congruente con el referente teórico utilizado, con el propósito de que el investigador se garantice que a través de ellas pueda captar el ámbito subjetivo que desencadena el fenómeno de su interés. En ese sentido el planteamiento teórico de Alfred Schutz admite el uso de técnicas como la entrevista en profundidad y la historia de vida que aquí habremos de utilizar.

Respecto de la primera, partimos de la noción de entrevista en profundidad como una entrevista reflexiva, es decir como una entrevista que conduce al entrevistado a la reflexión, y en ese sentido nos adherimos a la perspectiva de Dewey;⁶⁰ por

⁶⁰ Véase al respecto a John Dewey. En: *Cómo Pensamos*. Ed. Paidós. 1989

ejemplo, debe conducir a un acto de reflexión en donde el sujeto es capaz de reconstruir su propia vivencia, condición necesaria, de acuerdo con Schutz, para poder reconstruir, en nuestro caso, el significado que el actor le otorga a una práctica académica como es la búsqueda independiente del conocimiento.

Quizá algunas lecturas actuales sobre la metodología de las entrevistas tales como la de Bogdan, Woods y otros, concuerden, sin saberlo, con la postura de Schutz quien con dos o tres décadas de anterioridad afirmaba lo mismo pero con otras palabras, en el sentido de que para que el investigador haga suyas las percepciones del sujeto social, es preciso que este último reconstruya su historia y que vivencie su sentir en esa reconstrucción⁶¹. Tales afirmaciones llevadas al campo técnico sustentan lo sugerido por los anteriores metodólogos de que una entrevista en profundidad requiere de ser realizada sistemáticamente: Concertada la entrevista, el investigador deberá avanzar lentamente, tratando de establecer *rapport*⁶² con los informantes, lo que implica, técnicamente como señala Woods⁶³, asumir el principio de que las entrevistas deben girar siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad; es decir, que en las entrevistas debe establecerse una clara relación entre entrevistador y entrevistado de manera tal que trascienda la investigación, que promueva un vínculo de amistad, un sentimiento de solidaridad, es decir de confianza; que además, por su parte, el investigador no pierda de vista su objeto de estudio, ni el deseo de saber, de conocer las opiniones y las percepciones de los sujetos sociales a los que entrevista, oír sus historias y descubrir sus sentimientos; y también, adicional a lo anterior, que tenga la capacidad de captar lo que el sujeto entrevistado posee en su interior con respecto al tema de la entrevista, pero además sin los montajes ni la distorsión que el sujeto social quiera imprimirle y que el investigador como entrevistador a su vez le pueda imprimir. Es decir, siempre tratando de facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión, tal como son.

⁶¹ Alfred Schutz. *La construcción ...op. cit.*, pp.106-107

⁶² El *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente, significa muchas cosas: "Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera. Lograr que las personas se "abran" y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas. Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas". Steve. J. Taylor y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, p.55

⁶³ Véase al respecto a Peter Woods. *La escuela por dentro*, pp.79-80

Siguiendo con lo hasta aquí dicho y recuperando nuevamente a Dewey, para en ese punto llegar a Schutz, en una entrevista en profundidad la aproximación al tema o a los temas centrales debe iniciarse con la formulación de preguntas no directivas que atañan a lo que es importante para los informantes que es asimismo importante para la investigación. Con posterioridad se podrán formular al entrevistado preguntas de manera directa o indirecta, aunque en nuestro caso habremos de privilegiar estas últimas. Las preguntas indirectas serán diseñadas como dispositivo detonador para estimular al entrevistado sobre un tema o temas en particular. En tal sentido, el papel del entrevistador se tornó en oyente activo con propósitos de escuchar al entrevistado para relacionarlo permanentemente con el tema de investigación.

Por lo que respecta a la historia de vida, el fenómeno es similar al caso anterior. Muchos de los metodólogos, quizá sin saberlo, recuperan lo que Schutz en su momento manejó como la *relación nosotros* en el sentido de que ésta es una *relación cara a cara*⁶⁴ en la que es posible penetrar y comprender, desde el interior, el mundo del actor.

En la historia de vida, más que en otros recursos de carácter cualitativo empleados para el acopio de información, la memoria que logra despertarse en el entrevistado se constituye en el dispositivo esencial y en la actividad de la mente humana que labora reconstruyendo el pasado y lo vivido. En otras palabras, la teoría y metodología de la historia de vida se ven respaldadas por la propuesta teórico-metodológica de Alfred Schutz, en el sentido de que en ella el teórico postula la necesidad de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, de sus propias historias y asimismo, descubrir sus sentimientos a través de los *motivos porque*; es decir, de ese conocimiento que alude al pasado del sujeto y que es necesario que el investigador social lo

⁶⁴En la relación cara a cara, cada participante comparte con el otro un presente vívido, además de que cada uno de ellos, con todas las manifestaciones de su vida espontánea, es también un elemento del ambiente del otro; ambos participan en un conjunto de experiencias comunes del mundo externo, en el cual pueden insertarse los actos ejecutivos de cualquiera de ellos. En la relación cara a cara y sólo en ella, puede el copartícipe ver el sí-mismo de su semejante como una totalidad indivisa en un presente vívido. Alfred Schutz. *El problema de la ...*, op. cit., p. 208

retrotraiga para encontrar un *contexto significativo* inteligible en el cual ubicar las acciones del actor.⁶⁵

Para nosotros, la búsqueda de tal contexto significativo es precisamente eso, buscarlo a través de la reconstrucción que hace el sujeto de su pasado mediante la rememoración de sus propias vivencias y del sentir de esas vivencias. Hay que recordar, que Schutz atiende a Husserl cuando éste destaca la distinción que existe entre rememoración primaria o retención, que es la conciencia posterior de la impresión originaria, y la rememoración secundaria, que es la evocación o reproducción.

A través de la retención tenemos en nuestro poder la fase de la vivencia que ha expirado y podemos dirigir nuestra mirada hacia ella en un nuevo acto llamado reflexión o evocación.⁶⁶

La evocación, por su lado, suele ser distinguida por Husserl en dos niveles. El primero ocurre en la rememoración simple, “he percibido eso”, y el segundo se da en la evocación del segundo nivel “tengo un recuerdo de eso”. Para el caso de este trabajo, nosotros no solamente tenemos como propósito propiciar que el actor social traiga a la conciencia la rememoración simple sino en especial las evocaciones de segundo nivel.

Con base en lo anterior es que hemos privilegiado estas dos técnicas que desde nuestra perspectiva son congruentes con el procedimiento central de esta investigación. Vale recordar que dicho procedimiento exige una estrategia tal que se inicie con un encuentro cara a cara entre el investigador y el informante; situación ésta que, de acuerdo con Schutz, habrá de permitirle al investigador experimentar a un semejante de modo directo toda vez que en tal circunstancia ese semejante comparte con nosotros una comunidad de tiempo⁶⁷ y de espacio⁶⁸.

⁶⁵ Véase al respecto a Alfred Schutz. *La construcción...*, *op. cit.*, pp 55-61.

⁶⁶ *Ibidem*.p.77

⁶⁷ Compartir un sector común del tiempo se refiere no solo al *tiempo exterior* (cronológico) sino también al *tiempo interior*- implica que cada copartícipe que interviene en la vida en curso del otro, puede captar, en un *presente vívido*, los pensamientos del otro tal como los construye, paso a paso. Alfred Schutz. *El problema de la...*, *op. cit.*, p. 46

Pero además de ello, al emplear estas técnicas, propiciamos una relación recíproca entre el investigador y el entrevistado, es decir, una *relación nosotros concreta*, relación que “por fugitiva y superficial que sea, el Otro es captado como una individualidad única (aunque sólo un aspecto de su personalidad se ponga de manifiesto) en su situación biográfica única (aunque revelada de manera solamente fragmentaria)”.⁶⁹

Quizá como pocos, Schutz describe de manera clara lo que ambos copartícipes ponen en juego en una relación cara a cara y que se puede emplear como un soporte teórico en el manejo de las técnicas anteriormente aludidas:

“En la situación cara a cara tengo experiencia inmediata de mi semejante. Pero al hallarme frente a mi semejante, llevo a cada situación concreta un acervo de conocimiento preconstituido que incluye una red de tipificaciones de individuos humanos en general, de motivaciones, objetivos y pautas de acción humanos típicos. También incluye un conocimiento de esquemas expresivos e interpretativos, de sistemas objetivos de signos y, en particular, del lenguaje corriente. Además de tal conocimiento general, tengo una información más específica acerca de clases y grupos particulares de hombres, de sus motivaciones y sus acciones. Si antes yo tenía experiencia directa de este semejante particular que está ante mí, puedo, por supuesto, volver a la información sumamente pormenorizada que se halla sedimentada en esas experiencias. En las experiencias en curso de la *relación Nosotros*, cotejo y reviso mi conocimiento previo acerca de mi copartícipe y acumulo nuevo conocimiento acerca de él. De este modo, mi acervo general de conocimiento también sufre una modificación continua. Así, mi experiencia de un semejante en la *relación Nosotros* se encuadra en un contexto múltiple de sentido: es experiencia de un ser humano, es experiencia de un actor típico en la escena social, es experiencia de este semejante en particular y es experiencia de este semejante en particular en esta situación determinada, *Aquí y Ahora*. ”⁷⁰

⁶⁸ Compartir una comunidad de espacio implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada copartícipe y que contiene objetos de interés y *significatividad* que les son comunes. *Ibidem*, p. 46

⁶⁹ *Ibidem*

⁷⁰ Alfred Schutz. *Estudios sobre...*, op. cit., pp. 40-41

Es decir, cuando miramos al otro, en la comunidad de espacio y tiempo, tenemos prueba directa de que el otro está orientado hacia nosotros, experimenta lo que decimos y hacemos, no sólo en un contexto objetivo de sentido, sino también como manifestaciones de nuestra vida consciente. En la comunidad de espacio y tiempo, nuestras mutuas experiencias están no solo coordinadas, sino también recíprocamente determinadas por continuas referencias mutuas. Nos experimentamos a nosotros mismos a través del otro, y el otro se experimenta a sí mismo a través de nosotros.

Con todo lo hasta aquí dicho se puede observar la importancia y necesidad que tiene para esta investigación el propiciar la reflexión en el sujeto social para poder arribar a la comprensión del significado que los actores le otorgan a sus acciones.

Por tal razón, consideramos que ambas técnicas son, en atención a la propuesta metodológica de Alfred Schutz, las que mejor se adaptan a los propósitos de esta investigación toda vez que a través de ellas es posible, mediante el establecimiento de una relación nosotros concreta entre entrevistador y entrevistado, propiciar actos de reflexión en los sujetos sociales de nuestro interés que los conduzcan a retrotraer la retención y a través de ésta la evocación de sus vivencias relacionadas con nuestro objeto de estudio, y a nosotros como investigadores, ir percibiendo, a través de un proceso recapitulativo de esas vivencias, el significado subjetivo que el actor le otorga a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica.

En sentido práctico nosotros hubimos de utilizar aquí algo más que una entrevista en profundidad y algo menos que una historia de vida, a esta combinación le llamaremos en adelante simplemente entrevista.

Bajo esta idea que establecimos fue como diseñamos preguntas relacionadas con parte de la biografía de los actores en situación de estudio y que Schutz nos ha explicado como información acerca de la personalidad individual y social, así como a la situación biográfica determinada de esos actores. Con el develamiento de la situación biográfica de cada actor inclusive pudimos detectar la presencia influyente de los predecesores y de los contemporáneos en la proyección de las

acciones de cuya efectuación se ocupa cada actor social, asimismo pudimos tener acceso a sus expectativas y sus planes para el futuro.

Otro de los aspectos temáticos lo constituyeron preguntas relacionadas con la red de ámbitos finitos de sentido o mundos de la vida en donde los estudiantes de licenciatura actúan, y se desplazan, estableciendo relaciones e interacciones de varios tipos, influyendo y siendo influidos por otros. Y finalmente, las preguntas relacionadas con el significado subjetivo que los estudiantes en estudio le otorgan a la práctica académica ya referida.

Con esos aspectos temáticos como referencia se constituyeron los ejes de análisis con los cuales se procedió a la búsqueda e interpretación del significado subjetivo que le otorga un grupo de estudiantes de licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia de la FMVZ-UNAM a la búsqueda independiente del conocimiento durante su formación profesional.

Los ejes en cuestión y mismos que nos sirvieron como guía para la heurística y el horizonte de nuestra interpretación son los siguientes: a) acercamiento al conocimiento del actor social sobre su proyecto de vida, b) acercamiento a la estructura familiar, en tanto ámbito finito de sentido, de los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM., c) acercamiento al mundo social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes como un tipo de actores sociales, d) acercamiento a la caracterización de los ámbitos finitos de sentido propios del actor social e) acercamiento a la percepción que tiene el estudiante de medicina veterinaria y zootecnia de sí mismo respecto de la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente para arribar al significado que esa práctica tiene para él.

En conjunto, los ejes de análisis ya planteados reúnen elementos del referente teórico y empírico derivados de la investigación explicativa que sirve como precedente a esta investigación y también del referente teórico-metodológico ya aludido en un apartado anterior, ambos nos sitúan en posibilidades para saber, respecto de los estudiantes, los términos de su ubicación en el mundo social y cultural, su sistema de planificación o motivos *para*, su sistema de personalidad social o motivos *porque*, los medios disponibles, las experiencias significativas, el acervo de conocimiento y su situación biográfica; nos permite saber de dónde

surge el interés, en este caso, del alumno de medicina veterinaria y zootecnia por su propia formación, de su interés con respecto a la búsqueda de cuerpos de conocimiento; también a saber si ha habido y existe alguna influencia social, familiar o escolar en la elección de la carrera de médico veterinario zootecnista y si existe relación entre la práctica de buscar el conocimiento de manera autónoma y los diferentes ámbitos finitos de sentido en los que se desenvuelve. Inclusive, esos ejes de análisis creemos serán un elemento importante para la recuperación de las experiencias que guarda acerca de sus profesores y las situaciones de aprendizaje que lo motivan o en su caso desmotivan a buscar el conocimiento con el fin de hallar la significación que le otorga cada estudiante a sus experiencias cognoscentes.

Ya obtenida la información, y en correspondencia con lo que nuestro referente teórico-metodológico exige así como con lo que técnicamente se plantea, tuvimos que abocarnos en la parte final de nuestra investigación a la interpretación teórica de lo que las palabras y otras evidencias que se obtuvieron como respuestas nos han dicho, hasta llegar a lo que hemos planteado anteriormente como la reconstrucción politética de las experiencias significativas en torno a la vivencia en cuestión del actor social que funge como informante, para que finalmente, y teniendo a la vista los resultados obtenidos con cada pregunta, pudiésemos atender a la síntesis significativa de lo que nuestros informantes han expresado, para arribar así, al significado que cada actor le otorga a la búsqueda del conocimiento como vivencia.

2.2 El guión de la entrevista

El planteamiento general de la entrevista, para desarrollar el trabajo de investigación, supuso, en adición a lo ya expuesto en el apartado anterior, la aplicación de algunos criterios, todos ellos sugeridos desde la metodología de la investigación. Por ejemplo, autores como Acevedo y Acevedo (1995) recomiendan para el diseño de la guía de entrevista los siguientes puntos: Que se presente la institución que promueve el trabajo de investigación, el proyecto y las intenciones que guía la petición de información durante las fases iniciales de concertación de entrevista; que se planee un proceso de empatía con el entrevistado para el llenado del instrumento y que se inicie con cuestiones dirigidas a “ambientar” al entrevistado en el proceso de entrevista.

Padua⁷¹ sugiere que se concentren en los sectores centrales aquellas preguntas que pueden demandar mayor concentración del entrevistado, y que se deje al último un sector semejante al inicial, a manera de anuncio de que la entrevista concluirá pronto. Padua insiste en terminar el diseño con un agradecimiento por la colaboración al responder a cada pregunta.

En todos los casos se adelantó a los entrevistados tanto información relativa al proyecto, como la guía propuesta de tópicos; después se solicitó y obtuvo permiso para grabar las conversaciones. Finalmente, se revisaron las versiones escritas de las entrevistas por los entrevistados.

Las guías de tópicos de la entrevista fueron validadas en sesiones de seminario, ahí se discutió la pertinencia, posibilidad de abordar cada tema, suficiencia de la guía y sobre la posible duración de la aplicación. Como resultado de esas discusiones surgió la modificación incluso de la guía y su posterior diseño definitivo: cinco tópicos, una entrada y un agradecimiento. Su aplicación también requirió de un soporte técnico que guiara la realización de la entrevista y que de algún modo regulara las versiones documentales.

La guía de entrevista quedó como sigue:

- I. Acercamiento al conocimiento del actor social sobre su proyecto de vida
- II. Acercamiento a la estructura familiar, en tanto ámbito finito de sentido, de los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM.
- III. Acercamiento al mundo social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes como un tipo de actores sociales,
- IV. Acercamiento a la caracterización de los ámbitos finitos de sentido propios del actor social
- V. Acercamiento a la percepción que tiene el estudiante de medicina veterinaria y zootecnia de sí mismo respecto de la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente para arribar al significado que esa práctica tiene para él.

⁷¹ Jorge Padua. *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*: México; ediciones El Colegio de México/ FCE, 1987

En cada tópico tratado en la guía de la entrevista (ver anexo A) se encuentran formuladas preguntas detonadoras que fueron generales para todos los entrevistados y que pretendieron homogeneizarlos, así como preguntas complementarias para cada una de ellas que fueron aplicadas de acuerdo a la particularidad del caso.

De esta manera, parte del proceso de hacer las entrevistas consistió en hacer preguntas generales homogeneizantes de la población entrevistada con el objeto de captar, a través de las respuestas, las particularidades derivadas de cada sujeto entrevistado, las que a su vez y con posterioridad hubimos de categorizar.

Como puede observarse, la guía aborda, a manera de introducción, las cuestiones relativas a la vida personal del entrevistado en cuanto a su proyecto de vida, para trabajar después los temas “fuertes” del proyecto: familia en tanto ámbito finito de sentido, así como la institución educativa que durante el proceso teórico-metodológico hubimos de elevar metodológicamente en realidad eminente, para finalmente abordar la propia percepción del estudiante respecto de la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente y así poder arribar al significado que esa práctica tiene para él.

El primer tópico, “Acercamiento al conocimiento del actor social sobre su proyecto de vida”, incluyó la siguiente pregunta detonadora: ¿Por qué elegiste la carrera de médico veterinario zootecnista? ¿Qué te motivó? ¿Por qué ésta y no otra? así como la subsiguiente pregunta complementaria ¿Qué es para ti llegar a ser médico veterinario zootecnista?

Iniciar con la pregunta detonadora ¿Por qué elegiste la carrera de médico veterinario zootecnista? ¿Qué te motivó? ¿Por que ésta y no otra? y complementarla con la siguiente ¿qué significa para ti llegar a ser MVZ? nos permite apelar a los motivos del sujeto entrevistado, y en tal sentido, esta pregunta, respaldada por las teorías de los motivos y la de la comprensión motivacional de Alfred Schutz, nos habría de otorgar la posibilidad de captar las acciones y actos de los actores sociales con sus horizontes de planificación social, planes de vida, así como las experiencias y actitudes basadas en el pasado, es decir, sistema de personalidad social.

Nuestra intencionalidad metodológica respecto de estas preguntas fue conocer, a través de actos politéticos, la historia de elección de la profesión en la cual están implícitas la definición y ubicación del campo de la medicina veterinaria y zootecnia para el sujeto en estudio, así como procesos que nos refieren conceptos como historia, elección, profesión, los motivos porque y para, los referentes sociales cercanos y lejanos y sus influencias, fantaseos, efectuaciones y los resultados de sus planes.

Con todo esto, podemos decir que estamos trabajando la noción de medicina veterinaria y zootecnia como el contexto en el que se lleva a cabo el significado subjetivo de nuestro tema de análisis. Es decir, la noción de medicina veterinaria y zootecnia es un complemento, no es el tema central. Nuestro trabajo es describir y comprender cuál es el significado que los actores le dan a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica, en un lugar que es la FMVZ-UNAM, al que como ya ha quedado asentado la hemos elevado metodológicamente a *realidad eminente*. Por ello nuestro interés metodológico es contextualizar la noción de búsqueda independiente del conocimiento en el campo de la medicina veterinaria y zootecnia dentro de una Facultad de la UNAM (FMVZ). En otras palabras, con la anterior pregunta detonadora y las complementarias a ella esperaríamos que el estudiante nos haya definido una parte importante del *contexto de significado*.

El segundo tópico, “Acercamiento a la estructura familiar, en tanto ámbito finito de sentido de los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM”, incluyó la siguiente lista de preguntas: ¿Cuáles son las actividades favoritas de los miembros de tu familia incluyéndote a ti? ¿Hay alguna actividad académica que en el pasado realizaran o que actualmente realicen los miembros de tu familia de manera conjunta? y ¿Cómo te percibes a ti mismo(a) dentro de tu familia?

Lo que se pretendió lograr con estas preguntas es acercarnos a la estructura familiar del actor social, en tanto ámbito finito de de sentido en el que éste participa. Es decir, estar en posibilidad de describir la estructura familiar del actor con el objeto de configurar el contexto de significado que nos será fundamental para situar en él las acciones del actor relacionadas con la práctica académica de nuestro interés.

A través de la primera pregunta detonadora y las complementarias estamos apelando internamente a que el actor nos proporcione información vinculada con el mundo educativo familiar al que pertenece: información respecto de con quiénes de los distintos actores sociales: asociados, contemporáneos y predecesores que configuran dicho mundo se interrelaciona el actor social; cómo se percibe así mismo dentro de ese ámbito finito de sentido y; de particular interés, cómo las interacciones que se dan dentro de ese ámbito se vinculan con las creencias referidas al ámbito de la superación personal en su relación con la búsqueda independiente del conocimiento. Es decir, de esas interrelaciones, cuáles cobran significado con la búsqueda independiente del conocimiento.

El tercer tópico, “Acercamiento al mundo social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes como un tipo de actores sociales”, incluyó la siguiente lista de preguntas: ¿Cuáles fueron las expectativas académicas que tenías al ingresar a la FMVZ-UNAM? ¿De qué manera se han cubierto o no tus expectativas académicas? ¿Cómo percibes a la FMVZ-UNAM respecto de otras instituciones y por qué? ¿Cómo percibes en el ambiente escolar a los estudiantes de la carrera de MVZ respecto de su actitud hacia la búsqueda del conocimiento? ¿Percibes alguna diferencia en cuanto a si los profesores tratan de manera diferente a los hombres y a las mujeres en el contexto de su clase o en las prácticas? ¿Cómo te percibes tú (como mujer o como hombre) en el desempeño como estudiante de la carrera de médico veterinario zootecnista? y ¿Cuál es tu percepción de las mujeres y los hombres en el desempeño como profesionistas en el mercado de trabajo?

Lo que se pretendió al plantear todas las preguntas relacionadas con este eje de análisis fue acercarnos, respaldados por la teoría de la estructura del mundo social de Alfred Schutz, y dentro de ella la noción del mundo al alcance efectivo, al conocimiento de la estructura del mundo social y cultural en el que está inmerso el actor social. Conocer sus expectativas o anticipaciones previsoras, si éstas han sido o están siendo satisfechas, y dentro de ellas las conjeturas que formula el estudiante respecto de su futuro personal; las *protensiones* hacia el futuro que realiza, es decir, de qué manera se ha estado o está preparando para la acción respecto de lo que ve venir. Pero también, y en un afán por complementar los resultados de la investigación explicativa que precede a esta investigación en lo referente a las mujeres, pretendimos acercarnos a la situación de la mujer como estudiante de medicina veterinaria y zootecnia con el fin de develar lo que sienten ellas mismas dentro del mundo social y cultural en el que se desenvuelven. En

síntesis, saber de qué manera la búsqueda independiente del conocimiento es significativo y lo prepara para lo que ve venir. Aunado a ello dichas preguntas nos habrían de permitir acercarnos a la manera en que el actor social está percibiéndose a sí mismo, a la forma específica de socialización que tiene dentro de ese mundo intersubjetivo común de la comunicación y de la acción social, así como al conocimiento de los procesos de relación e interacción social que el actor tiene con los asociados, contemporáneos y predecesores dentro de ese mundo social y cultural en el que vive.

En tal sentido, la intencionalidad metodológica que se persiguió con estas preguntas consistió en saber si las acciones del estudiante, en el sentido subjetivo que éstas tienen para él, resultan adecuadas al *contexto significativo* que ya hemos definido como la búsqueda independiente del conocimiento.

El cuarto tópico, “Acercamiento a la caracterización de los ámbitos finitos de sentido propios del actor social”, incluyó la siguiente lista de preguntas: ¿Cómo es tu vida de estudiante a lo largo de una semana de clases? ¿Cómo es tu vida social a lo largo de una semana? ¿Si pudieras planear una semana ideal, cambiando actividades o adicionando otras a las que regularmente haces, cómo sería esa semana? ¿Cómo quisieras verte dentro de cinco años? ¿Cómo te evaluarías en cada uno de los semestres que hasta ahora has cursado? ¿Cuál es la percepción que tienes de ti mismo(a) como estudiante?

Lo que se pretendió al plantear todas las preguntas relacionadas con este eje de análisis es acercarnos, respaldados por la teoría de las realidades múltiples, y las de la comprensión motivacional y teoría de motivos, entre otras, a las características del estilo cognoscitivo del ámbito finito en el que está inmerso el actor social de nuestro interés, es decir, conocer el grado de *atención a la vida* que pone en las diversas actividades que realiza y su propia percepción de sí mismo como estudiante, así como el *sistema subjetivo de personalidad*: gustos, afectos, principios éticos, educación que están contenidos en los motivos porque que forman parte del pasado del actor social, y los *sistemas subjetivos de planificación*: planes de vida, planes para el trabajo, el ocio y otros proyectos, que están contenidos en los motivos *para* y que aluden al futuro del actor social. Todo ello con la finalidad de determinar si las acciones del actor en el sentido subjetivo que

éstas tienen para él, resultan adecuadas al *contexto significativo* que previamente ha sido reconocido por el investigador social, tratando de comprender dónde se fundamentan las creencias que el actor social tiene respecto de la superación personal en su relación con la búsqueda independiente del conocimiento.

El quinto tópico, “Conocer la percepción que tiene el estudiante de medicina veterinaria y zootecnia de sí mismo respecto de la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente para arribar al significado que esa práctica tiene para él”, incluyó la siguiente lista de preguntas: ¿Qué es para ti ser un estudiante independiente? ¿Cómo te percibes en relación con la práctica de buscar el conocimiento? ¿En toda tu trayectoria escolar cómo han sido tus experiencias en relación con la búsqueda de conocimientos? ¿De entre quienes son ahora tus amigos o lo han sido en el pasado con quiénes te vinculas o has vinculado más y por qué? ¿Qué acciones, o actividades cotidianas vinculadas con los profesores u otras personas de la sociedad te animan a buscar el conocimiento? ¿Qué tipo de profesores hacen que busques el conocimiento? ¿Dentro del plan de estudios de la carrera cuáles son las áreas menos favorables y más favorables para que vayas a buscar el conocimiento? ¿Y qué es lo que haces al respecto? ¿Cómo actúa en el aula el profesor que más despierta tu interés y aquél que menos lo hace? ¿Qué características asumen los maestros que te han inspirado para buscar el conocimiento?

Con las preguntas precedentes a estas últimas esperábamos haber captado suficiente información para poder definir gran parte del contexto de significado donde se ubica la acción social de nuestro interés así como los principales ámbitos finitos de sentido donde se mueve el actor social. Con base en ello, y apoyados en la teoría de la realidad social, y en la teoría del signo y de las significatividades, finalmente le formulamos al actor social de nuestro interés dos preguntas detonadoras: ¿qué es para ti ser un estudiante independiente? y ¿cómo te percibes en relación con la práctica de buscar el conocimiento? que complementadas con preguntas centradas en el contexto curricular concreto, apelamos a que el actor social nos proporcionara información vinculada con vivencias discretas que pueden convertirse en contexto de significado, y que bien pueden integrar un conjunto de experiencias significativas discontinuas o politéticas cuya síntesis da lugar a ese contexto y sobre el cual existen evidencias de todo tipo, signos susceptibles de interpretación varios de ellos relacionados con

espacios de formación donde pudiera darse la acción pedagógica de búsqueda independiente del conocimiento.

En consecuencia, lo que nos proporcionara el actor social nos sería de gran utilidad para poderlo contextualizar en el currículo. La razón de ello reside en que para hacer algo el actor social necesita una elección que lo motive y para obtener un tema en la elección necesita de un currículo. Bajo este supuesto, nadie puede definir qué tema, cuál es su sentido de vida, si no apela al currículo, si no apela a definición de algo.

En síntesis, nuestra intencionalidad metodológica respecto de todas las preguntas reunidas en esta guía fue recoger, a través de actos politéticos, la historia de elección de la profesión en la cual están implícitas la definición y ubicación del campo de la medicina veterinaria y zootecnia para el sujeto en estudio, así como procesos que nos refieren conceptos como historia, elección, profesión, los motivos porque y para, los referentes sociales cercanos y lejanos y sus influencias, fantaseos, efectuaciones y los resultados de sus planes con el fin de poder comprender el sistema de significatividades del actor social y así poder arribar al significado subjetivo otorgado por el actor social de nuestro interés a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto acción pedagógica.

Capítulo 3 Reconstrucción del significado subjetivo que los estudiantes de la FMVZ-UNAM le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento durante su formación profesional.

Una vez que en el capítulo anterior hemos dejado en claro los elementos tomados en cuenta para la metodología comprensiva que se desprende de la teoría de la realidad social de nuestro autor y su aplicación al ámbito pedagógico, corresponde a continuación analizar e interpretar los hallazgos que nos permitirán hacer inteligible al objeto de estudio.

Para lograr esta tarea el presente capítulo está dividido en cuatro subcapítulos. Los tres primeros hacen referencia a tres complejos de significado que derivamos de la propuesta teórica que sirve de referencia a esta investigación, y los que a manera de ejes estructurantes nos permitieron arribar, en una síntesis monotética, a la reconstrucción del significado subjetivo que los estudiantes de la FMVZ-UNAM le otorgan a la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente. Dicha síntesis, está compendiada en el cuarto apartado.

En tal sentido y en atención a Schutz, dado que la estructura de ese mundo social es significativa no sólo para quienes viven en él como estudiantes, académicos o administrativos, sino también para nosotros en nuestro papel de intérpretes disciplinarios, fue importante llevar a cabo esta interpretación, en primera instancia, a partir de los términos de como es interpretado por los actores sociales en cuestión y sobre esta interpretación construir la nuestra mediante el análisis subjetivo de lo que aquella interpretación de sentido común nos trata de decir. Esta es, de hecho la lógica en la que nos apoyamos para la interpretación de los complejos de significado que ya hemos mencionado.

Así, el primer subcapítulo hace referencia a la forma y contenidos con que describen los estudiantes entrevistados las características de este mundo social y cultural en donde además de transitarlo por un período de aproximadamente cuatro años adquieren la tipificación como estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia.

El segundo apartado está dedicado a analizar la situación biográfica de los entrevistados, en tanto que es base a partir de la cual ellos mismos derivan sus propias construcciones subjetivas.

El tercer apartado se concentra, en las experiencias significativas vinculadas con la práctica de búsqueda del conocimiento de manera independiente, abarcando diversos temas que fueron construidos con las respuestas de los estudiantes informantes a cada uno de los aspectos del guión de la entrevista.

Y, el cuarto apartado, está dedicado al análisis de la búsqueda independiente del conocimiento en la formación profesional de los estudiantes informantes en tanto reconstrucción subjetiva de actos significativos, lo que finalmente nos permitió mostrar un cuadro lo más completo que nos fue posible de lo que para los estudiantes en este estudio tiene como significado subjetivo buscar el conocimiento de manera independiente.

En cada uno de los apartados antes descritos, existe una lógica de exposición parecida a la propuesta teórica que ha servido de referente y que responde a la necesidad constructiva del método, mismo que hemos ido construyendo en la estructura general de la investigación. De tal modo que los textos de las entrevistas que se incorporan en el desarrollo del trabajo son precedidos o seguidos desde la aportación de Alfred Schutz para puntualizar aquellos aspectos significativos, factibles de ser interpretados. Este es un recurso propio para proceder a tejer las redes significantes con las construcciones verbales de los estudiantes, las aportaciones de nuestro autor y la interpretación personal.

Consideraciones metodológicas para el análisis y la interpretación de los hallazgos

Antes de dar inicio al análisis e interpretación de las construcciones de primer nivel de los estudiantes informantes, consideramos como conveniente punto de partida, definir, apoyados por las teorías de la Acción Razonada de Martin Fishbein y de la Realidad Social de Alfred Schutz, lo que entendemos aquí por la práctica de búsqueda independiente del conocimiento.

En primera instancia, podemos decir que la práctica de búsqueda independiente del conocimiento es, en el contexto en el que se ubica esta investigación y

concebida por nosotros, una acción social¹, pedagógica, que está dirigida hacia un objeto ideal o material. Es una acción que se encuentra mediatizada por una serie de factores entre los que la voluntad del actor social juega un papel necesario para llevarla a cabo. Así lo entendemos cuando el propio Schutz se refiere al *fiat*² voluntario.

Así mismo, partimos de la premisa de que para que se dé esta acción o práctica académica en el estudiante, tiene que existir una intencionalidad de por medio. Es decir, la búsqueda independiente del conocimiento siempre es referida al conocimiento de algo en específico, concreto, en el que subyace un interés personal que es considerado como significativo para el actor.

Pensamos asimismo, que además de ser una acción voluntaria y estar dirigida hacia algo en específico, es una acción que se hace de manera consciente, libre, espontánea, y que se encuentra estrechamente relacionada con lo que ha denominado Schutz como la *función selectiva de nuestro propio interés*. Es decir, el estudiante la lleva a cabo en virtud de su especial interés y curiosidad por y para conocer (aprender), por y para descubrir.

Vista de este modo, la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente, es una acción que está orientada hacia el futuro y que es consciente en el sentido de que antes de que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer, es decir, el Acto proyectado³.

Por otra parte, y en términos de lo que plantea la teoría de la acción razonada de Fishbein, buscar el conocimiento de manera independiente tiene que ver con las creencias así como con las actitudes que posea un individuo sobre la acción de realizar dicha práctica. En acuerdo con esta teoría, la intencionalidad que tenga un sujeto sobre determinada acción dependerá de dos factores determinantes básicos, uno de naturaleza personal y otro que es reflejo de la influencia social. De tal forma que estas creencias y actitudes se verán robustecidas o debilitadas

¹ Conducta humana como proceso en curso que es ideada por el actor de antemano, es decir, se basa en un proyecto preconcebido, auto consciente y dotado de propósito. Alfred Schutz. *El problema de la...*, op. cit., pp. 22 y 86.

² Alfred Schutz lo interpreta como ¡Comencemos ya!

³ Alfred Schutz. *La construcción...*, op. cit., p. 92

ya sea, o por creencias personales, o por creencias que devienen de las normas subjetivas prevalecientes en un determinado momento histórico, las cuales son impuestas en el individuo a través de referentes sociales cercanos o lejanos o por una combinación de ambas según sea el peso que el propio individuo le otorgue a cada una de ellas. Dichas creencias, si son favorables, harán que el individuo también posea actitudes de igual magnitud hacia algo que se le presenta de manera objetiva o subjetiva en un determinado momento, lo que determinará finalmente su interés en ella.

En síntesis, podemos afirmar, junto con estos dos teóricos, que al ser una acción dirigida hacia un objeto, ésta se encuentra vinculada con la actitud⁴ de quien realiza dicha acción, y que dicha actitud a su vez estará en función de las creencias que tenga la persona sobre dicho objeto. Tales actitudes y creencias pueden considerarse, en atención a Schutz, como componentes de la situación biográfica del propio actor social.

Definido lo que entendemos como la práctica de buscar conocimiento de manera independiente, a continuación procederemos, en principio, a describir a la FMVZ en tanto realidad preeminente para posteriormente describirla, en tanto realidad eminente, e interpretar el proceso de cómo los estudiantes arriban a una institución de educación superior y eligen para ello tanto la carrera como la institución educativa donde quieren llevarla a cabo, así como el proceso formativo de los estudiantes desde su arribo hasta el último año de sus estudios profesionales.

3.1 La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en tanto realidad preeminente y escenario de la investigación

Acorde con la perspectiva comprensiva y fenomenológica de esta investigación, y dado que el fenómeno educativo que nos interesa analizar es la búsqueda independiente del conocimiento en los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, en tanto práctica académica, se hace preciso describir esta dependencia en su carácter de *realidad preeminente*.

⁴ Entendemos la actitud en tanto predisposición valorativa que el sujeto tiene; la actitud como un sentimiento hacia un objeto que provoca una reacción en el sujeto y lleva a éste a realizar una acción.

Hablar de *realidad preeminente* obliga, necesariamente, a referirnos a la noción de mundo y submundos o universo y subuniversos de Williams James. Este autor, sostenía que nuestro impulso primitivo tiende a afirmar inmediatamente la realidad de todo lo concebido mientras no sea contradicho y que existen varios órdenes de realidades cada uno de los cuales tiene su propio estilo especial y separado de existencia, a los cuales denomina *subuniversos*.

De acuerdo con dicho autor, la mente popular concibe todos estos *submundos* o subuniversos de manera más o menos inconexa y cuando hace referencia a uno de ellos olvida por el momento sus relaciones con los demás. Sin embargo, todo objeto que pensamos se refiere, en última instancia, a uno de estos *subuniversos*; en este sentido, mientras se atiende a él, cada mundo es real a su manera, sólo que su realidad desaparece al dejar de prestarle atención⁵. Schutz sobrepone a la noción de *subuniverso* la de *ámbito finito de sentido* y con ella señala que es el sentido de nuestras experiencias y no la estructura ontológica de los objetos, lo que constituye la realidad.

Aquí es oportuno señalar, que ya en *Las estructuras del mundo de la vida* se hace alusión a la *realidad pre-eminente* dentro del mundo social, concepto que deviene del término *realidad eminente* elaborado originalmente por William James y que lo hemos incluido en la metodología para esta investigación por considerar que se encuentra dentro del marco de la teoría social de Alfred Schutz.⁶

⁵ William James. *Ibidem*, p.793.

⁶ William James concibió la *realidad eminente* como el subuniverso del mundo sensorialmente perceptible y físico. Sin embargo Schutz, no obstante estar inicialmente de acuerdo con James, asume como *realidad eminente* el ámbito finito de sentido al que él denomina la realidad de nuestra vida cotidiana, señalando con ello que esa realidad, vista a través de lo que nuestro pensamiento de sentido común presupone, incluye no solamente objetos, hechos y sucesos físicos a nuestro alcance actual y potencial, percibidos como tales en el mero esquema *aperceptual*, sino también referencias *apresentacionales* de un orden inferior por los cuales los objetos físicos de la naturaleza se transforman en objetos socioculturales. Posteriormente, muerto Schutz, Luckmann e Ilse Schutz -viuda de Alfred Schutz- asumen el compromiso de examinar y sacar a la luz los materiales que nuestro teórico trabajaba hasta poco antes de su fallecimiento; un primer resultado de ese esfuerzo es la publicación de "Las estructuras del mundo de la vida". Ya en esta última obra se incluye una nueva concepción que no se advierte en las obras anteriores de Schutz, la de *realidad preeminente* la que de alguna manera asume el mundo sensorialmente perceptible y físico a la manera de James para diferenciarla de la concepción de *realidad eminente* formalmente reelaborada por Schutz.

La distinción de estos dos conceptos, *realidad preeminente y realidad eminente*, se torna importante toda vez de que la primera hace alusión a una perspectiva psicológica, más específicamente de carga perceptual, y sobre todo asumida en *actitud natural*⁷ la cual incluye no solamente la naturaleza de las cosas experimentadas por mí y por otros, sino también el mundo social y cultural en el cual yo y todos los demás nos encontramos y relacionamos. En tanto que la segunda hace alusión al mismo objeto de estudio pero con una perspectiva diferente, en donde es necesario, por parte del investigador, asumir una actitud fenomenológica, de mayor profundidad y reflexión. Por el otro lado, también la distinción es importante porque consideramos que ambos conceptos tienen, desde un punto de vista metodológico, que ser incluidos y tomados en cuenta en una investigación de carácter fenomenológico.

Respecto de esto último, Schutz señala que toda investigación científica y social debe comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico (o pre-eminente), la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en la actitud natural. Esta realidad abarca lo sensorialmente perceptible físicamente, pero también lo social y cultural que en esa realidad existe.

⁷ La actitud natural es un término utilizado por Schutz, para referirse a la actitud primaria, fundamental de sentido común del adulto normal; actitud por la que la vida cotidiana está determinada totalmente por un mundo pragmático y por la que ese mundo ya le está dado al individuo no solamente para su explicitación sino también para su conocimiento, mismo que le permite resolver situaciones ordinarias, eminentemente prácticas. Véase Alfred Schutz y Thomas Luckmann. *Las Estructuras del Mundo de la Vida.*, pp 28-41. Consiste en tomar las cosas de manera acrítica, arreflexiva y práctica, tal como aparecen. La actitud natural no supone que la gente no cuestione nada. Por lo general, lo que se llega a cuestionar es algún aspecto del orden social vigente, y esto se relaciona con las posiciones o *status* que cada uno tiene en la sociedad y en los grupos en los que vive (el obrero se queja del patrón que lo explota, e incluso puede rebelarse contra el sistema capitalista e intentar cuestionarlo y hacer la revolución, los jóvenes reprochan y cuestionan a los adultos, la nuera objeta y juzga a la suegra, etcétera); Pero ese no es el foco de atención de Schutz. El plano en el cual plantea el cuestionamiento no es el de un orden social específico, sino el de los supuestos básicos de todo y cualquier proceso de interacción que, podría decirse, constituyen las condiciones de existencia del mundo social. En Lidia Girola: "Presentación". *Sociológica*, 15,43, pp5-8, 2000.

La descripción de lo precientífico o pre-eminentemente de un determinado fragmento o sector del mundo de la vida implica por lo tanto, describir cómo se le presenta ese sector del mundo al actor social o a cualquier sujeto de sentido común que de manera cotidiana asume una actitud natural ante el mundo que le rodea.

De acuerdo con Schutz, de las observaciones anteriores se desprende que hay razones imperiosas para postular el mundo total de la vida cotidiana como nuestra *realidad pre-eminentemente*, es decir, todo lo que nos es dado lisa y llanamente en la *actitud natural*.

En tal sentido, el mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y sociocultural, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca, por lo que describir lo precientífico o pre-eminentemente consiste en describir el escenario, la estructura física social y cultural que envuelve la realidad eminente de los actores sociales que el investigador intenta estudiar.

Con base en lo anterior, estamos obligados, primeramente, a describir desde el punto de vista físico y en actitud natural la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM para posteriormente describirla como ámbito sociocultural. Este proceso de descripción corresponde a lo que otros autores llaman el escenario de la investigación.

La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM de ahora en adelante FMVZ-UNAM, vista por cualquier observador en actitud natural es, en primera instancia, una institución ubicada al sur de la Ciudad de México en un lugar mejor conocido como Ciudad Universitaria.

Al llegar a ella por la entrada principal, su estructura física conformada por 11 edificios, parecen en su conjunto un complejo educacional físicamente bien dotado. Para quien ha tenido la oportunidad de conocer otras facultades o escuelas de medicina veterinaria y zootecnia del interior del país, así como de la zona metropolitana, advertirá la magnitud de su equipamiento y estructura física como resultado de los años que le han llevado consolidarse como tal.

Lo primero que llama la atención a quien llega a la Facultad es el buen nivel de conservación de las construcciones y los jardines. Tal vez otras escuelas y facultades de la UNAM mantengan este mismo nivel de conservación, sin embargo, en esta facultad se percibe en todas sus instalaciones que hay un esmero por mantenerlas libres de anuncios, volantes, graffitis y en lo posible hasta de vendedores ambulantes.

Una de las cosas que atrae la atención a quien visita esta facultad son sus instalaciones. Dentro de estas, destacan a primera vista tres grandes edificios, el primero de ellos denominado Edificio 1 o también llamado edificio principal. En este edificio están ubicadas, en su primer nivel, las oficinas de Servicios Escolares, Diagnóstico Clínico, Coordinación de Cómputo, dos grandes salones de clases, el auditorio “Aline S. de Aluja”, el departamento de Etología y Fauna Silvestre, y la oficina de control de asistencia de académicos; en el segundo nivel, se hallan los departamentos de Contraloría y el departamento de Personal, la Oficina Jurídica, la Unidad de Planeación, la Oficina del Sindicato de Académicos (APAFMVZ), la División de Estudios Profesionales, la Secretaría de Producción Animal, la Secretaría General en cuyo interior alberga la Sala de Consejo Técnico, la Dirección y la Secretaría Administrativa.

La facultad cuenta con un edificio de posgrado. Este edificio, de reciente construcción, alberga el museo de Anatomía y Patología, el Auditorio “Pablo Zierold Reyes”, la Unidad de Microscopía Electrónica “Dra. Aurora Velásquez Echegaray”; una sala de conferencias audiovisual, pequeños salones destinados a las clases de posgrado; así como, las oficinas del Consejo Técnico Consultivo de Sanidad Animal, la Coordinación de Investigación Científica y Tecnológica, la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, la Secretaría de Superación e Intercambio Académico, la División de Estudios de Posgrado e Investigación, la División de Educación Continua y el Área Administrativa de Proyectos de Investigación.

El edificio 2, alberga la oficina de Revista Veterinaria México, la Secretaría de Comunicación, el departamento de Divulgación, varios salones de clases, y una farmacia. Así como los departamentos de Economía y Administración, el Bioterio

de Fisiología y Farmacología, los departamentos de Fisiología y Farmacología, Toxicología y el de Nutrición Animal y Bioquímica.

El edificio 3, alberga el departamento de Morfología, el laboratorio de Biología Celular, el departamento de Histología con su respectivo laboratorio, varios salones de clases, el Anfiteatro de Anatomía. Así como el laboratorio de Parasitología, el laboratorio de Microbiología, la sala de juntas de Virología y los laboratorios de Cómputo, de Genética y Bioestadística. En el también se ubican el departamento de Microbiología e Inmunología, el laboratorio de Micología, el laboratorio de Bioseguridad, el laboratorio de Virología, el laboratorio de Microscopía Electrónica, el laboratorio de Biología Molecular Experimental, el de Serología, el departamento de Parasitología con su respectivo laboratorio, el departamento de Especies no Tradicionales y el departamento de Genética y Bioestadística.

Además, existen siete edificios, de menor tamaño. Estos son: el edificio 4 donde se ubica el departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública; el edificio 5 en donde se ubican los departamentos de Reproducción y de Producción Animal Rumiantes; el edificio 6 conformado por un primer departamento de Medicina y Zootecnia de Equinos, y las áreas de Clínica de Equinos y el área de caballerizas; el edificio 7 donde se encuentran ubicados un segundo departamento de Medicina y Zootecnia de Equinos, y los de Imagenología de Pequeñas Especies y Equinos, Rayos X de Equinos, el quirófano de Equinos y otras oficinas; el edificio 8 que está conformado por el Auditorio de Educación Continua, el departamento de Medicina, Cirugía y Zootecnia para Pequeñas Especies, y el Hospital de Veterinaria; el edificio 9 donde se ubican el departamento de Producción Animal Aves, el “Changarro del Puma”, tienda donde se venden los productos pecuarios elaborados por los Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión pertenecientes a esta Facultad, y un área destinada a expendio de comestibles. El edificio 10 donde se hallan el departamento de Producción Animal Cerdos, un área para preparación y esterilización de materiales y un quirófano de enseñanza; el edificio 11 que corresponde al área de Necropsias, el laboratorio de Platinación y la Unidad de Constatación de Productos Químicos y Biológicos. Junto a ellos se ubica la Biblioteca “MV. José de la Luz Gómez”.

Finalmente, también cuenta con las oficinas de intendencia, de asistencia del personal de base; el departamento de Adquisiciones, el almacén de papelería, la carpintería, el picadero, el área de transporte, la jaula de perros y el incinerador, así como los estacionamientos de maestros y alumnos. Y además, con una gran explanada y un área verde que durante el periodo de clases es utilizada generalmente por estudiantes como espacio de ocio y recreo.

Lo hasta aquí detallado pareciera cubrir el requisito de describir, atendiendo la sugerencia de James y de Schutz y Luckmann, el mundo físico y perceptible en el que habrá de tener lugar nuestra investigación; sin embargo, ello visto fríamente, no cobra sentido si no aludimos a la existencia corpórea de los sujetos sociales que en ese mundo físico se desenvuelven. Cada uno de quienes ahí recorremos ese espacio físico y perceptible hasta aquí descrito, nos advertimos mutuamente en lo que Schutz denomina *actitud natural*. Es decir, siguiendo a Schutz, cada uno de nosotros asume que los otros también asumen que ese mundo social es un mundo predado, tan predado como el mundo natural y que ambos mundos son sensorialmente perceptibles y sirven de marco de referencia inicial para todos los hombres⁸. Esos presupuestos del hombre en *actitud natural* constituyen el primero y más primitivo principio de organización de su conocimiento sobre el mundo y es posteriormente cuando aquél aprende a discriminar las cosas del mundo.

En tal sentido, la FMVZ-UNAM analizada como *realidad pre-eminentemente* es, en el marco de la teoría de Schutz, un *ámbito finito de sentido* el cual puede ser asumido, en primer plano, como un “pequeño mundo” dentro de la UNAM que tiene tanto exigencias propias como una dinámica que se genera entre los distintos sujetos que participan en este espacio y, en segundo término como un ámbito con una historia social que le ha marcado pautas y lo ha definido y caracterizado como una institución escolar con rasgos particulares.

Es imposible separar la Facultad de su proceso histórico como institución dentro del sistema educativo y de la propia UNAM. No podría entenderse la FMVZ-UNAM y sus tradiciones, formas organizativas y relaciones al margen de este proceso. Por ello, porque lo que nos interesa es describir la institución en su complejidad sociocultural es preciso hacer el énfasis también en la descripción histórica de lo

⁸ Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del ...*, *Ibidem*, pp. 26-27

que comúnmente se cree ha sido esta Facultad desde su origen hasta su época más reciente.

En este último renglón, la FMVZ-UNAM de la UNAM, es una institución educativa cuya creación se remonta a la primera Escuela de Veterinaria que se fundó en México, por decreto Presidencial del 17 de agosto de 1853, año en que abrió sus puertas con siete alumnos. Los dos promotores del proyecto de enseñanza veterinaria, según Río de la Loza, fueron el licenciado Lucas Alamán, como Secretario de Gobernación y el licenciado José Urbano Fonseca, como miembro de la Junta Directiva del Colegio de San Gregorio.

La escuela de veterinaria fundada en nuestro país en ese mes de agosto de 1853 por decreto del Presidente Antonio López de Santa Anna, se agregó a la de Agricultura que ya existía en el Colegio Nacional de San Gregorio, quedando ambas al amparo de la Escuela Nacional de Agricultura⁹.

Al edificio de San Jacinto, situado en lo que hoy corresponde a la Calzada México-Tacuba esquina con la calle Maestro Rural, se trasladaron los muebles y capitales que se encontraban en el primitivo Colegio de San Gregorio¹⁰.

Años más tarde, el 4 de enero de 1856, el presidente Ignacio Comonfort expidió el decreto conforme al cual habría de reorganizarse, desde entonces y hasta bien entrado el siglo XX, la enseñanza en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria de San Jacinto.

Ya en el recién pasado siglo XX, el 11 de abril de 1916, por decreto del Primer Jefe del Ejército Constitucionalista encargado del Poder Ejecutivo, don Venustiano Carranza, se estableció la Escuela de Veterinaria, separándola de la de Agricultura, y el 5 de marzo de 1918, por decreto del entonces Presidente Carranza, se estableció la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria con un

⁹ M. Ramírez. "El establecimiento de la primera Escuela de Agricultura y Veterinaria en México. Sus antecedentes y primera etapa de vida". En: Revista Veterinaria México, pp. 5-22.

¹⁰ *Ibidem*.

precepto académico nuevo en el que los estudios tendrían una duración de seis años.

En la Ley que otorgó la autonomía a la Universidad de México y que fuera expedida por el Presidente Emilio Portes Gil el 11 de julio de 1929, se especificaba la incorporación de la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria a la Universidad Nacional Autónoma de México, reubicándosela en una casona porfiriana de la Plaza de Santa Catarina, en Coyoacán.

Posteriormente, en 1939, la Escuela volvió a su antiguo edificio de San Jacinto, cambiando su denominación por la de Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En 1955 la Escuela se trasladó de sus instalaciones en San Jacinto a sus nuevos locales en Ciudad Universitaria, y el 18 de noviembre de 1969 al aprobarse sus planes de estudios de posgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado, el Consejo Universitario otorgó a la Escuela la categoría de Facultad¹¹ y desde entonces tiene su actual denominación.

De esta fecha a la actualidad, la FMVZ-UNAM ha transitado por un largo camino que la ha llevado a consolidarse y ubicarse como la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia mejor equipada y más importante en nuestro territorio nacional.

Ya instalada en Ciudad Universitaria, la Facultad inició un proceso de ampliación de sus instalaciones, mismo que se ha convertido en permanente y que ha conducido, hoy día, a que nuestra dependencia cuente con 17 departamentos académicos en los que se realizan actividades de docencia, investigación y extensión, además de ofrecerse servicios clínicos, de diagnóstico, analíticos y de asesoría. Los distintos departamentos están provistos de laboratorios, anfiteatros, salas de necropsias y otras instalaciones para la enseñanza práctica.

¹¹ I. Castro Mendoza. "Veterinaria y Zootecnia". En: *Estudios de Posgrado*, p. 37

Para la enseñanza médica, la Facultad cuenta con un Hospital de Atención Primaria para Mascotas, un Hospital de Especialidades de Pequeñas Especies y un Hospital de Equinos, además de seis quirófanos de enseñanza y tres clínicas móviles para la atención de perros, gatos y equinos.

La enseñanza médica y zootécnica de especies productivas se lleva a cabo en siete Centros de Enseñanza, investigación y Extensión en Producción Animal, localizados en el Distrito Federal y en los Estados de México, Morelos, Querétaro y Veracruz. En ellos se dispone de bovinos productores de leche, carne y de doble propósito, caprinos productores de carne y leche, ovinos de pelo y lana, porcinos, aves, conejos, abejas, peces y venados.

En la Facultad existen siete centros de cómputo con modernos equipos conectados a Internet a través de fibra óptica de alta velocidad.

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia tiene una duración de 10 semestres y con opciones de desarrollo profesional en cualquier área o especie.

El programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia se encuentra acreditado desde 1998 por el Consejo Nacional de Educación Veterinaria. Esta acreditación es reconocida en México por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, y a nivel continental por el Consejo Panamericano de Educación en las Ciencias Veterinarias (Copevet).

Se ofrecen las Especialidades de Producción Animal: Aves, Bovinos y Cerdos; Medicina y Cirugía Veterinaria: Perros, Gatos y Equinos; y Diagnóstico Veterinario: Anatomopatología, Bacteriología y Micología y Patología Clínica.

Además, a través del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Producción y de la Salud Animal, se ofrecen maestrías y doctorados en prácticamente todas las áreas de las ciencias veterinarias.

Del mismo modo, la Facultad ofrece estudios de especialidad a través de un programa de Universidad Abierta que permite cursar las especialidades en Producción Animal: aves, Bovinos o Cerdos, a médicos veterinarios zootecnistas que radican fuera de la Ciudad de México o que, por motivos laborales, no pueden sujetarse a un horario escolar tradicional.

Asimismo, a través de su División de Educación Continua, la Facultad capacita y actualiza a egresados y alumnos, tanto de la misma Facultad, como de otras universidades, a través de cursos, conferencias, congresos, simposios, diplomados presenciales o a distancia. Este sistema brinda la oportunidad de estudiar sin tener que desplazarse a la Ciudad de México, ni descuidar el trabajo.

La biblioteca de la FMVZ-UNAM, “MVZ José de la Luz Gómez”, es la más grande y completa biblioteca de medicina veterinaria en Latinoamérica. Además, existe una biblioteca en cada Centro de Enseñanza, Investigación y Extensión en Producción animal, así como en el Hospital de Pequeñas Especies y en el departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública.

Desde hace más de treinta años, la FMVZ-UNAM publica sin interrupción la revista científica arbitrada “Veterinaria México”, la cual está indexada internacionalmente y está registrada en el padrón de publicaciones científicas del CONACYT. Además, se publica trimestralmente la revista de difusión “Imagen Veterinaria”, y cada 15 días se publica el órgano interno de comunicación INFOVET.

A través de la División de Educación Continua y de la División del Sistema de Universidad Abierta se publican cada año, en versión impresa y/o electrónica, más de 20 libros escritos por académicos de la Facultad.

Además de sus labores de docencia e investigación, la FMVZ-UNAM ofrece a la sociedad servicios de asesoría, diagnóstico, clínica y terapéutica.

En el Hospital de Enseñanza para Mascotas se da atención primaria y se elaboran planes de bienestar, utilizando tecnología médica de punta y de alta calidad en coordinación con la empresa de hospitales veterinarios más grande y exitosa del mundo.

En el Hospital de Especialidades se ofrecen servicios de referencia en las áreas de Cardiología, Cirugía de Tejidos Blandos, Dermatología, Etología, Fluoroscopia, Gastroenterología, Neumología, Neurología, Odontología, Oftalmología, Ortopedia, Radiología, Ultrasonografía, Traumatología y Urología.

También cuenta con un hospital móvil para contribuir, mediante programas de esterilización, al control de la reproducción de perros y gatos, en zonas de bajos recursos.

El Hospital de Equinos ofrece atención medico-quirúrgica las 24 horas durante los 365 días del año, proporcionando servicios de hospitalización, cirugía ortopédica y de tejidos blandos, evaluación de claudicaciones, anestesia, imagenología y terapia intensiva, entre otros.

La FMVZ-UNAM cuenta con dos clínicas móviles, apoyadas por organizaciones internacionales, en las cuales se desarrolla un programa que da atención veterinaria a équidos de trabajo, cuyos propietarios son de escasos recursos, contribuyendo sustancial y directamente a mejorar la calidad de vida de estos animales e indirectamente la de los dueños.

En el sector agropecuario, a través de sus Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión, la Facultad participa en actividades de extensionismo dirigidas a capacitadores y productores.

La FMVZ-UNAM ha recibido numerosos reconocimientos de asociaciones, dependencias y organismos nacionales e internacionales, tales como: La presidencia de la República, la Confederación Nacional Ganadera, la Asociación Americana de Medicina Veterinaria, La Federación Veterinaria Argentina y la Industria Farmacéutica Veterinaria, así como de diversas escuelas y facultades de medicina veterinaria del mundo¹².

No obstante a todo lo que hasta aquí se ha dicho de la FMVZ-UNAM, es indudable que una simple enumeración no basta para precisar su contexto. Sin embargo, para justificar tal carencia, aunque sea parcialmente, debemos recordar que no es el propósito central de este trabajo realizar un estudio detallado de las condiciones actuales y pasadas de nuestro país o de su universidad, sino la de reconstruir el significado subjetivo que los estudiantes de la FMVZ-UNAM le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento como práctica académica.

Retornando ahora a nuestro compromiso inicial, procederemos continuación a la descripción física y sociocultural de la institución por los propios actores sociales de nuestro interés, los estudiantes.

3.1.1 Descripción del escenario en sus dimensiones socioculturales subjetivas.

Acorde con lo que hemos explicado al inicio de este capítulo, nuestro primer propósito tiene que ver con la forma y contenidos con que describen los estudiantes entrevistados las características de este mundo social y cultural donde, a través de transitarlo por un período de diez semestres académicos, adquieren la tipificación como estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia.

En tal sentido, procedemos a la descripción de las interpretaciones del estudiante acerca de los rasgos esenciales de la FMVZ-UNAM, campus Ciudad Universitaria, pensada esta institución educativa con apego a los postulados teórico-metodológicos que se están manejando, como un mundo social y cultural que es

¹² Suplemento Sobre la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia UNAM, 2005

al mismo tiempo, el escenario o realidad eminente del mundo social y cultural en general en el que fue situada, siempre en términos metodológicos, la indagación del significado subjetivo que los estudiantes entrevistados le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento.

Para tal efecto, la descripción a la que habremos de dar lugar se documenta en los contenidos de las entrevistas aplicadas acerca del proceso que experimentaron los estudiantes en las diferentes etapas de su arribo a la institución educativa de referencia, misma a la que han interpretado a partir de su matriz de coordenadas, es decir, de su aquí y ahora, y que les ha posibilitado llevar a cabo una serie de rememoraciones y reflexiones acerca de los múltiples procesos y objetos escolares y sociales experimentados.

Por lo tanto, y desde el punto de vista metodológico, antes de arribar a la interpretación teórica o de segundo nivel que como investigadores hubimos de realizar respecto de los juicios interpretativos o evidencias cotidianas captadas y correspondientes a un primer nivel, conviene señalar que la descripción de la FMVZ-UNAM se realizó atendiendo a las expresiones de los estudiantes entrevistados acerca de la institución educativa en donde desarrollaron sus estudios, en una lógica que se corresponde con el esquema que plantea la teoría de la estructura del mundo social y cultural. Un esquema que permite diferenciar y ordenar los diferentes estratos a los que se refieren aquellas interpretaciones de sentido común de los actores sociales en cuestión, y que son, fundamentalmente, el estrato denominado como mundo de la realidad directamente vivenciada¹³, y, en segundo lugar, el mundo social de los contemporáneos.

Dentro del estrato “mundo de la realidad directamente vivenciada” se articulan las interpretaciones que hacen los estudiantes informadores respecto de la manera en que ellos conciben desde su horizonte de vida cotidiana a la institución en tanto realidad eminente. Una realidad que capta su atención y su reflexión en múltiples sentidos, porque es ahí donde ocurre el proceso de su formación profesional, una realidad donde se desprenden las diversas actividades que coordinan su vida y sus modos de interacción con sus semejantes. Categoría esencial que nos remite como intérpretes al momento del arribo del estudiante a la FMVZ-UNAM como

¹³ Alfred Schutz. “La construcción ...”, *op. cit.*, pp.192-201

institución de educación superior; a las experiencias previas a la elección de la carrera, a las expectativas iniciales en torno a la formación y la institución; a las vivencias acumuladas en los primeros semestres de la formación; y finalmente, a la percepción que respecto de ésta institución educativa se tiene en los subsecuentes semestres hasta la culminación de la carrera.

Por lo que corresponde al estrato “mundo social de los contemporáneos”, se ordenan las interpretaciones de los estudiantes entrevistados acerca de los diferentes ámbitos de su vida que acompañan a la FMVZ-UNAM, como realidad eminente, y que completan por otra parte, el horizonte de su existencia espacio-temporal como personas. Es ese mundo en el que se encuentran los Otros y a los que en la teoría de Schutz, se les reconoce como *contemporáneos asociados* y *meros contemporáneos*, actores sociales con los que de un modo u otro se establecen ciertas formas de relación, creando las pautas para la consolidación del endogrupo, donde es factible suponer que los motivos individuales están entrelazados con los de los asociados, orientándose así, las acciones según patrones de conducta socialmente aprobados por ese endogrupo, como por ejemplo: formas de interactuar con sus compañeros y maestros, formas de percibir el proceso de aprender, de buscar conocimiento, entre otros.

Al respecto, es importante señalar que lo que a continuación veremos alude a la manera como los estudiantes interpretan un breve lapso de sus vidas focalizado principalmente a dos ámbitos finitos de sentido de los que ellos participan: la familia y la FMVZ. En ambos referiremos, en su momento, a cómo tipifican los estudiantes a sus contemporáneos: compañeros y profesores, y familiares, todo ello como producto de sus múltiples y variadas experiencias y conocimientos respecto de ellos y que como intérpretes consideramos son elementos de importancia para la comprensión del significado que los estudiantes le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento.

3.1.1.1 El estudiante y los momentos previos a la elección de carrera

Cuando un estudiante se ha decidido por estudiar una carrera profesional universitaria como es el caso que nos ocupa, no sólo decide la carrera sino también la institución donde ese proyecto profesional se quiere llevar a cabo. De

tal manera que el actor, previo a su arribo a la facultad, ha pasado por todo un proceso complejo que refleja las dificultades comunes que un aspirante a la educación superior ha de experimentar. Este proceso ha implicado para el estudiante vivir experiencias de diversa índole en donde además del acervo de conocimientos y experiencias propio, se ponen en juego los sentimientos, actitudes, creencias y valores. Es un tiempo de búsqueda de conocimiento y de analizar opciones, pero también tiempo de cuestionamientos al Yo, al sí mismo.

Es un período o etapa de la vida del estudiante que está matizada por momentos de incertidumbre, fantaseos, efectuaciones, reflexiones, discusiones, angustia, previsiones, cálculo de posibilidades y expectativas, en sí, de preparación para lo que viene. Es decir, es una decisión que el estudiante tiene que tomar, que no es sencilla, ni arbitraria.

Ciertamente, el elegir una profesión y junto con ello la institución donde tal proyecto se pretende llevar a cabo es, de suyo, un proceso trascendental y por ello significativo en la vida de cualquier estudiante universitario.

Cuando, a través de una relación cara a cara, se les preguntaba a los actores entrevistados sobre su decisión de elegir una profesión como medicina veterinaria y zootecnia, era inminente observar cómo los actores trataban mediante silencios, posturas, expresiones verbales y gesticulaciones, signos en general, regresar a un tiempo pasado vía el recuerdo y entrar en un proceso de rememoración desde un presente, desde su matriz de coordenadas, es decir, en palabras de Schutz, desde su *aquí y ahora*.

Las respuestas a la pregunta antes formulada evidencian que el momento de elección de carrera por el que atraviesa un estudiante durante la etapa preuniversitaria se caracteriza en muchos de ellos por dudas e imprecisiones acerca de lo que se desea ser. Así lo expresan Luís Miguel, Cesar y José David:

“...en la prepa fue que estaba en la decisión entre elegir medicina humana o medicina veterinaria”. Luís Miguel¹⁴

“Cuando iba saliendo de CCH la verdad no tenía una carrera que me llamara así la atención”. Cesar¹⁵

“Se me hizo complicado la elección de carrera,... En la preparatoria, siento que no, que para esa edad que tenemos en la preparatoria no tenemos la suficiente madurez para tomar esa decisión...” José David¹⁶

En algunos de los entrevistados podemos observar también un proceso de rectificación, de ajuste, de lo que se quiere llegar a ser. Así lo muestran los siguientes relatos:

“...En sí yo tuve pase automático a la Facultad de Medicina porque fue mi primera opción, y de ahí me cambié a veterinaria”. Sarahí¹⁷

“Hay unas jornadas vocacionales que se hacen en las prepas y vinimos a visitar las Facultades de la UNAM y vine aquí y me llamó más la atención desde el ambiente que se siente en esta Facultad; y el estar platicando con algunos profesores y todo eso, me empezó así como que a llamar más la atención la veterinaria que la medicina de humanos y pues ya, eso lo decidí desde un año antes de salir de la prepa.” Georgina¹⁸.

También dentro de las objetivaciones de los entrevistados podemos evidenciar que la forma de allegarse de conocimientos en relación con la carrera y con la institución educativa que fue elegida para lograr dicho proyecto fue través de

¹⁴ E21HUA230404,p1

¹⁵ E7HPA260304,p1

¹⁶ E10HPA290304,p2

¹⁷ E17MUA080404,p1

¹⁸ E4MPA200304,p1

diversas vías: A través de familiares y amigos cercanos, a partir de pláticas con ex alumnos o profesores de la misma FMVZ-UNAM, o a través de información recabada en jornadas vocacionales, así como por la Internet.

También podemos apreciar en los relatos de los estudiantes entrevistados el proceso de selección y deliberación respecto del lugar o institución donde se quiere llevar a cabo el proyecto profesional. Por ejemplo, Alejandra¹⁹ nos comenta lo siguiente:

“Elegí estar en esta facultad porque pertenece a una, sino es que la mejor universidad de México y América Latina, de eso me informé porque al CCH al que asistía hubo una feria de profesiones y allí me dieron varios folletos con información de los planes de estudio, los campus en los que se impartía y así fue como me enteré. Me gustó el plan de estudios, porque le pone atención al aspecto clínico que es lo que a mí me interesa y porque ofrece la especialidad de pequeñas especies que es a lo que me quiero dedicar.”

Otra entrevistada refiere lo siguiente:

“Fueron varios los que me dijeron que esta facultad era la mejor, entre ellos, el veterinario al que le llevaba mis mascotas, así como amigos que fueron alumnos de esta institución. Y bueno, yo quería estar en la mejor y nunca contemplé otra opción”. Claudia Elizabeth²⁰

Así, el arribo del estudiante al escenario da cuenta, por una parte, de un proceso permeado de incertidumbre por el que éste tuvo que pasar para elegir su proyecto de vida profesional, y por otra, dicho proceso va aparejado con la elección de la institución educativa que forma una parte importante en dicho acto. Ambas, tanto la carrera como la institución educativa, son el resultado de las representaciones sociales que posee el actor, y que han sido alimentadas y socializadas a través de contemporáneos, asociados y predecesores, es decir, para el caso que nos ocupa,

¹⁹ E1MPA180304,p1

²⁰ E2MPA180304,p1

hay un deseo de estudiar medicina veterinaria, sí, pero no en cualquier escuela o facultad sino en la UNAM

3.1.1.2 El estudiante y su arribo a la FMVZ-UNAM

Al momento de arribar a la FMVZ-UNAM, cada uno de los alumnos y alumnas desde su horizonte biográfico ha fantaseado y efectuado una serie de actos tendentes a la elección de su proyecto de vida profesional. Cada uno de ellos y ellas ingresa a esta institución educativa con un acervo de conocimiento a mano y expectativas propias con los cuales proyecta lo que espera encontrar en ella.

Durante las primeras semanas de su arribo a la FMVZ-UNAM, el estudiante está muy interesado en captar el mundo que le rodea y familiarizarse lo más pronto con él. El mundo al que ha arribado, es un mundo del cual, sabe, conoce o ha escuchado algo y el cual a partir de ahora se constituirá gradualmente para él en la realidad eminente por la que transitará, sino sucede otra cosa, por espacio de diez semestres académicos.

Despertada su curiosidad, el interés por conocer, lo hace recorrer los pasillos, introducirse en la biblioteca, en las aulas, deambular por los edificios, asomarse a los departamentos académicos, laboratorios y detenerse a contemplar por unos instantes todo aquello que llame su atención, es decir, trata de familiarizarse con los objetos culturales y sociales que son parte de esa realidad y que les son comunes a todos por igual.

Es decir, cuando el estudiante arriba a la FMVZ-UNAM no solo se empieza a habituar con el emplazamiento de la escuela y a familiarizarse con sus edificios sino que de manera inmediata y gradual empieza a aprehender y a introyectar las pautas socioculturales que le permitirán tipificar los objetos culturales propios de toda institución educativa, tales como las clases, los trabajos escolares, las formas de organización e interacción social con las cuales gradualmente se familiarizan.

De tal forma que las representaciones previas e iniciales del mundo social y cultural al que se arriba, poco a poco se actualizan y se transforman.

Los relatos que a continuación se presentan nos hablan de las primeras interpretaciones que los estudiantes entrevistados hacen sobre el mundo físico y sensorialmente perceptible.

Dentro de las primeras tipificaciones que de la FMVZ-UNAM realizan los estudiantes entrevistados a su arribo a ésta, se encuentran las que aluden al prestigio de la institución. Su esquema interpretativo, basado en su acervo de conocimiento a mano hasta ese momento les permite juzgarla como la más importante de México y América Latina:

“Cuando entro, me doy cuenta de que comparada con otras instituciones de veterinaria, ah, pues es la de mayor renombre. Obviamente sí, lo había oído, tenía noticias, y aparte siempre había sido referencia en cuestiones de noticiarios, o en cuestiones de medicina o de índole veterinario siempre es una referencia. Entonces uno tiene esa idea desde antes de entrar. Cuando uno ya está aquí, lo percibe igual, pues uno la siente más fuerte, más pesada. Entonces llega uno y se informa que la Facultad de Veterinaria de la UNAM es la más importante de América latina, y obviamente se siente uno muy bien.” Julio²¹

“Nada más por el tiempo y el prestigio que tiene la escuela, que es la más antigua, y por todos los medios que te proporciona para tu formación creo que es la mejor que hay en México y, por lo que nos dicen, en América Latina.” Oscar²²

Sus primeras experiencias y comentarios con compañeros y maestros también los hace percibir que es una institución siempre activa, que está constantemente haciendo algo para mantenerse en una posición de liderazgo respecto de otras instituciones educativas:

²¹ E19HUA170404,p5

²² E23HUA250404,p3

“Siempre están haciendo cosas para subir, desde los maestros fomentan a subir, fomentan más el interés, además la escuela en sí como tal, como que se esfuerza por subir su nivel de todo, su nivel académico y de trato con las personas.” Alejandra²³

Asimismo, la infraestructura física de la FMVZ no escapa a la sensibilidad de los estudiantes quien es percibida de manera muy positiva:

“Pues para mí es completa, el poco tiempo que llevo aquí, sí me ha convencido mucho, todo lo que esta aquí está muy limpio, todos los edificios; yo pensé que los laboratorios eran así como que más, bueno, a lo mejor deficientes, pero en este momento los veo muy bien, a parte del laboratorio, las aulas. Pues sobresale, para mí sobresale.” Claudia Elizabeth²⁴

“De las de veterinaria la percibo como la de más tamaño, más instalaciones, mejores instalaciones, mejor rumbo, bueno, porque está en Ciudad Universitaria; segundo, por su tamaño, y de todas las facultades de la UNAM la percibo como que, bueno, es de las más grandes y de las más bonitas, de las tranquilas.” Meztli²⁵

Partiendo de que la percepción es una recepción de estímulos y su interpretación, la percepción social es en consecuencia la recepción que el actor social hace del medio ambiente social y cultural en el que se desenvuelve y su consecuente interpretación. Algunos entrevistados perciben un ambiente de solidaridad dentro de la institución:

“La percibo dentro de un ambiente muy fraternal, como que aquí la gente se presta mucho a ayudarte, aquí si tú buscas ayuda te la prestan, o sea, el maestro ya sea académico o sea administrativo, todos como que te brindan mucho su ayuda.”

²³ E1MPA180304,p2

²⁴ E2MPA180304,p3

²⁵ E6MPA250304,p3

Como que esta facultad te quiere ayudar, que si tu buscas vas a encontrar ayuda.”
Georgina²⁶

“Bueno, el ambiente a mí se me hace un tanto bonito, porque es una facultad pasiva, no es como aquellas de filosofía u otras que por una cosa muy insignificante hacen una revuelta grande, por ese lado me gusta. Otra de las cosas es que muchos de los profesores han influido, en mi caso, en esta etapa de mi formación porque quizá también yo me he acercado a ellos para pedir algún consejo, algún apoyo, para mejorar mi estudio finalmente, y los maestros se han visto siempre con el sí para con los alumnos, y eso también es un factor que yo como estudiante considero importante para llevar acabo un proceso de formación, aquella persona que se cierra y simplemente tú como alumno también te cierras entonces ya ahí se acabo esa relación.” Oscar²⁷

A medida que se familiarizan con la escuela²⁸ y socializan el conocimiento de la misma, los estudiantes perciben otro tipo de cosas como el hecho de considerarla una institución que no se mete en asuntos políticos como ocurre ocasionalmente en otras facultades de la propia Universidad.

“Es una facultad muy seria, yo nunca he visto muchos problemas aquí. En otras escuelas sí, que huelgas o los alumnos siempre andan con sus desastres y aquí no, es muy, es una comunidad estable y me gusta, es un ambiente que te da ganas de seguir.” Hugo²⁹

“Bueno lo he comentado con muchos de mis compañeros, creo que es una de las facultades, de las mejores facultades en instalaciones, en equipo de gente que ingresa a ella, porque también creo que influye mucho el que esté un poco aislada de las demás facultades dentro de Ciudad Universitaria porque, la gente no ingresa con tanta facilidad como a las demás, por lo tanto las instalaciones se

²⁶ E4MPA200304,pp2y3

²⁷ E23HUA250404,p3

²⁸ Entendemos por escuela en sentido amplio, las universidades, facultades, colegios, institutos, todas entran dentro de esta clasificación. A lo largo de este capítulo se utilizará indistintamente espacio escolar o facultad.

²⁹ E9HPA280304,p2

mantienen limpias, sin ralladuras, bueno lo normal, sin grafiti, y que en otras facultades se hace presente e incluso el ir a otras facultades implica sentirse extraño y no reconocerlas como parte de la Universidad o a lo que tú estás acostumbrado, porque la gente es diferente, las instalaciones están maltratadas, cosa que en nuestra facultad no pasa y si pasa es menor.” Luís Fernando³⁰

“Yo creo que respecto de otras facultades es un poco apartada, pero creo que eso está bien porque hay facultades que están medidas en política con respecto a los alumnos y nosotros siempre hemos sido apáticos políticamente y aunque yo todavía no entraba aquí me platican que la facultad siempre estuvo opuesta a que hubiera huelga, siempre hemos puesto un límite y yo creo que eso está bien, porque te metes en otros problemas, ¿no?” Valeria³¹

Como podemos apreciar, vista a los ojos del estudiante, la FMVZ-UNAM, en tanto escenario de nuestra investigación, contiene varios objetos sociales y culturales que pueden ser comunes a las de todas las escuelas y facultades de medicina veterinaria y zootecnia, pero también podemos advertir que a los ojos del estudiante esta facultad es única e irrepetible, la mejor dentro de su mundo al alcance.

3.1.1.3 Las expectativas iniciales y concretas

Cuando un estudiante arriba a la FMVZ-UNAM trae consigo un sinnúmero de ideas previas, anticipaciones o expectativas de formación académica, que su cumplimiento o no afectará de alguna manera su formación académica y en consecuencia la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente.

Es decir, durante la etapa de indagación para entrar a una institución, los jóvenes experimentan las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. En gran medida estas impresiones se forman por los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, o a las

³⁰ E11HPA020404,p3

³¹ E18MUA110404,p2

experiencias compartidas por contemporáneos las que contribuyen a la generación de expectativas previas a la admisión sobre la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de los primeros contactos que se establecen posteriormente con la institución.

Para muchos egresados de las escuelas de nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente.

La formación muchas veces de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir posteriormente a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que podrían conducir a los estudiantes, entre otras, a desarrollar actitudes poco favorables hacia la búsqueda del conocimiento.

En ese sentido, en los relatos de nuestros estudiantes entrevistados, podemos apreciar cómo los presupuestos elaborados como aspirantes, y aún ya como estudiantes que han transitado por varios semestres, están rodeados de incertidumbre y se hacen cuestionables, más ahora, en pleno momento de la rememoración. Ante la pregunta que formulamos sobre ¿qué expectativas tenías antes de ingresar a la Facultad? nos responden:

“Pues yo creo que no tenía mucha información porque entrando ya aquí te enteras que ser médico veterinario es muchas, muchas, otras cosas. A pesar de que vine a las jornadas, todavía no sé a qué ramas se pueda enfocar un médico veterinario aún con las materias que he cursado. Yo no siento que haya entrado con mucha información, porque como que yo me dejé llevar por la forma en que se ve el médico veterinario en la sociedad, como atendiendo a pequeñas especies y nada más.” Georgina³²

“La verdad entras sin saber casi nada de la carrera, sin conocer a nadie, sin saber realmente a qué le tiras, y bueno lo que sí me sorprendió fue que yo tenía una

³² E4MPA200304,p2

idea de la medicina veterinaria como que estaba únicamente dedicada o enfocada a perros y jamás imaginé que fuera también de borregos, cerdos, pollos, etc., y me di cuenta que no es como yo lo pensaba.” Valeria³³

“Yo lamentablemente no me puse a ver qué es lo que se impartía en esta carrera, si no nada más me fui por lo que me gustaban los animales y ya, y tenía eso, tenía más información sobre clínica de perros y gatos, esas eran mis expectativas.” Sarahí³⁴

“Ya entrando aquí todavía tenía mis dudas, pero ya después de dos semestres ya tenía claro y confirmado que me agradaba mucho.” Luís Miguel³⁵

Al parecer los estudiantes entran con una idea de que la carrera sólo se circunscribe al estudio de las pequeñas especies, percepción que probablemente un sector considerable de la sociedad, en especial la de las grandes ciudades como es la de la zona metropolitana de donde provienen la mayoría de ellos, también conservan de esta profesión. Para los estudiantes que tienen esta visión representa por un lado, un desconcierto pues al enfrentarse con la realidad pareciera que hay un desencanto ante tal situación ya que van descubriendo poco a poco nuevos retos que tendrán que afrontar en su camino a la titulación, lo que hará que el propio estudiante se vea obligado a adaptarse, no sin dificultades, a esta nueva e inesperada realidad. Por el otro, el descubrimiento de algo que no esperaban o de lo cual no tenían pleno conocimiento los hará, en el mejor de los casos, modificar dramáticamente su sistema de planes y proyectos iniciales.

Sobre otra dimensión, esta investigación permite advertir, con base en las interpretaciones de los entrevistados, que un considerable número de estudiantes informantes esperaban encontrarse con un mayor nivel de exigencia al por ellos experimentado en la Facultad. Así lo indican los siguientes relatos:

³³ E18MUA110404,p2

³⁴ E17MUA080404,p3

³⁵ E21HUA230404,p1

“Yo esperaba encontrarme con un ambiente mucho más rígido, como mucho más estricto, que exigieran tener conocimientos mucho más arriba de lo que la mayoría tenía y pues no. No es lo mismo que en la preparatoria pero no sientes tanto el cambio. No, yo esperaba que exigieran más, que llegaras con un nivel mucho más alto que el que tenías y no es así, sino que se fomentan cosas desde el principio pero mucho más al nivel del que viene y el propósito es subirlo pero no llega a un nivel alto.” Alejandra³⁶

“Bueno la expectativa que yo tenía era que íbamos a ver más ampliamente todo, y siento que no, que en general nada más por el poco tiempo que tenemos por semestre realmente no se ve a profundidad cada tema, simplemente no se cumple con el programa de estudios de cada materia.” Mauricio³⁷

Pensé que iba a ser una carrera que me iba a costar mucho trabajo y que iba a tener un nivel de exigencia más alto y eso es lo que pasa cuando vienes de un nivel de enseñanza exigente que ves que es relativamente fácil acreditar materias, entonces en ese sentido pues sí como que se me quitó un peso de encima.” Leonardo³⁸

No obstante lo anterior también encontramos perspectivas en sentido opuesto como la siguiente:

“En la prepa recuerdo que estudiaba una noche antes para mi examen y ahorita ya no, tienes que estudiar desde mucho antes para aprender las cosas, para asimilarlas, no tienes tanto tiempo libre, te dedicas más tiempo a estar en la biblioteca, a estar estudiando.” Georgina³⁹

Como se puede advertir, al parecer el nivel de exigencia académico es percibido por un sector del estudiantado como una expectativa que no ha sido cubierta del todo mientras que para otros tal expectativa fue superada. La situación biográfica y el acervo de conocimiento a mano que cada actor posee y que ha ido

³⁶ E1MPA180304,p2

³⁷ E22HUA240404,p3

³⁸ E20HUA180404,pp2y3

³⁹ E4MPA200304,p2

acumulando a través de su historia de vida es lo que establece que las perspectivas entre unos y otros sean diferentes. Para aquellos que provienen de una enseñanza de mayor exigencia la realidad eminente, al parecer, no cubre sus expectativas; en cambio para aquellos que provienen de un nivel de exigencia menor, lo que se vive en la Facultad es percibido como mayor al que tenían durante los estudios previos a su ingreso. No obstante a ello, por consenso existe la inconformidad de que en algunas asignaturas ya sea por la duración de los semestres o por los maestros o por ambos, no se alcanza a cubrir los programas de las asignaturas ni se llega a un nivel de profundidad requerido en cada una de ellas.

Del mismo modo, a medida que va transcurriendo el tiempo de estancia, se puede advertir, por las interpretaciones de los entrevistados, que lo incuestionable ahora dentro de la realidad eminente se cuestiona: Si la carrera es en medicina veterinaria y zootecnia, entonces por qué no se estudia y se está en contacto con los animales desde el principio y en todas o en la mayoría de las asignaturas, ¿cuál es la razón de estudiar otras cosas que no sean de la especialidad?, la razón que puede justificar esa característica curricular es muy débil o no aparece en el proceso de institucionalización, es decir, de identificación del estudiante con la carrera profesional que ha elegido cursar.

Las siguientes construcciones de nuestros entrevistados respaldan lo anterior:

“Pues yo esperaba así como que una Facultad en donde practicaras un poquito más... yo sí pensé que iba a entrar y que iba a ir a clínicas y a ranchos a aprender a manejar animales, a diagnosticar o tratar a los animales enfermos, etcétera.....por esa parte hijole, como que no es que me haya decepcionado pero sí como que me entristeció un poco que todavía no podía ver esas cosas.”
Georgina⁴⁰

“Yo esperaba que iba a estar desde el primer semestre interactuando mucho con los animales, tocándolos, palpándolos pero quizá o a lo mejor en los semestres que vienen eso ocurra pero horita no, ahorita más que nada es pura teoría, es puro, puro estar escribiendo, supuestamente para que después ya ahora sí lo que

⁴⁰ E4MPA200304,p2

aprendiste lo apliques. Pero pues yo digo que porqué no pasar a la práctica desde el principio ya que puedes estar practicando y a la vez obteniendo la teoría ¿no? pero así es.” Félix⁴¹

Como se aprecia, las objetivaciones de los entrevistados reflejan cierta frustración, ya que esperan desde su ingreso interaccionar con los animales, estar más en contacto con ellos, aprender a hacer cosas desde un punto de vista pragmático para prepararse y ser útiles a la sociedad, expectativas que al parecer no han sido cubiertas del todo, no solo en y desde los primeros semestres sino como observaremos más adelante, durante todo el trayecto de su preparación académica.

En tal sentido, podemos afirmar que las interpretaciones que desde el mundo de vida cotidiana y en actitud natural tienen nuestros informantes respecto de la realidad eminente, son imágenes típicas entre ellos, es decir, son estudiantes que antes de ingresar a la carrera poseen con base en su situación biográfica un acervo de conocimiento a mano que ha sido transmitido por generaciones de padres a hijos, de profesores a alumnos, y que refleja información limitada respecto de lo que implica estudiar medicina veterinaria y zootecnia, pero además, las interpretaciones de los estudiantes reflejan, por un lado, la insatisfacción por un nivel académico considerado como poco exigente y en donde en las materias los temas se ven en un tiempo muy corto y con poca profundidad. Por el otro, su frustración o desanimo ya que esperan desde su ingreso interaccionar con los animales, estar más en contacto con ellos, aprender a hacer cosas desde un punto de vista pragmático para estar mejor preparados y ser útiles a la sociedad.

Su actitud es razonable, en la medida en que sus expectativas son que la educación que reciban les permita desarrollar cosas que a ellos les gusta, como por ejemplo, saber manejar, diagnosticar y tratar terapéuticamente a los animales enfermos, etcétera, y que al parecer no entienden porque no puede ser así, es decir, se enfrentan a un mundo preestablecido, organizado de antemano que difícilmente podrían explicar de modo racional.

⁴¹ E8HPA270304,p2

Es decir, las construcciones de nuestros informantes privilegian la actitud natural, estudiantes que ven la escuela como un acto de vida ya instituida, por otros establecida, con normas que no son elegidas y comportamientos individuales y grupales frente a objetos de conocimiento que por otros también han sido seleccionados, esto traduce un aspecto significativo que en educación superior no se puede soslayar.

3.1.1.4 El nivel de búsqueda de conocimientos con el que arriba el estudiante y el proceso de formación en la FMVZ-UNAM.

La investigación nos permitió acercarnos al proceso de formación que los estudiantes de esta institución educativa experimentan durante su tránsito por la misma, así como a algunas de las experiencias previas antes de su arribo. A continuación daremos pauta a aquellos relatos de los entrevistados que nos permiten acercarnos a las experiencias relacionadas con la práctica de buscar el conocimiento antes de arribar a la FMVZ-UNAM, y posteriormente trataremos de interpretar lo que a su vez los actores entrevistados interpretan del proceso de formación que ellos han vivido dentro de esta realidad eminente.

Como lo hemos dicho anteriormente, cuando un estudiante arriba a la Facultad trae consigo un sinnúmero de ideas previas, anticipaciones o expectativas de formación académica, pero también trae consigo una serie de experiencias que han quedado registradas dentro de su acervo de conocimiento a mano, tales como recuerdos de vivencias aún frescas de su paso por el nivel académico que precede al universitario y que a manera de signos hechos palabras, nos posibilitan irnos aproximando a la comprensión del significado subjetivo que los estudiantes le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento, que es nuestro objeto de estudio.

Así, algunos estudiantes entrevistados recuerdan sus experiencias durante la preparatoria en relación con la búsqueda del conocimiento:

“...no, pues en la preparatoria yo recuerdo que nada más era con lo que te daban los maestros y ya si acaso íbamos alguna o rara vez a la biblioteca pero nada más, y pues ya, si tenía dudas y eso pues ya así me quedaba”. Georgina⁴²

“En la preparatoria te dejaban investigar algo, por ejemplo, investigar dos renglones de lo que te habían dejado y ya era muchísimo”. Alejandra⁴³

“En la prepa estudiaba sólo para los exámenes y buscaba información o en algún libro sólo cuando nos lo pedían los maestros.” Cesar⁴⁴

“Realmente en la prepa uno está más preocupado por pasar las materias que por aprender y mucho menos por buscar conocimiento por su propia cuenta”. José David⁴⁵

“Buscábamos en la biblioteca sólo cuando nos pedían los maestros un trabajo, por lo general la mayoría nos limitábamos a lo que nos dictaban los maestros o a las notas que sacábamos en clase.” Vladimir⁴⁶

Como se puede observar, todas estas construcciones sugieren que el estudiante promedio que ingresa a la universidad arriba con un pobre desarrollo tanto en habilidades cognitivas como en actitudes favorables hacia la búsqueda independiente del conocimiento, lo que refleja que en los niveles escolares precedentes no fueron fomentadas o desarrolladas de manera suficiente. Son construcciones en las que se advierte que los estudiantes arriban a la facultad con una actitud hacia el conocimiento que no les permite ir en su búsqueda más allá de lo que los profesores les indican y que desafortunadamente tal situación repercutirá en su desarrollo académico y profesional.

⁴² E4MPA200304,pp11y12

⁴³ E1MPA180304,p2

⁴⁴ E7HPA260304,p14

⁴⁵ E10HPA290304,p12

⁴⁶ E24HUA270404,p13

Con este antecedente, a continuación, procedemos a describir, con base en las propias interpretaciones de los estudiantes entrevistados y a manera de un recorrido sucinto, el proceso de formación desde su ingreso, pasando por los años intermedios, hasta llegar al último año de la carrera.

El primer año de la carrera

En los relatos de los estudiantes es posible percibir las primeras impresiones dentro del mundo social al que se enfrentan, mundo de intersubjetividades en donde manifiestan con base en su biografía y acervo de conocimiento a mano lo que para ellos es esta nueva realidad. Este parangón entre lo que viven y sus experiencias obtenidas en los niveles precedentes se refleja en las construcciones que ellos realizan de la nueva realidad la cual es interpretada a través de diferentes perspectivas. Así, los relatos advierten las siguientes dificultades que atraviesan los estudiantes durante el primer año:

a) La adaptación a las formas de enseñar de los maestros:

“...En el primer semestre me percibo pues súper presionada porque fue un cambio muy fuerte, me tocaron maestros muy pesados, buenos pero pesados. En el segundo, como más estable pues ya estaba más involucrada con la carrera” Maricarmen⁴⁷

“Hay veces que tal vez por más que uno ponga atención el maestro no explica bien o no se le entienden bien los temas y que pueden llegar a ser aburridos, y si no entiendo algo hay veces en que sí busco en los libros pero yo digo que sale igual porque en materias como inmunología, si él en sus clases lo da difícil en los libros es mucho más difícil. Yo me percibo como una persona que si en un momento dado no llego a entender no pregunto o no le digo que no le entendí o que lo trate de explicar mejor. Es que soy muy penoso.” Luís Manuel⁴⁸

⁴⁷ E5MPA220304,p9

⁴⁸ E12HPA020404,p14

b) La excesiva información transmitida en cada asignatura:

“...Yo creo que son materias con demasiada, demasiada información, es mucha información la que tratan de darte en tan poco tiempo, porque a veces es muy poco tiempo en el que te tienes que aprender toda una materia...” Félix⁴⁹

c) La forma de evaluar practicada por los maestros:

“Cuando entré aquí, en el primer semestre, me fui para abajo de lo que yo tenía como propósito. Lo atribuyo a que como en el CCH las evaluaciones de los maestros no siempre se basaban en exámenes, siempre dejaban exposiciones, trabajos, cosas así, cuando llego aquí son puros exámenes”. Julio⁵⁰

d) La impartición de clases a grupos numerosos:

“Pienso que si fuéramos grupos más pequeños los profesores podrían explicarte mejor. No es lo mismo explicarle a 10 gentes que 50, entonces yo creo que..., que si fuéramos grupos más pequeños se entendería mejor y fuera mejor tanto para los profesores y para nosotros, porque siendo mucha gente por mucha atención que tu quieras poner estás escuchando por acá atrás que están platicando de algo y pones atención acá y pones atención acá y no pones atención en ningún lado, entonces yo creo que si afecta”. Luís Manuel⁵¹

e) La falta de hábitos de estudio:

“Hasta el momento yo creo que no he sido lo que yo he esperado de mí mismo. Lo atribuyo un poquito a la flojera, otro porque la verdad no tengo el hábito del estudio, más sin embargo sí me gustaría tenerlo y lo tengo como propósito, empezar a tener un buen hábito de estudio.” César⁵²

⁴⁹ E8HPA270304,p3

⁵⁰ E19HUA170404,p15

⁵¹ E12HPA020404,p12

⁵² E7HPA260304,p4

f) La adaptación a los nuevos compañeros:

“Yo me percibo capaz, pero que ahorita no estoy dando mi mayor esfuerzo, siento que puedo dar más pero que le estoy echando poquitas ganas. Pues no sé, a lo mejor lo atribuyo a que no encontré el compañerismo como en la prepa, eso como que me desilusionó.” José David⁵³

g) La adaptación al cambio de horario:

“...bajé mucho, lo que pasa es que tuve cambio de horario de la tarde a la mañana, entonces, no sé, pero si fue un cambio muy fuerte...” Hugo⁵⁴

“...como tengo el horario combinado (mañana y tarde) entonces ando corriendo mucho y tengo menos tiempo para hacer mis cosas...” Félix⁵⁵

“...como que no te enfocas muy bien a este cambio ya que pues como toda mi vida he ido a la escuela en la mañana, mi sorpresa fue que me mandaron en la tarde, y eso también me afectó ya que me andaba durmiendo en clases porque mis horas de sueño me las cambiaron” Vladimiri⁵⁶

h) La actitud poco favorable, percibida por algunos entrevistados, de algunos maestros hacia los animales:

“...en el primer semestre como que sí me decepcionó mucho, bueno, un poco cómo eran los maestros, porque yo pensé que se enfocaban más al bienestar animal, y bueno, mi maestro de Introducción a la medicina veterinaria que era así como que (hace muecas de desaprobación) taurófilo, como deshumanizado en el trato a los animales, me traumó y a parte cómo que yo decía ¿por qué son veterinarios si les gusta ver sufrir a los animales?, ¿no? como que yo no entendía porqué les gustaba eso ¿no?; si estudiabas veterinaria era porque querías que estuvieran bien los animales y bueno ya de ahí entendí pues que para beneficiar al

⁵³ E10HPA290304,p11

⁵⁴ E9HPA280304,p10

⁵⁵ E8HPA270304,p10

⁵⁶ E24HUA270404,p13

hombre, y bueno, en el primer semestre como que me decepcioné un poco de la carrera porque pues como que si está enfocada a otras cosas...”. Lorena⁵⁷

Todas estas construcciones son signos que hablan de una realidad por la que atraviesan los estudiantes al ingresar a la carrera y que pueden ser considerados como elementos que deben ser atendidos oportunamente por la institución pues es presumible que afectan el desempeño de un considerable número de estudiantes.

Los años intermedios

Pasado el primer año, los relatos sugieren, que la mayoría de los estudiantes muestran mayor familiarización con el entorno y empiezan a adaptarse e introyectar las nuevas pautas culturales. Los objetos culturales se tematizan y salen a flote en las construcciones de los entrevistados tal como así lo refieren los siguientes entrevistados:

“En el tercer semestre fue así como que estoy bien y se reflejó en mis calificaciones, ya disfrutaba más estar en la Facultad, o simplemente me adapté. En el cuarto semestre fue igual” Ana⁵⁸

“El tercer semestre como que ya me fui adaptando más a la escuela, pues ya me empezaron a gustar más las materias, ya como que me resignaba a cosas así de que yo me voy a encontrar maestros así como que no les va a importar el cuidado de los animales y todo eso.” Lorena⁵⁹

Sin embargo, para otros, los semestres tercero, cuarto y quinto no dejaron de generar dificultades y experiencias de diverso tipo, tal como a continuación se observa:

⁵⁷ E15MUA070404,p10

⁵⁸ E13MUA040404,p9

⁵⁹ E15MUA070404,p10

"A partir del tercer semestre pues a veces si te jala, así como que la flojera de ¡ay!, ¡no ya!, ¡ya no quiero estudiar! Y sobre todo eso fue en quinto, ya me sentía así muy agotada de todo y como que si le empecé a flojear, pero ahorita, pues de nuevo, pero, intenté subir pero ya no tanto así de pedirme mucho, si no más bien lo que podía dar" Sarahí⁶⁰

"...tercero, cuarto y quinto semestres me la pasaba todo el tiempo platicando ahí en el "Piti", en el restaurancito, con mis amigos, pero aún así salí bien, que siempre, o sea, si tengo que echarle ganas a la escuela le echo ganas, pero también la verdad le eché la flojera, no entraba a clases." Valeria⁶¹

Así mismo, es de destacar en los relatos el hecho de que el quinto semestre fue quizá el semestre más difícil, sobre todo para algunas de las estudiantes entrevistadas:

"En el quinto, ¡ay no!, fue el peor semestre, fue horrible, porque llegué a la mitad de la carrera y dije ya se me hizo mucho tiempo, porque en la prepa pasan los tres años así como que rápido y así como que dije me falta mucho, me empezó así como a entrar la desesperación, aparte también que llevaba aún las materias básicas y no veía por dónde; me gustaban las vacas pero realmente no sabía a qué especie dedicarme, como que me empezó a entrar la ansiedad por muchas cosas". Ana⁶²

"En quinto semestre empecé a fallar, es que yo siento que yo ya llegué muy agotada por lo mismo de que en tercer semestre, creo es donde llevas bacterias, parásitos, se me hizo un semestre muy, muy pesado, eran materias que sí te servían demasiado y que ya llegué a un punto, yo creo en quinto, ya de decir ¡ay no ya, por favor ya, quiero este semestre descansar, ya no presionarme, ya estuvo muy pesado, y así como que me dio la flojera ya un poco." Sarahí⁶³

⁶⁰ E17MUA080404,p13

⁶¹ E18MUA110404,p10

⁶² E13MUA040404,pp9y10

⁶³ E17MUA080404,p14

Al parecer, de acuerdo con esta investigación, todo apunta a que es a partir de la segunda mitad de la carrera donde se da un cambio significativo en la actitud de los estudiantes sobre su formación profesional, lo que se puede advertir en los siguientes relatos:

"Mi entusiasmo aumentó cuando pasé al sexto semestre, cuando llevas patología clínica, más hacia medicina, y es cuando ya ves los alimentos y los forrajes, y sales a prácticas" Ana⁶⁴

"En sexto semestre llevé la materia de reproducción, me encanta la reproducción, entonces cuando la empecé a llevar pues le empecé a poner interés porque me gustaba mucho esa materia y ya empecé entonces así como que a caerme el veinte que tenía que empezar a ver qué iba yo a ser. O sea, cuando empecé el sexto semestre, lo empecé como que un poco más intenso". Valeria.⁶⁵

De acuerdo con los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas, en la mayoría de los entrevistados, es a partir del sexto semestre donde podemos advertir una serie de actitudes, sentimientos, reflexiones, incertidumbres que son muy significativas para sus proyectos en un futuro inmediato, y mediante las cuales es posible advertir la vinculación que tienen todas éstas con la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente.

¿Qué actitudes empiezan a surgir en los estudiantes cuando da comienzo la segunda mitad de la carrera?

El estudiante empieza entusiasmarse, a poner mayor interés en su aprendizaje porque es a partir de la segunda mitad de la carrera cuando empieza a comprobar que los conocimientos adquiridos en los semestres precedentes, y que en su mayoría fueron percibidos como muy teóricos, empiezan a cobrar en cierta manera su razón de ser.

⁶⁴ E13MUA040404,p10

⁶⁵ E18MUA110404,p11

Es decir, es ahora cuando quienes ingresaron más por expectativas ideales de formación vinculadas con la medicina pueden constatar que al fin es posible materializarlas, o es también ahora, cuando quienes tenían un deseo aún insatisfecho por tener mayor contacto con los animales, con el campo, ahora es más probable alcanzarlo.

Durante esta segunda etapa de la carrera los estudiantes empiezan a cursar materias más aplicativas tanto de carácter médico como zootécnico y los estudiantes, entre otras cosas, vivencian durante sus clases una mayor proximidad con su futuro campo de acción a través de ver casos clínicos, analizar problemas reales, trabajar en la elaboración de trabajos académicos aplicados a la realidad, etcétera, y esto parece lógico toda vez que un considerable número de asignaturas contemplan dentro de sus programas de estudio la salida a prácticas, ya sea a los diferentes centros de producción animal con los que cuenta la propia escuela, o a diversas explotaciones pecuarias ubicadas en otras regiones del país.

“En el octavo yo creo que aumenté mi rendimiento a lo mejor no sé si por las materias que ya se ven cerdos, que ya se ve que es agropecuario; al menos me gustaba cómo daban las materias, por ejemplo, ahí llevé abejas, ahí me gustó mucho esa materia de Desarrollo Pecuario; la práctica me gustó mucho cómo la dio el profesor y sobre todo que éramos un grupo pequeño, pues se da muy bien, como el doctor se presta para dar la clase, tal vez por eso no la sentí pesada.” Vladimir⁶⁶

*“En el octavo ya tomé unos cursos, más bien un semestre en el rancho “el clarín” de la FMVZ y también eso fue muy motivante. Después ya en el noveno fue, volverme a readaptar a la facultad.”*Oscar⁶⁷

Así mismo, algo que esta investigación permite evidenciar, es el hecho de que en algunos estudiantes en esta etapa de la carrera se inicia un deseo más intenso

⁶⁶ E24HUA270404,p15

⁶⁷ E23HUA250404,p14

para buscar conocimientos de manera independiente y aprovechar cualquier oportunidad de practicar.

“Al terminar el quinto semestre, durante las vacaciones intersemestrales me fui a trabajar a Campeche, a una reserva ecológica, y estuve allá trabajando y aprendiendo muchas cosas.” Karla⁶⁸

A otros, el interés por buscar el conocimiento práctico les surge semestres más adelante. Aunado a lo anterior, los relatos nos permiten afirmar que es a partir de la segunda mitad de la carrera que se empieza a dar un mayor y más intenso acercamiento entre compañeros, donde se pasa de la anonimidad a la intimidad, como producto de la casi “obligada” conformación de equipos en las diversas asignaturas para la elaboración de proyectos de trabajo académico. Esto hace que los estudiantes interactúen más estrechamente con sus compañeros de equipo posibilitando el intercambio de experiencias y planes sobre un futuro inmediato.

“A partir de séptimo semestre fue cuando fui viendo que, pues que quería práctica y pues ya en octavo, noveno y décimo busqué lo que era más práctica, y ya ahí fue donde yo empecé a meterme a materias así, de que te dan una materia en un sólo día a la semana pero que tienen práctica, y yo era así la única de otros niveles que no conocía a los demás, si no que eran otros alumnos de otros niveles, de otras generaciones, pero siempre así como que yo buscaba más la práctica.” Sarahí⁶⁹

“El séptimo fue el mejor semestre que haya tenido. Lo atribuyo pues a las personas. En la cuestión personal hice amigos y amigos muy buenos en el sentido de que sabían hacer mucha amistad, una amistad muy estrecha, y aparte amigos que sí lo son en las buenas y en las malas; y también en el sentido académico, porque me motivaron los casos clínicos.” Julio⁷⁰

Así mismo, es a partir de esta etapa de la carrera que para muchos estudiantes los momentos de reflexión y angustia son parte de su vida cotidiana. Se empiezan

⁶⁸ E14MUA050404,p9

⁶⁹ E17MUA080404,pp9y10

⁷⁰ E19HUA170404,p16

a observar ciertos cambios actitudinales relacionados con su formación profesional que sellarán sus proyectos de vida futuros.

“En el séptimo semestre, me fue entusiasmando mucho más la carrera, me surgieron todas las dudas que tenía acerca de qué especie prefería, es eso de que medicina o zootecnia, y hay tanto que elegir que no sabes...” Oscar⁷¹

“...cuando realmente fue que le puse un poquito de más interés fue cuando entré a séptimo semestre que me di cuenta que ya iba acabar la carrera, fue cuando empecé el servicio social, fue cuando dije ya me voy a poner las pilas realmente, porque si no voy a salir sin servicio social y sin nada, y más porque mi novio salió un semestre anterior que yo y como lo vi que iba a empezar su PPS (Práctica Profesional Supervisada) y todas esas cosas, dije chin, le tengo que echar ganas.”Valeria⁷²

“...entre el octavo y noveno semestre planeé unas vacaciones porque tuve la oportunidad de ir a un rancho en Estados Unidos donde están un tío y mi hermano, y en ese rancho fue como un golpe con la realidad porque yo sentía que al venir de la UNAM iba hacer muy fácil y cuando estuve allá me di cuenta de que no. Ahí me di cuenta de la apatía que habíamos tenido todos nosotros como estudiantes en la Facultad. Allá se levantaban muy temprano y terminaban tarde y yo no estaba acostumbrado a eso y sí me dio sentimiento de que no había aprovechado bien la universidad; y pues mi tío me dijo que con lo que traía no iba a servir de mucho, y yo estoy de acuerdo con eso porque uno es apático con las materias o si el profesor dice les voy a dar dos horas de clase no queremos, después dice les voy a dar una hora cuarenta y cinco y aún así queremos menos y después vienen las consecuencias.” Luis Miguel⁷³

Es decir, el surgimiento de experiencias significativas por las que atraviesa el estudiante lo pone de manera anticipada en contacto con una realidad que le aguarda al término de sus estudios, lo cual hace que atraviese tanto por momentos que lo conducen a cuestionarse sobre lo que quiere ser y hacer, así como a un proceso de mayor sensibilidad del tiempo transcurrido y por transcurrir,

⁷¹ E23HUA250404,p15

⁷² E18MUA110404,p11

⁷³ E21HUA230404,p15

en donde la atención a la vida se ha vuelto más corta y la proximidad de enfrentarse al sector empleador cobra mayor importancia.

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos advertir que las interpretaciones de los estudiantes sugieren y nos posibilitan inferir que es quizá la segunda mitad de la carrera la etapa donde el interés personal por cierta área o campo de la medicina veterinaria y zootecnia se vuelve más "visible", y muy probablemente el principal motor dentro de la formación profesional que impele al estudiante a buscar el conocimiento de manera autónoma.

El último año de la carrera

El interés acentuado en las calificaciones, sobre todo en la primera mitad de la carrera, ya en el último año ha pasado a segundo término y su lugar lo ocupa el interés por aprender más sobre el área de su interés personal y sobre la que posiblemente creen y quisieran dedicarse al terminar la carrera. Así lo sugieren los siguientes relatos:

“Ya ahorita como que no veo las calificaciones, más bien trato de captar las cosas y hacerlas bien y de practicar cuando nos dan prácticas en la materia.” Sarahí⁷⁴

“Creo que como que he empezando así a involucrarme con más actividades, sobre todo en actividades escolares, acá en los laboratorios, a buscar trabajo pero siempre relacionado con la clínica, en el antirrabico, en campañas de vacunación y todo eso.” Karla⁷⁵

“Ahorita me he decidido por hacer una tesis de investigación y por lo mismo me ha motivado mucho más para seguir echándole más ganas a pesar de que tengo tiempo limitado y a veces llego muy cansado y quisiera tener más tiempo y no lo

⁷⁴ E17MUA080404,pp9

⁷⁵ E14MUA050404,p9 y10

consigo, pero con esa motivación le echo más ganas, es algo que me está motivando”Oscar⁷⁶

Asimismo, se manifiesta en los estudiantes ese deseo aún insatisfecho por aprender y ejercitarse en el conocimiento práctico.

“Ahorita me siento bien, me la llevo muy bien, me gustan las materias y estoy practicando mucho en borregos, estoy aprendiendo a pesar de que ya no hay tanta teoría me da tiempo a veces los martes en la noche de revisar el libro, porque piden reporte en la práctica, y checo las enfermedades y se me hace más fácil las clases, también porque estoy entendiendo cosas que antes no podía entender y bueno me la paso muy bien”. Julio⁷⁷

Sin embargo, es posible advertir que para algunos estudiantes del sexo femenino los últimos semestres de la carrera les presentan dificultades debido sobre todo a las prácticas de campo en ciertas áreas.

“Bueno, hasta ahorita ha sido así, o sea, sí me han gustado las clases y todo eso, pero, se me ha hecho difícil un poco por las prácticas, por las prácticas en bovinos, en los ranchos.” Lorena⁷⁸

Situación esta última que en el siguiente apartado ampliaremos para poder contextualizar y comprender mejor lo que esta estudiante entrevistada señala.

3.1.1.5 El estudiante y su situación relacional con los otros: compañeros y profesores.

La entrada del estudiante a la facultad posibilita a nosotros como investigadores o como espectadores de esa realidad, reflexionar sobre la red de relaciones que se

⁷⁶ E23HUA250404,p13

⁷⁷ E19HUA170404,p16

⁷⁸ E15MUA070404,p10

da en el espacio escolar durante ese periodo de tiempo. Tal como diría Santos Guerra⁷⁹, el currículum es una urdimbre afectiva en la que se va tejiendo el tapiz de las relaciones -visibles unas veces, invisibles otras- de comunicaciones y percepciones inter e intra personales. Desde la posición del investigador, definitivamente no es fácil describir cómo se va produciendo el entramado de interacciones entre el actor social de nuestro interés y los otros, compañeros y profesores. Ya que éstas tienen diversa naturaleza, muy diferente finalidad e intensidad, direcciones múltiples y una constante variabilidad que procede de la dinámica interna y de los condicionantes.

Para captar esa espesa red de relaciones, es preciso tener en cuenta que la escuela es una institución que se mueve entre dos realidades que configuran su peculiar cultura. Vista a los ojos del estudiante, la facultad, en tanto escenario donde se llevan a cabo diversas acciones e interacciones, tiene varios objetos sociales y culturales que son iguales a las de todas las escuelas, pero también a los ojos del estudiante esta facultad es singular.

Es decir, es igual a todas las escuelas, porque todas ellas participan de unos rasgos comunes que le confieren una fisonomía particular. La escuela es una institución heterónoma, de débil articulación, de tecnología problemática, de fines ambiguos, con fuerte presión social. Y como diría Santos Guerra⁸⁰, lo quieran o no, las escuelas participan de estas condiciones, de estas peculiares características que las definen institucionalmente y las determinan socialmente.

Cada una lleva a la práctica de una forma peculiar las mismas leyes, soporta de manera diferente la presión, entiende y practica la tecnología, recibe a los alumnos con ánimo diferente, coordina el trabajo con intensidad variable, desarrolla los fines ambiguos en unos niveles de concreción particular. También es cierto que cada escuela tiene un tamaño diferente, un emplazamiento único, unos profesionales más o menos interesados por la tarea, una historia remota y cercana que permite entender lo que en ella sucede en el momento presente.

⁷⁹ M. A. Santos Guerra. *Arqueología de los sentimientos de la escuela*. 2006, p.25

⁸⁰ *Ibidem*

Muchas de las relaciones que se producen en escuela se circunscriben al proceso de enseñanza/aprendizaje, pero muchas otras tienen contenido diferente y se aglutinan en ámbitos de referencia emocional o personal sin que hagan referencia al conocimiento o a la tarea. Es difícil, *a priori*, decir cuáles son las que tienen importancia o repercusión mayor para cada actor, en cada situación.⁸¹

En ese sentido, esta investigación evidencia que dentro de la realidad eminente se dan complejos procesos de socialización del conocimiento e interacciones que le permiten al estudiante poder emitir juicios respecto de sus pares y tipificarlos en relación con la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente. Esto nos permite inferir que todo lo que van percibiendo, más aspectos del acervo de conocimiento acumulado, posibilita a cada estudiante emitir juicios respecto de sus pares.

A través de las entrevistas, y desde una perspectiva epistemológica que reconoce la heterogeneidad al interior de la población escolar, pero igualmente anclada en la situación de aprendizaje como “el ser y el hacer” que define al alumno, podemos decir que los estudiantes tipifican a sus pares en tres grupos:

Los “**identificados**”, aquellos que son: “*Responsables y comprometidos con lo que hacen y quieren llegar a ser. Investigan más allá de lo que piden los maestros*”⁸²; “*van a consultorios veterinarios y por ahí preguntan e investigan*”⁸³; “*unos son demasiado matados, quieren estar todo el tiempo en la biblioteca*”⁸⁴; “*han avanzado en otras materias que todavía no las llevan pero que buscan ese conocimiento con ganas de aprender más*”⁸⁵; “*lo hacen con su mayor empeño, tratan de hacer lo mejor; se empeñan en algo hasta que lo consiguen*”⁸⁶; “*son esas personas que ya tienen bien definido a lo que quieren dedicarse*”⁸⁷; “*dentro de este grupo están pues los que realmente quisieron desde hace mucho tiempo estudiar medicina veterinaria y ese es su objetivo*”⁸⁸; “*su interés es amplio, están muy*

⁸¹ *Ibidem*, p.26

⁸² E12HPA020404,p3

⁸³ E20HUA180404,p3

⁸⁴ E6MPA250304,p4

⁸⁵ E8HPA270304,p3

⁸⁶ E7HPA260304,p3

⁸⁷ E16MUA080404,p4

⁸⁸ E13MUA040404,p3

*motivados, toman clases extracurriculares, van a prácticas, aunque no los inviten ellos van*⁸⁹.

Otro grupo, los **“desinformados”**: Son los que *“ignoran la realidad del trabajo y creen que con la formación bastará para desempeñarse”*⁹⁰; *“son los al ahí se va”*⁹¹; *“tal vez buscan pero al no encontrar información tan rápido como ellos lo piensan lo dejan muchas veces a medias”*⁹²; *“buscan nada más lo que se pide y ya”*⁹³; *“dejan para el final todo”*⁹⁴; *“son los que no les quedó de otra y les tocó esta carrera”*⁹⁵; *“los que no quieren clase, o se meten a los grupos donde menos prácticas haya”*⁹⁶; *“como que no tienen muy bien definido qué es lo que se estudia aquí”*⁹⁷.

Y finalmente un tercer grupo, los **“desinteresados”**: Son los que *“no muestran interés por lo que hacen”*⁹⁸; *“no les importa trabajar; son los que no quieren saber nada de investigar, nada de ir a preguntar y la tarea ni siquiera la vienen a hacer a la biblioteca sino que la piden”*⁹⁹; *“andan copiando a los otros; lo dejan todo para otro día, o para el mero día”*¹⁰⁰; *“piensan que lo principal en su aprendizaje es lo que les enseñan en clase y por eso para qué buscar más”*¹⁰¹.

Estos ejemplos nos permiten caracterizar parte del acervo de conocimiento que los estudiantes de nuestro estudio tienen de sus compañeros, conocimiento producto de sus interacciones cara a cara y de las experiencias sedimentadas, mismas que se han venido acumulando en la trayectoria formativa que paulatinamente se aproxima a los cuatro años de carrera. Acervo de conocimiento que ya incluido en su situación biográfica como estudiantes deviene en marco de

⁸⁹ E23HUA250404,p3

⁹⁰ E20HUA180404,p4

⁹¹ E2MPA180304,p4

⁹² E12HPA020404,p3

⁹³ E6MPA250304,p4

⁹⁴ E3MPA190304,p4

⁹⁵ E13MUA040404,p3

⁹⁶ E16MUA080404,p4

⁹⁷ E17MUA080404,p3

⁹⁸ E16MUA080404,p4

⁹⁹ E2MPA180304,p3

¹⁰⁰ E6MPA250304,p4

¹⁰¹ E8HPA270304,p3

referencia para tipificar a los compañeros, coasociados, con los que habitualmente conviven en las aulas.

En palabras de los propios estudiantes entrevistados:

“...hay muy pocos que se interesan por buscar todavía más de lo que exige el maestro...”¹⁰²

Y son:

“...personas que sí, le buscan por donde quiera...”¹⁰³

Sin embargo la mayoría coincide en afirmar que:

“...a la mayoría no les interesa realizar los trabajos que les deja el profesor, así como que llegan, buscaron ¡ah total se acabó!...”¹⁰⁴

“...en las clases no están muy interesados, son apáticos...”¹⁰⁵

“...nada más se preocupan por sacar buena calificación y por cumplir lo que les pidió el maestro y no por investigar más, solamente que haya temas que les interesen es como van a buscar en libros, en Internet y todo, pero la mayor parte nada más lo que exige el maestro y hasta ahí, lo que tiene que estudiar, los trabajos.”¹⁰⁶

¹⁰² E15MUA070404,p3

¹⁰³ E17MUA080404,p4

¹⁰⁴ E2MPA180304,p3

¹⁰⁵ E6MPA250304,p3

¹⁰⁶ E15MUA070404,p3

“...en áreas que no les gustan, aunque las entienden, no van más allá, porque no sienten un estímulo hacia la búsqueda de más conocimiento sobre ese tema...”¹⁰⁷

“...son pocos los compañeros que les gusta ahondar más, incluso en lo que a ellos les gusta y dicen: me gusta y quisiera dedicarme pero de ahí no pasa y no se ponen a buscar...”¹⁰⁸

“...la mayoría aquí solamente estudia porque les dicen, cuando les piden un trabajo o algo...”¹⁰⁹

“...como que no les interesa aprender sino sólo pasar la materia...”¹¹⁰

Como podemos constatar a través de las interpretaciones de los estudiantes, existe una heterogeneidad al interior de la población escolar que permite al estudiante tipificar a los otros, sus compañeros, en dos grupos asimétricos: una minoría que manifiesta actitudes favorables hacia la búsqueda independiente del conocimiento y una mayoría caracterizada por manifestar pobres actitudes hacia dicha práctica académica.

Otro aspecto que aparece y resulta interesante observar en las percepciones que de la institución tienen los estudiantes entrevistados, tiene que ver con las tipificaciones de los comportamientos de algunos profesores respecto de las alumnas. Me refiero a que existe un trato diferenciado hacia las mujeres por parte de algunos profesores que es percibido por los estudiantes entrevistados el cual se evidencia en los siguientes relatos:

“Yo siento que si hay una diferencia pero no tanto de profesor a profesor si no que todas las materias básicas hasta el quinto semestre la mayoría son iguales en el

¹⁰⁷ E13MUA040404,p4

¹⁰⁸ E20HUA180404,p4

¹⁰⁹ E7HPA260304,p3

¹¹⁰ E20HUA180404,p4

trato, y realmente donde he notado un poco de diferencia, no en todos, son en las materias de producción, en las zootecnias. Por ejemplo, en bovinos sí se nota algo, pero yo considero que son los profesores de alguna manera, sobre todo si son conservadores tienen una idea de que la mujer es delicada, o que “señorita se va a romper las manos o señorita esto”, el maestro como que jugando, jugando pero sí hace la distinción. Por ejemplo, si hay que derribar o sujetar una vaca el maestro dice mejor que lo hagan los hombres”. Ana¹¹¹

Algunas alumnas han sido objeto de comentarios discriminatorios como lo evidencian los siguientes relatos:

“Yo tuve un maestro en especial que era misógino a más no poder y a mi en lo personal siempre me decía que me saliera de la Facultad y que me fuera a casar, que aquí lo que estaba haciendo era buscar marido, así, pero nunca le hice caso, y de hecho fui la única en esa materia que exento, o sea, para callarle la boca”. Valeria¹¹²

“En las clases sí siento que es igualitario, a excepción de un maestro, no lo conozco, pero he escuchado a un maestro que sí les dice a las mujeres que qué hacen aquí, que se vayan a la cocina o se vayan a una estética, pero en sí los maestros que me han tocado sí hay igualdad en el trato.” José David¹¹³

Los estudiantes entrevistados han percibido esta situación con cierto tipo de profesores, sobre todo en las prácticas de campo y en donde se requiere manejar a los animales:

“Bueno, digamos que los doctores que están entre los 50 años y en adelante tienen muy marcado eso; inclusive en clases y prácticas sí lo he visto así. Sí me ha tocado con personas mayores que hacen muy marcado esa diferencia hacia las mujeres. O sea, que en las prácticas nos dicen los maestros, no sé, que ellas

¹¹¹ E13MUA040404,p4

¹¹² E18MUA110404,p4

¹¹³ E10HPA290304,p5

estén anotando y nosotros aplicando inyecciones, no sé, ellos manejando animales y ellas apuntando porque no tienen la seguridad.” Julio¹¹⁴

Sin embargo, las estudiantes entrevistadas no solo perciben esta situación sino que apelan a que se les enseñe tal como lo señala la siguiente alumna:

“Sí, en las prácticas, les dicen a los hombres haber ayúdale a tu compañera, eso que lo haga un hombre, o, no, no, ay eso es difícil para ustedes, en prácticas era mucho así...Pues ya desde el primer año se ve. En el área de rumiantes, nos dicen, este, que los hombres agarren los animales porque tienen más fuerza y sí tienen más fuerza, es lógico, pero tampoco no nos lo enseñan o no nos permiten sujetar a los animales; es siempre así de no, no, que lo haga el compañero. Eso lo he visto con rumiantes, aunque también con caballos, siento un poco.” Marian¹¹⁵

Como se puede advertir a través de las objetivaciones de los entrevistados, dentro de la realidad eminente efectivamente parece haber un consenso de que si bien hay un trato discriminatorio de algunos profesores hacia las mujeres con una carga emocional muy significativa para ellas, este trato adquiere ciertas características: se da desde el primer año de la carrera y de manera acentuada en las materias sobre producción animal o zootécnicas, aunque al parecer es mayoritariamente percibido en el área de rumiantes. También se aprecia que no se da en todos los maestros, sino que al parecer se percibe de manera más acentuada en aquellos tipificados por los alumnos como “*conservadores*”, profesores que algunos entrevistados los sitúan en una edad entre los 50 y más años. Esta discriminación es percibida por los informantes de ambos sexos mediante mensajes tanto explícitos como implícitos, tanto en el salón de clase como en las prácticas de campo. Es un tipo de conocimiento que los estudiantes van adquiriendo tanto *por trato directo* porque ellas y ellos lo han experimentado personalmente, como *por acerca* de otros que les ha tocado vivir experiencias de este tipo. De modo que, y en acuerdo con Schutz, en la medida en que las experiencias de un actor social “comparten” el estilo cognoscitivo en vigor, se puede considerar a ese ámbito finito de sentido como real para los estudiantes.

¹¹⁴ E19HUA170404,p7

¹¹⁵ E16MUA080404,p6

A medida que las mujeres se van involucrando con el campo del MVZ se encuentran con otras dimensiones socioculturales que no anticiparon al momento de elegir la carrera.

“Yo sí lo he escuchado y lo creo, por ejemplo, me han dicho que en eso de la zoonosis en rastros es muy difícil que las mujeres se involucren por ejemplo en rastros, si yo hubiera entrado con esa mentalidad desde el primer semestre, me hubieran quitado la idea de dedicarme a ello, o de que al ser difícil por el trato de los hombres, de los trabajadores, y todo eso, yo creo que sí hubiera cambiado mi mentalidad.” Karla¹¹⁶

Son experiencias que resultan ser para algunas estudiantes dramáticamente significativas, ya que contrastan con sus expectativas ideales y las orillan a tener que modificar sus planes y proyectos de vida profesional.

“Depende mucho el área, si son pequeñas especies no, ellas tienen su objetivo y ahí están y están y siguen ahí, pero muchas cuando cursan materias de rumiantes como que sé que se querían dedicar a rumiantes pero cuando tienen más acercamiento con ese ambiente como que ya no, como que sí les afecta de alguna manera, tal vez por la presión que sienten, y si bien hay campo de trabajo, es decir no porque no lo haya si no porque si el productor tiene ideas tradicionales pues no las van a contratar, pero muchas de ellas en lugar de luchar contra ello cambian de área, por ejemplo tengo amigas que se querían dedicar a desarrollo pecuario pero cuando fuimos a prácticas con ganaderos como que cambiaron de idea...Es que el que haya sido esta carrera por muchos años más de hombres, los que vivieron en esas épocas son los que están ahora atendiendo los ranchos y son lo que de alguna manera influyen en los productores para su contratación.” Ana¹¹⁷

“A mí alguna vez me pasó por la mente dedicarme a bovinos de leche, pero si una mujer se quiere dedicar a bovinos de leche o de carne o lo que sea, es enfrentarse con los productores y con los empleados de los productores, son puros hombres y no es fácil que un hombre te acepte como mujer ¿por qué? por lo mismo. Y yo

¹¹⁶ E14MUA050404,p13

¹¹⁷ E13MUA040404,p14

creo que si entras y te empiezas a dar cuenta que si está difícil para un hombre ¿te imaginas para una mujer? y también eso pasa en caballos, es mucho mas fácil que acepten a un hombre que a una mujer.” Valeria¹¹⁸

“Por ejemplo, un inspector sanitario, médico veterinario hombre, me dijo que una mujer y más si tiene atributos de belleza le es muy difícil porque en los rastros los “matarifes” acosan mucho sexualmente ¿no?, no de declarársele ni nada pero si de ciertos piropos que incomodan a la mujer, entonces la mujer ya no piensa nunca trabajar en rastros; igual vienen a visitar a productores y por su forma de que son prepotentes respecto de la mujer, de que son déspotas, también la mujer ya como que ella mismo se va y dice: “no, es que aquí no voy a poder trabajar”, o se les va a hacer muy difícil trabajar o por el contrario se le va a hacer muy fácil que les den trabajo. Leonardo¹¹⁹

La investigación muestra, cómo en ciertas áreas de la carrera se presentan para las mujeres situaciones que las inducen a cambiar su sistema de planificación toda vez que perciben obstáculos que para la gran mayoría de ellas les resultará difícil de sortear. Es decir, las mujeres empiezan a percibir escenarios desfavorables que con anterioridad habían sido considerados por ellas como una posibilidad de realización profesional. Tal situación pudiera, en parte, estar explicando el hecho de que las mujeres empiezan a disminuir su interés por buscar el conocimiento respecto de como lo venían haciendo, al parecer, durante el inicio de la carrera y buena parte de ella, no solo en aquellas áreas en las que han percibido como obstáculos para su realización sino también, quizá, en la mayoría de las áreas en donde el hombre, como médico veterinario zootecnista, tradicionalmente y de manera predominante ha venido ocupando.

A través de las objetivaciones de los entrevistados, se puede apreciar que esta diferenciación en el trato hacia hombres y mujeres se percibe de manera consensual como innegable dentro de la realidad eminente, y que algunos de los entrevistados, desde su situación biográfica y acervo de conocimiento a mano, lo interpretan a través de cómo han sido educadas las mujeres y los hombres dentro de la sociedad: a ellas como “débiles”, a ellos como “fuertes”. Consideran que por

¹¹⁸ E18MUA110404,p15

¹¹⁹ E20HUA180404,p18

ello los hombres se involucran más en el campo de trabajo de esta profesión, mientras que las mujeres “*sienten más como un deber seguir estudiando*”. Lo que finalmente se pudiera traducir en un sentido de discriminación y también de marginalidad hacia la mujer y de un “etiquetado” que irá condicionando el papel que ellas tendrán que jugar en un futuro para poder competir y destacar en esta profesión.

Lo anterior se puede sustentar a través de lo que comenta uno de los entrevistados:

“Sí, es como le digo de que no se cree que la mujer pueda manejar una vaca y estoy totalmente en desacuerdo porque más vale maña que fuerza y que una mujer con experiencia puede hacer cualquier actividad de un hombre que no tiene que ser por la fuerza o sea que una mujer con una técnica de sujeción puede someterlo sin usar la fuerza pero nosotros la discriminamos, no sé, como que lo hacemos muy marcado.” Leonardo¹²⁰

Sin embargo, la investigación muestra que también existe dentro de la realidad eminente otra dimensión sociocultural que es percibida por los estudiantes entrevistados y que marca una diferencia en el comportamiento entre hombres y mujeres y que seguramente afecta de alguna manera su actitud favorable hacia la carrera y en consecuencia hacia la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente. Nos referimos al aspecto emocional:

*“...las mujeres de alguna manera se involucran más con lo sentimental mientras que a los hombres como que les vale, o tal vez ellos no se involucran demasiado con su pareja o tienen muy grabado en la mente que lo primero es acabar la carrera porque yo siento que ellos han de decir voy a mantener a mi familia, y no puedo detenerme...”*Karla¹²¹

¹²⁰ E20HUA180404,p18

¹²¹ E14MUA050404,pp13y14

Yo siento que las relaciones amorosas en este nivel en el que estamos estudiando les afecta mucho más a las mujeres y lo digo por mis amigas porque lo he visto.” Luís Miguel¹²²

“Sí, muchas compañeras de repente de un semestre a otro pasan a segundo plano su carrera y al primer plano su proyecto personal o afectivo. Sí, compañeras que muchas veces están bien, todo normal, y que de repente se encuentran muy atentas a su relación con su novio, ya es su relación la que dicta el curso de su carrera, muchas compañeras que dejan de venir un mes o pues se ponen así por que su novio las dejó, tienen una actitud mucho menos de gusto hacia la escuela...Yo creo que las compañeras, no sé si lo podría poner en un semestre específico, pero creo que cuando ya pasamos o estamos entre los 20 y 22 años, quizá entre el quinto y sexto semestre es cuando se empieza a ver más” Julio¹²³

Sin embargo, todo parece indicar que el aspecto sentimental también puede abarcar otras dimensiones en las que las mujeres se ven involucradas y que las está orillando a mirar hacia otros campos de su futura profesión, tal como la siguiente alumna nos lo refiere:

*“Yo creo que sí nos afecta lo sentimental, porque...mmm, yo por eso no me dedicaría a las producciones, porque yo no podría mandar al rastro a una vaca, o cualquier animal, jamás en la vida, y eso pasa con la mayoría de las mujeres, todas nos ligamos sentimentalmente con la carrera como tal, o sea, si te dedicas a cerdos yo me vinculo, o sea, me gustan mucho los animales y yo no podría mandar a matar a uno así.”*Valeria¹²⁴

La investigación muestra también que si bien hay un cambio favorable generalizado en los estudiantes a partir de la segunda mitad de la carrera, también es posible advertir, de acuerdo a las construcciones de los estudiantes entrevistados, que algunas mujeres empiezan a tener dificultades en algunas

¹²² E21HUA230404,p19

¹²³ E19HUA170404,p22

¹²⁴ E18MUA110404,p16

materias, sobre todo en lo tocante a las prácticas de campo, en donde todo apunta a que se establece una cierta competencia entre hombres y mujeres.

“De alguna forma también les afecta a las mujeres porque cuando ellas entraron a la facultad todo era muy teórico pero conforme vas avanzando empiezas a hacer equipos en donde llegas a saber quién lleva las riendas del equipo, si las mujeres o los hombres, y también a veces un hombre es muy autoritario y pues también incluso a la hora de una práctica con una vaca a lo mejor una mujer o dos no van a poder y los hombres al ver a otras que tampoco pueden pues de ahí se van a agarrar para decir ¡Ah! ya ven ustedes, no pueden. Sí, porque hay mujeres que incluso al ver que ellas no pueden con un animal simplemente lo dejan, si hubiera mujeres modelos que demostraran más, que manejar animales es igual para hombres y para mujeres, quizá sería otra cosa. Tengo compañeras que veían a las cabras no como un animal manejable entonces te ven a ti nada más para que los sujetes, como si tu sólo sirvieras para dominar a las cabras y ellas de alguna forma sirvieran nada más para hacer la clínica... pero creo que si nos ponen separados tanto yo puedo llegar a dominar a una cabra como ellas también, entonces en el momento en que ellas lleguen con ganas y con inteligencia pueden dominar igual que nosotros al animal.” Luís Miguel¹²⁵

Es decir, al parecer esta percepción tanto en mujeres como en hombres, puede ayudar a explicar también cómo la mujer dentro de la realidad eminente se ve orillada a dejar de interesarse por ciertas áreas de la carrera y quizá limitar su interés en buscar el conocimiento de manera independiente sólo hacia ciertas áreas en donde puede sentirse más segura y con más posibilidad de competir con el hombre.

Así mismo, para algunos de los entrevistados, la disminución en la actitud de la mujer hacia la búsqueda independiente del conocimiento, tal como quedó documentado en la investigación explicativa que sirve de base para esta investigación, puede complementarse con las objetivaciones de los siguientes entrevistados que hacen alusión al conocimiento limitado sobre la profesión del médico veterinario zootecnista con el que las y los estudiantes llegan a estudiar esta carrera.

¹²⁵ E21HUA230404,pp19 y 20

“Sí. Mmm, yo creo que esto puede ser debido a que por ejemplo la mayoría de las mujeres entran por pequeñas especies ¿no? entonces, la mayoría de las mujeres somos más digamos cursis que los hombres, y muchas entramos con una idea no sé si romántica de lo que es la medicina veterinaria y entonces te das cuenta que no, o sea, realmente la gran mayoría de lo que te enseñan aquí está encaminado a la producción, entonces, tal vez sea un poco eso de que la mujer entra con la idea de curar animales pero entrando nos damos cuenta que no sólo son perros sino que también entra la zootecnia, entra la producción animal para satisfacer las necesidades de la gente. Entonces también puede ser eso, que entramos con una idea pero realmente nos damos cuenta de que no es así.” Valeria¹²⁶

“Yo creo que por desgracia en las mujeres ya es como que decepción porque yo tuve la oportunidad de tener padres médicos veterinarios y que ejerzan como veterinarios, y a veces tenemos una idea quizá más clara de la profesión, y bueno, yo he visto que las mujeres tienden a la fauna silvestre, que vienen aquí a salvar a los animales y desgraciadamente aquí no vienes a salvar a los animales, vienes a darles una vida un poco mejor, y entonces como que yo he observado que las producciones animales intensivas son muy crueles, entonces como que la mujer se decepciona, y también como que se decepciona de que viene a salvar el jaguar y hay muchas compañeras que llegan y dicen quiero trabajar en Chiapas o trabajar en un zoológico y eso no es rentable y al no ser un proyecto rentable no lo puedes vender; primero no subsistes tú y si no puedes subsistir tú menos puedes ayudar a subsistir a un animal, entonces yo creo que se decepcionan y por eso su bajón. Más bien siento que tienen una decepción de sus ideales ante la realidad de la medicina veterinaria. De alguna manera pienso que ellas y también algunos hombres aunque quizá mucho menos llegan aquí con una idea quijotesca de la carrera, sí.” Leonardo¹²⁷

Así, y en atención a lo que la investigación aporta con las interpretaciones de los alumnos bajo estudio, cada construcción efectuada por los estudiantes entrevistados tiene un horizonte de sentido. Las relaciones entre compañeros, forman parte de las interacciones que de manera cotidiana se viven en el mundo social y cultural en el que se participa y que le sirve al actor social como horizonte de interpretación de cada extracto del mundo sobre el que se desplaza.

¹²⁶ E18MUA110404,p14

¹²⁷ E20HUA180404,p17

La descripción de la FMVZ-UNAM como mundo social y cultural de la vida queda delimitada en este primer complejo de significados con la interpretación que hacen de esa institución los estudiantes entrevistados a lo largo del proceso de su formación profesional. Con su delimitación las interpretaciones del caso quedan como orlas, dispuestas en un sentido metodológico para su interconexión con los demás complejos temáticos. Hasta que en una síntesis pueda favorecer la comprensión subjetiva del objeto de estudio en cuestión.

Como hemos explicado, en el lapso temporal en el que cada estudiante ha llevado a cabo el plan personal de formarse como profesionista, la perspectiva acerca de la institución educativa en donde se ha llevado a cabo, está cargada ya no de expectativas, como lo fue el principio, sino matizada, ahora, por el conjunto de las experiencias educativas adquiridas y ya sedimentadas durante su estancia como estudiante en ese especial mundo social y cultural de la vida.

En atención a sus vivencias pasadas, los estudiantes entrevistados recurren, no sin dificultad, a ciertas experiencias pasadas con las cuales y a la mano, la FMVZ-UNAM se ha transformado a la mirada ahora monotética, de los estudiantes. La facultad ha dejado de ser sólo un elemento funcional para sus proyectos, es ahora unidad significativa de lo que ha vivido como estudiante, y en el margen de esta significación surgen elementos simbólicos u objetos socioculturales como “profesores”, “facultad”, “prácticas de campo”, clínicas, departamentos académicos, asignaturas, simbolismos que cobran a un sentido particular cuando se le rememora a la luz de experiencias segmentadas en este proceso de formación.

En las reflexiones anteriores, también se puede apreciar que la FMVZ-UNAM que inicialmente apareció en el horizonte de la atención de cada estudiante como una gran institución, como dicen ellos, la mejor en México y de América Latina, ahora es una institución que, si bien no deja de ser estimada, requiere de trabajar en ciertos puntos que se han debilitado.

En las redes de símbolos instauradas, los estudiantes entrevistados aportan, inclusive, una serie de requerimientos concretos a su facultad. En sus

objetivaciones hay un conceso de que la facultad debería mejorar la cantidad y calidad de las prácticas. Así lo demuestran los siguientes estudiantes:

“Me gustaría que se mejoraran las prácticas, porque finalmente la práctica hace al maestro, entonces no creo que un semestre sea suficiente para ya saber hacer una cirugía, aparte con la práctica como que da seguridad, es lo que yo creo.” Meztli¹²⁸

“Que se enseñara más el manejo de los animales. Si lo hay pero no es tan fácil, o sea si es fácil si te dan permiso los centros y los que están ahí de encargados, pero no es tan fácil si digamos yo quiero ir a Chapa de Mota¹²⁹, o me quiero ir a Tequisquiapan¹³⁰, porque entonces cuántas horas se tardaría uno o no nos va alcanzar el tiempo, o me quiero ir a servicio social a equis parte, no es tan fácil, porque después de una manera u otra acaban por posponerse muchas cosas. Es como frustrante, es como que yo quiero hacer más cosas y no puedo.” Marian¹³¹

También dentro de los aspectos que detectan los estudiantes entrevistados como necesarios de ser atendidos en la facultad se encuentran el fomento de valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad y el deseo de superación:

“Falta como que más respeto de los alumnos hacia ellos mismos, pero también para sus compañeros, de alguna manera al médico veterinario unos lo clasifican como el que se dedica a ranchos y es el “corralerus vulgaris” y a otros como muy acá y entonces de alguna manera están divididas las actitudes. Y en las clases te das cuenta, en prácticas te das cuenta cómo tratan a los animales, cómo tratan a los productores, y como que falta más sobre cómo desempeñarnos en el campo profesional, y luego nos quejamos en qué concepto nos tiene la sociedad, y esa

¹²⁸ E6MPA250304,p17

¹²⁹ Así nombran coloquialmente al Centro de Enseñanza Investigación y Extensión de la FMVZ-UNAM localizado en el Estado de México.

¹³⁰ Así nombran coloquialmente al Centro de Enseñanza Investigación y Extensión de la FMVZ-UNAM localizado en el Estado de Querétaro.

¹³¹ E16MUA080404,p19

culpa la tenemos nosotros porque luego te preguntan qué estás estudiando y cuenta mucho la impresión que das tú y sí falta mucho de ello aquí.” Ana¹³²

“Me gustaría que se fomentara más, la seriedad, la responsabilidad, y el no conformismo, es que veo que muchos estudiantes entran a la carrera así como que ay sí, estudiar veterinaria es fácil, y yo siento que debido a que muchos compañeros entran con esa actitud, cuando salimos nos ven a los veterinarios no como profesionistas, sino como que lo nuestro fuera un oficio o algo así.” Georgina¹³³

Aunado a los valores antes mencionados sugieren se promueva el liderazgo, el trabajo en equipo, el compañerismo:

“Que se fomentara el liderazgo, compañerismo, los trabajos en equipo. Por ejemplo me gustaría que hubiera compañerismo, que estuviéramos unidos y hubiera liderazgo. Por ejemplo cuando fue lo de la fiebre de los pollos, me acuerdo que había un reportaje y estaba hablando un médico humano cuando yo siento que está mejor preparado en ese aspecto un veterinario. Y también la otra vez escuché un comercial en la radio de que si querías adoptar una mascota fueras con el médico o con el veterinario cuando deberían de decir el médico veterinario. Cosas así de que se uniera, si se pudiera decir, todo el gremio para defender nuestra carrera, nuestra profesión para que no la menosprecien porque como que siento que es menospreciada la carrera por la sociedad, por eso digo que liderazgo y compañerismo”. José David¹³⁴

Finalmente, dentro de la investigación se advierte que los entrevistados apelan a que se fomente el hábito del estudio, la investigación y el desarrollo de habilidades cognoscitivas:

“Que se fomentara el mejorar los hábitos de estudio, porque al menos como le dije al principio yo creo que aquí las personas estudian sólo cuando les dicen, no sale

¹³² E13MUA040404,p15

¹³³ E4MPA200304,p15

¹³⁴ E10HPA290304,p15

por ellos, es mi forma de percibir eso y me gustaría que se hiciera algo al respecto.” Cesar¹³⁵

“Que te den las bases para desarrollar la capacidad de análisis porque la educación que tienes aquí es de apréndete esto de memoria y te pongo tu examen, obviamente sí hay materias que te estimulan a analizar problemas para desarrollar después, pero debería de ser en todas.” Mauricio¹³⁶

De este modo, los estudiantes entrevistados responden a las interrogaciones acerca de cómo observan la escuela donde han realizado sus estudios. Ahora, en el último año de la carrera como estudiantes de esta facultad la rememoración de sus experiencias vividas les permite alertar sobre la organización de los procesos de formación; la falta de información suficiente sobre el currículum y la institución educativa; la falta de suficientes prácticas para que los estudiantes adquieran la habilidad y la seguridad en sí mismos; la preparación de los profesores en aspectos pedagógicos; un trato más equitativo y respetuoso hacia las mujeres. Una mayor interconexión entre la teoría y la práctica y entre las diferentes asignaturas que componen el currículum.

En síntesis, la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica que se experimenta dentro de la realidad eminente, también ocurre entre procesos de comprensión del mundo social y cultural al que se ha arribado como un tipo de actor social, en este caso, como estudiante. Procesos de interpretación que lo obligan a tematizar cada una de las personas y de los objetos culturales propios de ese mundo en el que ha interactuado con cierta sistematización con otros estudiantes en similares condiciones a la suya.

¹³⁵ E7HPA260304,p14

¹³⁶ E22HUA240404,p18

3.2 La situación biográficamente determinada de los estudiantes. Un esquema interpretativo del sí-mismo

En el capítulo anterior señalamos los aspectos que conforman el primer complejo de sentido y en el cual se hizo alusión a la descripción de la FMVZ-UNAM en tanto escenario de la investigación y se recogen del estudiante sus percepciones de la misma en sus dimensiones socioculturales desde su ingreso a ella, pasando por las expectativas iniciales, y haciendo un recorrido sucinto del proceso de formación del primero al último año de la carrera, para finalizar con la percepción de los otros, los compañeros. Corresponde ahora abordar en este subcapítulo el análisis del segundo complejo de sentido denominado la *situación biográfica determinada* de los estudiantes, el cual habremos de constituir mediante el proceso de reconstrucción del significado que se le otorga a la práctica académica denominada búsqueda independiente de conocimiento, a partir de un entramado derivado de las diferentes entrevistas y el referente teórico, y tomando como eje los siguientes componentes que la conforman: El ámbito cultural de sus familias, la percepción del sí mismo dentro del ámbito familiar, la elección de carrera y el punto de vista de la familia, los familiares como modelos que han impulsado con fuerza al estudiante, y por último los ámbitos finitos de sentido en los que participa el estudiante como actor social del mundo de la vida.

De acuerdo con Schutz, el concepto de situación biográfica determinada, se refiere a experiencias que el yo, el actor, tiene en el momento que elabora cualquier proyecto. A la situación biográficamente determinada pertenece:

“no sólo mi posición en el tiempo, el espacio y la sociedad, sino también mi experiencia de algunos de los elementos del mundo presupuesto que son impuestos, mientras que controlo y puedo controlar otros, y que por consiguiente son principalmente modificables¹³⁷.”

La situación biográfica determinada es la información específica que hace teóricamente inteligible la personalidad social de cada estudiante entrevistado. Como herramienta metodológica, este concepto nos permite documentar la interpretación que como actor social el estudiante le otorga a su trayectoria biográfica, una trayectoria que inicia, por lo general, en el horizonte de

¹³⁷ Alfred Schutz. *El problema de la...*, op. cit., p.93

socialización primario¹³⁸ de todo ser humano, la familia, el núcleo social fundamental, en el que como ser natural y social, nace, arriba o ingresa a una totalidad de objetos de diferente índole, es decir, un mundo natural, físico, sensorialmente perceptible, y también, y casi al mismo tiempo, un mundo que ha sido y continúa siendo histórico, social y culturalmente configurado. Este último, un mundo, o totalidad significativa en el que cada uno de los objetos en algún modo le indicará, en estratos de complejidad variados o diversos, de la presencia de los otros, sus integrantes, coasociados, predecesores o contemporáneos con los cuales y de los cuales puede tener conocimiento, ya sea por familiarización, o trato directo o por mediación de otros, es decir, de manera indirecta.

Es en la familia donde cada persona se nutre de los primeros conocimientos acerca del mundo y sus objetos, acerca del mundo y sus herramientas, acerca de ese mundo, sus problemas, sus necesidades, su cultura, y su acervo de conocimiento históricamente acumulado.

La familia es el ámbito finito de sentido junto con el de la escuela donde el estudiante aprende y adquiere su rol social y profesional.

La familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, donde existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.¹³⁹

¹³⁸ Al nacer, el hombre se encuentra con un mundo pre existente, organizado en diversas formas institucionales. El niño o la niña sumergida en este mundo por los adultos están a cargo de su crianza, quienes le enseñan y transmiten la normatividad, el lenguaje, los valores, y todos aquellos componentes necesarios para desenvolverse en él y relacionarse con quienes lo habitan. Este proceso llamado por Berger y Luckmann socialización primaria, permite que el niño en primera instancia conozca las formas de organización y comunicación humana, que luego interpreta y si es el caso, transforma. Este período de la vida, es el que más peso tiene en la estructuración del sujeto pues trasmite y perpetúa con mayor fuerza las formas de ver la vida y de interpretarla. P. Berger y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*. 1994, pp. 164-174.

¹³⁹ M.J. Rodrigo y J. Palacios, (Coords.) *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998, p.33

Así, la familia se constituye en el escenario donde se construyen las relaciones familiares; allí se conjugan normas, relaciones, funciones y se reconocen los individuos con sus especificidades.

A través de la comunicación, la interacción y socialización que se establece en el ámbito familiar se da una relación de interdependencia entre los miembros producto de los encuentros interpersonales y se transmiten los contenidos que forjan los valores, las actitudes y las prácticas socializadoras.

La familia es un valor en sí misma en cuanto constituye una comunidad de amor y solidaridad. Lleva a cabo una acción socializadora implantando todo un sistema de relaciones sociales sobre la base de los valores que establece el "clima familiar": respeto, justicia, diálogo y amor. Contrarrestando, a su vez, la posible fuerza despersonalizadora y masificadora del entorno social. Transmite a todos sus miembros y principalmente a los más jóvenes, los conceptos de derechos y responsabilidades, así como las normas culturales para la creación de un sistema de valores, actitudes y creencias sobre sí mismo y la sociedad.¹⁴⁰

Este trabajo de investigación nos aproximó a una serie de evidencias que, a manera de juicios personales de los estudiantes acerca de la familia, nos llevó al conocimiento de los valores, de su organización familiar, inclusive al conocimiento de las características específicas de parte de su socialización, es decir, el proceso de inmersión cultural en la vida social.

También a través de esta investigación accedimos, en cierta manera, al conocimiento de las decisiones por ellos tomadas, decisiones que les han impactado de una manera o de otra en la configuración de su personalidad social.

Con ello pudimos develar otros papeles que juega el actor social de nuestro interés, es decir, a medida que fuimos captando las construcciones de los entrevistados, fuimos advirtiendo que cada estudiante en cuestión, hombre o mujer, representa otros papeles en el mundo de la vida, no sólo son alumnos, también, y al mismo tiempo, son hijos, hermanos, sobrinos, nietos, tíos, amigos, empleados, novios, y cada rol que desempeñan en diferentes horizontes espaciales y temporales son los diferentes estratos o esferas del mundo de la vida entre los que su conciencia cognoscente salta, enfocando su atención y acción en diferentes grados de intensidad.

¹⁴⁰ V. Pérez de Guzmán Puya. *Familia y Educación: Visión de los adolescentes*. Documento 02, 2007, p.64.

3.2.1 El ámbito cultural de sus familias

Cada actor social en cuestión cree tener y seguir teniendo un conocimiento más íntimo de su familia, y con base en ése conocimiento que se amplía y se actualiza con la vida cotidiana, el actor se encuentra en posibilidades, de describirla y de referirse a ella desde diferentes perspectivas, como por ejemplo, en la cotidianidad.

“Bueno, mi papá es ingeniero y da clases en el Politécnico. Va por las mañanas a su trabajo, regresa, come y se va a correr. A él le fascina correr a diario, el día que no corre no se siente bien. Después se pone a preparar sus clases o a revisar tareas y así se la pasa entre semana. Mi mamá se fue de la casa hace tres meses, y poco la veo, ella trabaja casi todo el día, trabaja de enfermera aunque no es enfermera. Ella está de tiempo completo ahí, pero realmente no hace mucho. Por lo general le gusta mucho leer. Y mi hermana que es menor que yo, le llevo un año seis meses, estudia arquitectura aquí en la UNAM. Ella se la pasa casi todo el día en la universidad, hace sus tareas, a ella le gusta la natación y si puede ir a nadar entre semana lo hace.” Ana¹⁴¹

O de hacer su propia interpretación desde lo cultural, social y económico donde podría su familia ser ubicada.

Yo creo que a la clase media es a esa a la que pertenezco. Yo creo que a mi mamá le costó mucho trabajo estudiar por la educación que le habían dado en su familia, pero aún así mi mamá siempre ha tratado de superarse, trata de ver programas culturales, de leer, aunque no igual que una persona que estudió una carrera por ejemplo como filosofía, o historia que son gente muy culta, o sea, yo creo que una persona de clase media es una persona que se quiere superar, pero que no siempre ha tenido o tiene las herramientas para hacerlo, por su tiempo o trabajo. Valeria¹⁴²

¹⁴¹ E13MUA040404,p5

¹⁴² E18MUA110404,p9

*Yo siento que estamos en la media, el salario de mi papá no es muy alto pero es el que nos sostiene, y pues en lo cultural pues mis papás siempre se están superando y mi hermano y yo igual. Luís Fernando*¹⁴³

*“Mi familia es de clase media, vivimos bien, no nos falta nada pero tampoco hay para más cosas. Culturalmente, tiene conocimientos en general, nos gusta la música clásica pero no sabemos de algún compositor en específico, tal vez no tenemos la oportunidad de viajar por toda la república, pero sí nos interesa conocer, leer, y todo ello.” Ana*¹⁴⁴

También, el acervo de conocimiento que cada sujeto ha venido acumulando respecto de su familia, de su historia, le autoriza para explicarla, para emitir juicios acerca de los padres y de los proyectos que tienen respecto de sus hijos:

*“Mis papás siempre me han dicho que ellos tratan de darme lo mejor, o sea, tratan de darme lo mejor para que yo sobresalga y sea mejor que ellos. Según mi papá tenía metida la idea y me decía de niño, tú tienes que estudiar una carrera para que no seas como yo, que tengas un buen trabajo y para que les des a tus hijos quizás lo que tu no tienes o yo no te puedo dar, y además ellos me han dicho que les gustaría verme con un título.” Cesar*¹⁴⁵

*“Mis papás me enseñaron de que no importa lo que seas, y que si no llegas a ser el mejor sí prepararte para hacer una buena carrera profesional y así tener más oportunidades de tener trabajo y destacar.” Leonardo*¹⁴⁶

“Mis papás siempre nos decían por lo mismo que ellos no estudiaron, querían que nosotros hiciéramos lo que ellos no hicieron. Mi papá estudió hasta la prepa, mi mamá estudió hasta la secundaria, entonces pues ya a todos nos dice que, bueno mi mamá, que obviamente las mujeres no debemos depender de un hombre, que

¹⁴³ E11HPA020404,p8

¹⁴⁴ E13MUA040404,pp6y7

¹⁴⁵ E7HPA260304,p5

¹⁴⁶ E20HUA180404,p1

si queremos salir adelante será por nosotras y bueno también se les dice a mis hermanos que es base para tener un buen trabajo y todas esas cosas. Siempre nos han inculcado desde pequeños que teníamos que llegar hasta la universidad.” Lorena¹⁴⁷

Para emitir juicios acerca de otros miembros estrechamente cercanos como son los hermanos con quienes se crece, desarrolla y aprende:

“Mi hermana es estudiante de veterinaria y ahorita está haciendo su tesis, ya acabó. A ella le gusta leer mucho cualquier libro que se encuentra, libros de todo tipo y se pone a leer y te dice ah, está muy bueno, léelo.” Maricarmen¹⁴⁸

“Mi hermano está estudiando informática en otra universidad. Cuando estábamos chicos siempre que alguien nos dejaba ir a un museo entrábamos siempre mis papás, mi hermano y yo, aunque sólo fuera tarea de uno. Para dibujar, cuando estábamos chicos, mi papá se ponía a dibujar y como siempre los hijos tratan de imitar lo que hace su padre y él se ponía a dibujar y yo también. Alguna vez hacía la tarea junto con mi hermano o le preguntaba alguna cosa que él ya había visto porque él es más grande que yo... Pues yo a mi hermano lo considero bueno, siempre sus calificaciones han sido altas, siempre ha sido un buen ejemplo para mí, siempre ha sido estudioso, siempre ha buscado superarse, y pues yo la verdad lo considero un buen estudiante.” Luís Fernando¹⁴⁹

Para emitir juicios acerca de aquellos que quizá no estén ya aquí pero que sus acciones han influido y continúan influyendo en uno, los abuelos o predecesores:

“Mi abuelita en la escuela primaria me enseñaba bien padre, la forma en que me enseñaba me gustaba mucho, era maestra. Me enseñó a ser responsable” Claudia Lizet¹⁵⁰

¹⁴⁷ E15MUA070404,p7

¹⁴⁸ E5MPA220304,p6

¹⁴⁹ E11HPA020404,p7

¹⁵⁰ E3MPA190304,p12

“Mi abuelo siempre fue de campo. Siempre que iba de vacaciones era ver vacas y vacas y cabras, y siempre me gustó ese ambiente.” Luis Miguel¹⁵¹

“Desde que yo era chiquita, mi abuelito me inculcó mucho el respeto y el amor a los animales.” Georgina¹⁵²

O también para emitir juicios acerca de la familia extensa, y dentro de ésta los tíos, esos otros que en alguna etapa de la vida han acompañado al actor social y que se han convertido en un elemento motivador para su desarrollo personal o profesional:

“Los hermanos de mi papá como desde niño siempre he convivido más con ellos, siempre me han impulsado porque me han dicho que una carrera es una herramienta o da una ventaja más sobre las demás personas en el campo laboral.” Cesar¹⁵³

“Yo admiro mucho a uno de mis tíos porque él ya está casado, y él no había estudiado una licenciatura, entonces ahorita casado está estudiando, trabaja y estudia, bueno, a parte que lo quiero mucho porque es muy cariñoso y todo eso, y pues podría ser él la persona que realmente admiro, ya que puede hacer las dos cosas y además con dos hijos y su esposa y todo eso, y pues sí le admiro mucho que haga esas cosas.” Lorena¹⁵⁴

También, para cada acto social, el acervo de conocimiento que a la mano tiene disponible de su familia le permite presuponer la existencia de una construcción más íntima, más compleja, donde el concepto “hogar”, capta el sentido del estrato del mundo al que realmente se pertenece. Éste es el lugar donde se habita junto a los padres y otros miembros de la familia; donde el proceso de envejecer juntos está unido a modos peculiares de existencia, a estilos de vida basados en

¹⁵¹ E21HUA230404,p1

¹⁵² E4MPA200304,p1

¹⁵³ E7HPA260304,p6

¹⁵⁴ E15MUA070404,p7

relaciones más íntimas y complejas que en otros estratos del mundo social como la escuela.

“Somos dos en la familia, dos hijos, mi hermano que está estudiando ya la carrera también, pero pues nuestros padres siempre nos han apoyando mucho, porque ellos sienten que los hijos deben de tener un poco de más de lo que ellos tuvieron, en ese caso para nosotros es importante acabar la carrera y de esa manera yo creo que nuestra meta de no defraudar nuestros padres y después ayudarlos sería cumplida, y lo que logremos a parte de eso pues sería una satisfacción aún más grande.” Luís Fernando¹⁵⁵

Es decir, en el hogar, la sintonía mutua hace coincidir los sueños, los intereses, los objetivos, las metas.

Para muchos de los estudiantes dentro de la realidad eminente, el hogar cotidianamente se convierte en el amanecer y el anochecer de cada día. El estudiante, de acuerdo al horario de clases que tenga, se aleja al amanecer o al mediodía y retorna cada tarde o iniciada la noche. Y en cada regreso, el acervo de conocimiento sufre modificaciones o actualizaciones, y hasta ese hogar trasciende el conocimiento y toda práctica pedagógica con fines explícitos de formación que han sido adquiridos en la facultad.

De ahí que no es sólo en la escuela, sino también en la familia donde el estudiante ha adquirido desde edades tempranas y en cierta medida continúa adquiriendo aún en el nivel de licenciatura una parte importante de su formación profesional ya sea a través del acompañamiento y apoyo de padres o tutores en las tareas académicas y/o a través de las creencias y actitudes favorables hacia el conocimiento fomentadas con el ejemplo de los padres, u otros contemporáneos coasociados como los abuelos, hermanos, tíos.

“Cuando estaba en la primaria todos los días mi mamá me revisaba la tarea y cuando mi papá llegaba del trabajo otra vez él me revisaba, y lo que no entendía

¹⁵⁵ E11HPA020404,p2

mi papá se encargaba de aclarármelo. En la secundaria como que ya asumía más mis responsabilidades, entonces como que era ya más de checar y bueno ahí empezó a surgir el ir a museos, a visitas a lugares, así, pues siempre íbamos todos juntos ¿no? o que tenía que ir a las bibliotecas, por ejemplo la de Balderas nos íbamos siempre juntos, mi papá, mi mamá y mi hermana, así siempre íbamos los cuatro. En la preparatoria, ya no fue tanto, sólo para algún proyecto o investigación, y ya en la universidad estudiaba con mi mamá y me gustaba que ella me dictara, o que si tenía que hacer, no sé, un muestrario de forrajes o cosas así ella me ayudaba. Ana¹⁵⁶

Relatos como el anterior, así como de otros de los cuales podríamos dar extensa cuenta a través de esta investigación, sugieren que los padres y miembros mayores de una familia juegan un papel muy importante en la formación de actitudes favorables hacia el conocimiento a través del acompañamiento y de la supervisión que éstos ejercen sobre los demás miembros de la familia. Un estudiante que no contó con ese apoyo muy probablemente le será más difícil tener la disposición personal para hacer los trabajos por su propia cuenta.

Retrotrayendo aquí a Schutz y Luckmann, la situación biográfica actual de los informantes es el horizonte actual de la experiencia traída al presente, es decir, la historia de lo que se quiso inicialmente hacer, los medios que se utilizaron para lograr los fines propuestos y las actividades que se realizaron para alcanzarlos, todo esto visto desde una situación actual, es tiempo privilegiado para atender a una historia de vida que ya ha pasado a formar parte de la conciencia

3.2.2 La elección de carrera. Una decisión vista por la familia

De acuerdo con teóricos como Ausbel, la adquisición del aprendizaje significativo requiere una motivación interna, propia del estudiante, quizá esta motivación tenga mucho que ver también con el conjunto de decisiones tomadas en el núcleo familiar porque son decisiones que marcan la vida del individuo al posibilitar o disuadir de alguna manera la posibilidad de efectuar algún proyecto de vida derivado de las aspiraciones de constituir su propio futuro.

¹⁵⁶ E13MUA040404,pp5y6

Al respecto, esta investigación evidencia que para algunos estudiantes, sobre todo del género masculino, las posiciones de la familia fueron favorables respecto de la decisión tomada por sus hijos tal como se observa con los siguientes entrevistados:

“En el momento que les dije que yo quería ser médico veterinario zootecnista, ellos siempre me apoyaron y me dijeron que en lo que yo decidiera ellos siempre iban estar atrás de mi apoyándome, dando su máximo para que yo lograra lo que yo quisiera, mis metas. Siempre se han mantenido iguales en el apoyo que me proporcionan, siempre ellos es de que mientras tú des tu máximo nosotros te vamos a apoyar, mientras tú nos presentes alto rendimiento siempre vamos a estar ahí contigo, pero en el momento en que tú bajes las calificaciones pues habrá que hablar para ver qué te molesta, con qué no estás de acuerdo, pero siempre es un apoyo positivo.” Luís Fernando¹⁵⁷

Otro alumno nos comenta: *“Todos ellos están muy, muy a gusto, mi familia y familiares y pues eso está difícil de lograr porque siento que algunas familias quieren que sus hijos sean licenciados o médicos humanos, pero en mi caso toda mi familia siempre ha respetado mi decisión y aparte están contentos porque saben que en la familia siempre ha habido tendencia a querer a los animales.”* Luís Miguel¹⁵⁸

Sin embargo, para otros resultó diferente como a continuación nos lo expresan los siguientes entrevistados:

“A todos les gustó menos a mi papá. Él como que tenía la idea que iba a estudiar medicina y entonces ya llevé mis papeles y me dijo que no, que no sabía porqué había escogido eso, que era cara, ... bueno había una lista de pretextos, de hecho siempre me daba algún pretexto porque cuando éramos niños yo le preguntaba de la Facultad de Veterinaria y el nos decía a mi hermano y a mí que estaba muy lejos, que estaba por Cuautitlán, y nos decía que era la única; desde ahí trató de ponernos una tablita para que no viéramos que veterinaria estaba aquí en C.U.

¹⁵⁷ E11HPA020404,p5

¹⁵⁸ E21HUA230404,p7

pero ya después poco a poco me decía, bueno, échale ganas, y me decía si era lo que querías pues ya qué”. Mauricio¹⁵⁹

Otro alumno nos comenta: “Mis papás trataron de influir diciéndome que era mejor medicina, o estudiar otra carrera, sin embargo yo dije no, yo quiero esto. Antes de hacer mi elección de carrera mi papá estuvo queriendo poner tras bambalinas muchas cosas. Mi papá yo lo sentí un poquito molesto. Una vez que ya estuve aquí y que hacía comparaciones con mi hermano, como que a él lo presentaba en un estatus más alto que a mí y ahorita yo creo que ha seguido igual, porque mi hermano es acá, otro nivel (señala con su mano derecha una altura más alta para su hermano) porque estudio medicina para humanos y yo estoy acá (señala con su mano una altura menor para él) porque decidí estudiar medicina veterinaria, así lo siento con mi papá.” Oscar¹⁶⁰

En el caso de las mujeres, podemos hallar dentro de sus objetivaciones diversas opiniones de la familia, la mayoría desfavorables respecto de la elección de esta carrera.

“Mi mamá me dijo que ella me apoyaba en mi elección, lo que yo quisiera, fuera veterinaria, fuera biología, psicología, yo te apoyo; y mi papá me dijo que no, que por lo económico, que no. Que yo no iba a vivir bien, que no se qué... pero él me dijo que no; de hecho el me hizo llorar un tiempo porque me decía que si quería estudiar esto me iba apoyar económicamente pero apoyarme moralmente pues no, pero pues ya mi mamá hablando con él, mis hermanos como que lo hicieron entender que yo no iba a cambiar de elección porque de hecho él me hacia sentir tan mal que yo le decía entonces tú dime qué carrera quieres y en esa me inscribo, y me decía, es que no se trata de lo que yo quiera se trata de lo que tu quieras, y yo le decía pero papá es que quiero ésta, no pero que esa no, que puedes escoger otra, y le decía pues dime cuál, y pues hubo muchos problemas con mi papá. En la familia extensiva hubo..., también hubo comentarios similares a los de mi papá.” Mari Carmen¹⁶¹

¹⁵⁹ E22HUA240404,p6

¹⁶⁰ E23HUA250404,p6

¹⁶¹ E5MPA220304,p5

“Ah pues a mis papás les dio mucho gusto, pero yo siento que a pesar de lo que yo les digo y les platico como que ellos sienten que soy menos por haber elegido veterinaria y no haber elegido medicina humana. Desde ese día como que no toman en serio el que yo esté estudiando veterinaria.” Georgina¹⁶²

“Obtuve información ahí en la prepa, en las clases de orientación educativa, que nos daban folletitos y pues me tocó leer lo de veterinaria y decía que no todo era veterinaria si no también era producción animal y al platicarles a mis padres decían, ay no, eso no se hace, eso es de hombres, estás loca, debiste de haber estudiado medicina para humanos o ya de a perdida dentista y yo les decía, no, pues yo quería estudiar ingeniería, y ellos me decían no ingeniería no, con los albañiles, no y si vas a los ranchos te van a decir de cosas, entonces el típico factor machista fue lo que influyó, además de que dicen que de veterinaria me voy a morir de hambre y cosas así. Eso también mis abuelos me lo dicen, me dicen que qué vas a hacer si ya aquí en la ciudad ya ni vacas hay y ni modo que te vayas a otro Estado. Entonces fue deprimente en ese sentido, no sentirme apoyada en toda lo que es mi familia, afortunadamente mis papás me dijeron has lo que quieras, al fin y al cabo tu vas a vivir de eso; y me apoyan en todo, pero sí, sí es deprimente.” Marian¹⁶³

Como se puede apreciar a través de las objetivaciones vertidas por los actores de nuestro interés, si bien hubo algunos casos en que fue recibida la noticia con beneplácito para la mayoría de ellos las reacciones de sus contemporáneos asociados: familiares cercanos, lejanos, amigos, maestros, compañeros, fueron desfavorables respecto de la decisión de los entrevistados para elegir esta carrera.

En estas interpretaciones de los estudiantes se puede apreciar lo que para la sociedad puede estar representando la profesión de médico veterinario zootecnista. Para un sector de la sociedad, pareciera que la carrera de medicina humana goza de más prestigio y es percibida como de más estatus social y económico que la de veterinaria. Por otro lado, la carrera de médico veterinario zootecnista es representada por la sociedad como una carrera más “adecuada” para hombres que para mujeres. También se percibe un desconocimiento por

¹⁶² E4MPA200304,p5

¹⁶³ E16MUA080404,pp8y9

parte de un sector de la sociedad respecto del campo de la medicina veterinaria y zootecnia lo que provoca una serie de prejuicios en contra de la misma. Y por último, al parecer los contemporáneos asociados, y en especial los padres de familia, tienen un proyecto para sus hijos que dista en mucho del proyecto que realmente quieren éstos, lo que se refleja de manera explícita o implícita en reacciones de desaprobación por parte de aquellos.

3.2.3 La percepción del sí mismo dentro del ámbito familiar

Con base en las propias experiencias de vida familiar, los rasgos de personalidad social y cultural que se atribuyen los alumnos entrevistados marcan cierta tipicidad entre ellos, son estudiantes que se perciben y perciben a sus familias desde distintas perspectivas que pueden ser observables en las siguientes construcciones:

“Pues ahorita, ya como que se les abrió un poco la visión, porque al principio me decían ¡ay cómo vas a estudiar veterinaria!, y ya ahorita ya ven que me llegan consultas o que me hablan por teléfono, o que salgo a ranchos o que estoy trabajando en algún otro lado, o voy a laboratorios, y como que dicen, no pues sí. Y sí como que tienen desconocimiento a veces, como una falta de cultura de qué es lo que hace un médico veterinario, no saben bien qué onda. Al principio sí era como un cierto rechazo, pero ahorita ya no, sobre todo que ya están viendo que ya voy a terminar la carrera y de que yo me siento bien.” Karla¹⁶⁴

“Mi mamá me apoyó pero en el fondo como que le hubiera gustado que mejor hubiera estudiado medicina.” Claudia Elizabeth¹⁶⁵

La elección de la carrera no es fácil, cuando en derredor predominan intereses prácticos que se yuxtaponen, o incluso se contraponen cómo acervos de experiencias significativas a las de los estudiantes entrevistados. A las motivaciones de los alumnos en cuestión se pueden agregar las propias aspiraciones de los padres, los hermanos, inclusive de los maestros. La elección

¹⁶⁴ E14MUA050404,p4

¹⁶⁵ E2MPA180304,p5

de la carrera, lejos de ser una decisión estrictamente individual, parece ser una decisión social; la influencia de los otros, sino determinante si es importante. En ese sentido, cuando el estudiante elige una carrera distinta a la que sus padres planeaban para él, éste se puede encontrar con una percepción de sus familiares desfavorable lo cual es muy probable que pueda llegar a afectar de alguna manera su interés por la búsqueda y adquisición de conocimientos como resultado de una falta de apoyo moral.

“Mi mamá no quería en sí, yo cuando le había planteado que quería veterinaria ella me decía, no, es que hay más niños que animales, o sea, ella a fuerza quería medicina porque ella es enfermera y ella quería estudiar medicina pero por sus recursos no lo pudo hacer, entonces cuando le dije que me había cambiado a veterinaria, no pues se enojó, se molestó y pues hasta la fecha así como que no, todavía no, no acepta que me haya cambiado.” Sarahi¹⁶⁶

“Me hubiera gustado que hubieran pensado de otra manera porque uno se sentiría más motivado a hacer las cosas, entonces, yo creo que si hubieran pensado diferente pues hubiera entrado tal vez más alegre, con más ánimos, porque, pues si uno entra y dice no tengo el apoyo moral de mis papas aunque me están dejando hacer lo que yo quiero, entonces uno sí entra un poco desanimado, pero pues ya después los papás se hacen a la idea, y de hecho ya se hicieron a la idea.” Mari Carmen¹⁶⁷

Aquí cabría preguntarse ¿Qué tanto todos estos elementos estarán afectando emocionalmente a los estudiantes para dedicarse plenamente y con entrega a la carrera elegida por ellos? ¿Sería diferente para los estudiantes si tales circunstancias fueran favorables, es decir si la sociedad tuviera una representación de la carrera más favorable y ésta se transmitiera a los estudiantes? ¿De qué manera tanto directivos como académicos estamos contribuyendo para que esto se acentúe o tienda a revertirse? ¿como académicos, como directivos, qué estamos haciendo o podemos hacer para atenuar y quizá revertir esta representación que tiene la sociedad y que muy probablemente está afectando emocionalmente a nuestros estudiantes?

¹⁶⁶ E17MUA080404,p1

¹⁶⁷ E5MPA220304,p1

3.2.4 Los ámbitos finitos de sentido en los que participan los estudiantes en tanto actores sociales del mundo de la vida.

Como hemos dicho en nuestro marco teórico, el actor social participa en diferentes ámbitos finitos de sentido, que están bien delimitados tanto temporal como espacialmente. Cada uno de sus ámbitos es tipificado por él de acuerdo con las actividades cotidianas que en ellos realiza, y es a través de esos ámbitos finitos de sentido como organiza y orienta el transcurrir de su vida.

Tal situación la podemos observar en los estudiantes entrevistados. Cada uno de ellos objetiviza la compleja trama de relaciones sociales que establece en la cotidianidad y que como espectadores nos hace verlos como actores sociales que cumplen rutinariamente diferentes actividades cuya realización les permite a sus respectivos coasociados tipificarlos.

A través de las entrevistas, podemos advertir que los estudiantes entrevistados experimentan lo que Schutz refiere como “salto de Kierkegaard,”¹⁶⁸ es decir, experimentan saltos de conciencia de una realidad en la que se está en el aquí el ahora, a otra u otras realidades a través de la conciencia. Con estos saltos de conciencia, el actor social de manera consciente o inconsciente entra, sale, atiende los diferentes aspectos que tiene su mundo y las diferentes actividades y papeles a representar que esos aspectos del mundo le reclaman.

Lo anterior lo podemos observar en los siguientes dos entrevistados, actores sociales cuyo mundo de la vida ocupa diferentes estratos inclusive les impone a cada quien un tipo de experiencias y estilos cognoscitivos muy peculiares o específicos.

“El lunes salgo a las dos de la tarde por así decirlo. Entro a las siete de la mañana, salgo a las dos de la tarde, entre una y una y media, porque a veces no nos dan los maestros y nos dejan salir antes, y ya tomo mis clases y después de clases los lunes vengo aquí a la biblioteca para las tareas atrasadas, prácticas atrasadas y

¹⁶⁸ Alfred Schutz. *El problema de la...*, op. cit., p.216

las que vamos a entregar, y ya más o menos voy saliendo de aquí de la biblioteca como por eso de la tres o cuatro de la tarde y ya de ahí ya me voy a mi casa, ya llego, como y me pongo a ver la televisión. Del martes a jueves, aquí si es un poco pesado porque..... porque en mi horario entro a las siete de la mañana y salgo a las ocho de la noche, claro que materias seguidas no, tengo cinco horas libres. Por ejemplo, de siete a una clases y después tengo ahí mis horas libres de una hasta las seis de la tarde, y de seis a ocho la última clase. Muchas personas me dijeron estás loco o qué, pero lo hice principalmente porque como que vivo pensando en estar con los mejores maestros de aquí de la Facultad y pues, ora si, de seis a ocho era el mejor maestro que te daba anatomía y bueno para mí ¿no? no sé para otras personas, pero pues por eso tuve que agarrar este horario....en las cinco horas que tengo libre, como estoy en un equipo de fútbol tengo de martes a jueves entrenamiento de dos a cuatro y ya después me regreso para la Facultad. Llego, como y ya de ahí pues entrar a clase, eso es de martes a jueves; y ya los viernes entro a las siete y salgo a las 11 nada más por una materia y ya de ahí a las 11 me voy, y pues surgen varios planes con mis amigos, nos vamos a ver una película en tal casa y ya nos ponemos todos a echar relajo y ya pues sí, y ya después de, cómo a las doce o una de la tarde me desocupo, ya de ahí me voy a mi casa, llego y me duermo para desestresarme de toda la semana y ya.”

Félix¹⁶⁹

“Me levanto a las 7 de la mañana, hago mi cama y ya después me meto a bañar, desayuno y ya me vengo a la escuela a clases, de nueve a una de la tarde, salgo y si tengo que hacer algo aquí en la biblioteca pues lo busco y ya trato de ponerme de acuerdo. Si es alguna tarea en conjunto pues ya trato de ponerme de acuerdo, cómo la vamos a hacer y si me queda tiempo, pues voy, bueno, antes iba al gimnasio ahorita ya no estoy yendo, pero trataba de que saliendo de las clases irme al gimnasio, o hacer un poco de ejercicio y ya después irme a mí casa. A mi casa llego como a las tres de la tarde; descanso un poco, como, y después como a las cinco y media tengo clase de inglés, trato de relajarme un poco o de estudiar un poco inglés, y ya de cinco y media a las siete de la noche estoy en mi clase de inglés, regreso y pues sí hay veces que si me pongo a ver un poco de televisión y ya si tengo que estudiar, pues ya me pongo a estudiar o me pongo a hacer lo que tengo que hacer de aquí de la universidad. Lo que es lunes, martes y miércoles sería lo mismo, el mismo plan, pero ahorita los jueves y viernes no tengo clases, entonces pues ya tengo casi, casi un fin de semana desde el jueves hasta el

¹⁶⁹ E8HPA270304, pp. 9 y10

domingo. Esto es porque nada más estoy llevando bovinos de carne y leche y dejé ovinos para el íntersemestral, porque me quiero ir a Veracruz, a Martínez de la Torre¹⁷⁰ por lo menos para ver cómo se dan clases allá, y pues ya siendo mi último semestre por lo menos saber de ese rancho, entonces jueves y viernes pues no tengo clase pero los ocupo para irme a nadar a la alberca de C.U. trato de estar media hora o una hora en la alberca, ya saliendo pues vengo aquí a la Facultad y ya pues hago tareas o me meto a Internet a buscar información sobre fauna silvestre, sobre todo tortugas porque quiero ver si me voy a hacer mi servicio social en tortugas marinas o a ver qué. Y bueno, de repente me pongo a leer, pero también no...” Sarahí¹⁷¹.

En atención a los juicios aquí expuestos, si bien los alumnos en estudio se conciben como estudiantes de una institución de educación superior específica, los intereses no son homogéneos, tampoco son constantes. Los planes para la escuela, para el momento, para el mañana y para toda la vida, para el “así sucesivamente”, varían, al cambiar el horizonte de la atención y la acción constituyente del mundo. Y en cada zona del mundo de la vida en donde el estudiante actúa, cada interés y atención a la vida adquiere un peso diferente, ser alumno, hijo, hija, inclusive ser novio o novia, amigo o amiga. Todas estas tipificaciones son papeles sociales que determinan el sistema no sólo de intereses, sino también de proyectos o de planes de cada estudiante que en el ambiente escolar se ocupa de buscar y adquirir conocimiento. Esa actitud hacia el conocimiento atraviesa, como un dispositivo, todos los estratos del mundo en donde el estudiante desarrolla su vida cotidiana.

Cada papel social y cultural previamente tipificado, le requiere, le exige a cada quien, actos y niveles de plena atención y de conciencia hacia los horizontes de sus vidas que esos papeles les delimitan. Mismos que también nos permite, como investigadores subjetivos, no sólo apreciar la riqueza de experiencias o la complejidad subjetiva entre la que se desarrolla la búsqueda y adquisición de conocimiento entre los estudiantes entrevistados, sino también la complejidad del mundo social a la que tendría que tener como esquema de referencia cualquier proyecto de formación profesional y su correspondiente carga formal de actividades.

¹⁷⁰ Así nombran coloquialmente al Centro de Enseñanza Investigación y Extensión de la FMVZ-UNAM localizado en el Estado de Veracruz

¹⁷¹ E17MUA080404, p12

En síntesis, el complejo de sentido anteriormente constituido, nos permitió remitirnos a las interpretaciones individuales acerca de la situación específicamente social y cultural de los estudiantes entrevistados, a la forma en que ellos interpretan el núcleo familiar en el que están situados, la forma en que interpretan el sí-mismo, los diferentes ámbitos en los que frecuentemente se desarrollan sus vidas, los modelos de contemporáneos que con más fuerza han influido en ellos, así como las decisiones más fuertes que han tomado.

Todos esos son elementos que otorgan significado al desarrollo de su personalidad social y cultural, misma a la que se podría tomar en consideración para iniciar con ellos cualquier proyecto de formación, dado que el estudiante, como cualquier actor social, no solamente es alumno, al menos, no estrictamente cómo se piensa en las escuelas, sino que también es una persona cuya existencia se distribuye en diferentes y variados horizontes de vida cotidiana, con tiempos, lugares de actividades específicas que le requieren también como ser total. También, el complejo de sentido en cuestión abre la posibilidad de remitirnos, metodológicamente, a las experiencias más significativas que los estudiantes entrevistados han acumulado en la trayectoria de su formación profesional.

3.3 El acervo de experiencias, el aquí y ahora, y los proyectos a futuro.

La práctica de búsqueda independiente de conocimiento como parte del proceso de formación profesional del que forma parte y al que toda institución educativa aspira lograr con sus educandos -al menos eso es lo ideal-, es una práctica que está integrada a un continuo social y cultural que se desplaza en el horizonte espacio-temporal específico de la vida social de cada sujeto.

De acuerdo con la información que la investigación nos proporciona, se puede constatar que en los procesos de búsqueda y adquisición de conocimiento, se ven reflejadas las experiencias adquiridas y acumuladas en tiempos anteriores y sucesivos.

Este proceso de formación profesional, como lo permiten ver las construcciones de los estudiantes entrevistados, inicia a edades muy tempranas y recoge, hasta el nivel universitario en el que los estudiantes de nuestro interés se encuentran, la influencia educativa de contemporáneos y coasociados: Padres, hermanos, familiares cercanos, maestros y amigos; es decir, conlleva una serie de experiencias significativas y con ellas conforma un acervo de conocimiento sedimentado que a manera de recetas le sirve al estudiante como elemento de interpretación y de juicio para desenvolverse dentro de la FMVZ-UNAM, la esfera del mundo sociocultural cuyas personas y objetos ahora ocupan su atención.

3.3.1 Las experiencias significativas durante la etapa preuniversitaria que marcaron la personalidad social del estudiante

Con la utilización de la entrevista como herramienta para la recuperación de experiencias significativas acumuladas en un acervo de conocimiento a mano, nos acercamos en cierta forma, a las vivencias escolares adquiridas en las épocas tempranas como estudiante de primaria, secundaria o preparatoria, así como a algunas correspondientes a su trayecto universitario en el presente y en las que, de cada una de estas etapas de su formación académica, el estudiante entrevistado rememora las personas cuyas acciones recuerda de manera muy emotiva.

Así, en los recuerdos de los estudiantes entrevistados, aparece la influencia a veces determinante de contemporáneos, como los padres.

“En la primaria, en las tareas comunes que te dejan casi siempre era mamá la que nos ayudaba, mi papá casi nunca estaba en la casa pues trabajaba; en la secundaria pues ya casi no, como que yo puse barreras de que voy a estudiar con mis amigas, y eran ellas las que me ayudaban. Y en la preparatoria era mi papá, él es ingeniero y siempre me ayudó mucho con la física, con la química y matemáticas, siempre fue mi asesor, y para entrar a preparatoria también y para entrar a la Universidad también me ayudó a prepararme en matemáticas. Y ya aquí en la universidad aún mi papá me ayuda de vez en cuando con algunas dudas que llego a tener sobre estadística o sobre algún tipo de información él me orienta dónde puedo buscarlo”. Karla¹⁷²

El interés de los padres por la educación de los hijos conduce a muchos de ellos a hacer esfuerzos para proveer de herramientas intelectuales que rodean y facilitan un ambiente propicio para la formación académica de la familia, lo que constituye una experiencia que queda sedimentada en la memoria del actor social como continuación se observa:

“En mi casa siempre hemos tenido muchos libros, y siempre aunque dejaran por más chiquita una tarea pues a mi me interesaba ir y buscar. O sea, a mi papá sí le interesó comprar la enciclopedia británica y la enciclopedia hispánica, en aquellos tiempos cuando venían en libros y no en CD. Muchísimos libros de animales, libros de biología, de química, libros muy viejos que creo que eran desde cuando el hermano de mi papá estudiaba ingeniería química, pero al fin y al cabo son libros que sirven; y también desde la secundaria me dejaban tarea y me ponía a investigar qué es un ácido y una base. No es lo mismo buscar en un libro de secundaria que en un libro de esos, de enciclopedia, o en un libro así de grueso de química, o en un libro especializado. O sea, los libros cuando yo los necesité estaban en mi casa, y eso me ayudó mucho en la preparatoria y lo mismo pasó eso en la secundaria. Ya en la preparatoria ya me dejaban cosas que ya no encontraba en mi casa, siempre en sexto me dejaban tareas de biología que pues yo en mi casa no podía porque eran libros especializados y además eran libros

¹⁷² E14MUA050404,p5

muy viejos y me venía a la biblioteca de ciencias de la UNAM a sacar la información, e igual para la carrera vengo acá.” Alejandra¹⁷³

La rememoración de experiencias significativas en los estudiantes entrevistados trae al aquí y al ahora de la entrevista el recuerdo de otros contemporáneos, coasociados, con los cuales se socializa y se aprende, los hermanos:

“Además de mis padres, mi hermano también ha sido una gran influencia para mí, porque él a pesar de que entró un año antes a la universidad, o sea, como dos años antes que yo y de verlo que le echaba ganas, se desvelaba, le gustaba estar todo el día en la biblioteca, en su facultad, también, o sea, verlo que quería superarse me motivó. Si, pues porque como puso el ejemplo y acabó la carrera la que sigue soy yo.” Claudia Elizabeth¹⁷⁴

Otros, refieren la influencia de los abuelos:

“Mi abuelita me motivaba, pues cuando yo le estaba echando flojera ella me decía, no mira, me daba razones porqué estudiar o me ayudaba a estudiar pero no de la manera monótona que era normalmente, sino me hacía un poco olvidar lo que estaba estudiando y más bien platicar sobre el tema y eso despertaba mi interés.” Meztli¹⁷⁵

También se puede apreciar cómo los recuerdos trascienden el ámbito familiar y abarcan experiencias de otros ámbitos como la escuela y otros contemporáneos como los maestros. Estos recuerdos abarcan desde el nivel de enseñanza básica hasta el universitario. Al respecto hablan Georgina, Meztli y Claudia Lizet:

“Me acuerdo que en primero de primaria tenía una maestra que era muy, muy joven, tenía 20 años y me llevaba muy bien con ella, igual ella influyó de cierta manera para que yo tratara de superarme. También en sexto, bueno, es que en cuarto y sexto tuve la misma maestra, entonces también me llevaba muy bien con

¹⁷³ E1MPA180304,p12

¹⁷⁴ E2MPA180304,p8

¹⁷⁵ E6MPA250304,p6

esta maestra y no sé, a lo mejor esa maestra tenía mucho la costumbre de que nos dejaba problemas y el que lo resolviera primero le regalaba un lápiz, una goma, o cualquier cosa. Mi mamá también hacía eso, cuando estaba en la primaria por cada diez que sacábamos nos daba diez pesos para ir a jugar no se qué. Entonces, yo creo que fue mucha la motivación; igual los maestros que con alguna u otra cosa, nos motivaban. Ya en la secundaria también con el maestro de física me llevaba muy bien, y también en la primaria y secundaria en la que estuve si sacabas más de 9.5 en las materias las exentabas y ya no hacías examen. También esa fue una de las motivaciones para seguir adelante y hay veces que salía en el cuadro de honor y era un orgullo.” Georgina¹⁷⁶

“Cuando estaba en la primaria, mi mamá que es maestra, entonces tenía compañeras de trabajo y ella nos llevaba mucho a su escuela, entonces cuando yo me ponía a hacer mi tarea una maestra me ayudaba pero a la vez me obligaba, o sea, yo le preguntaba algo pero al final acababa respondiéndome yo sola, hacía como que le pensara y la verdad en ese momento me caía muy gordo que yo misma me estuviera contestando pero ya después ya me di cuenta que gracias a eso, no sé, aprendí muchas cosas y ya no tanto a preguntar sin pensar antes, sólo preguntar si en verdad no lo sabía. Y pues ahorita en la universidad, el de biología celular, me gustó mucho porque nos daba ánimos de no quedarnos nada más con lo suficiente, lo que se requería, sino dar más, de que aunque fuéramos veterinarios, teníamos que saber sobre otros temas y que no podíamos nada más quedarnos en eso, o sea, algunas cosas así.” Meztli¹⁷⁷

“En la facultad, mi profesora de etología me motiva pues como sabe que me interesa esa área, me dice apúntate al curso del que te dije, o sea ella me orienta y me dice a esos cursos ve, o me meto a Internet en la página de la UNAM, o así; o sea, como que siempre me gusta estar buscando cosas así como para aplicaciones de lo que sé.” Claudia Lizet.¹⁷⁸

Tal como es posible advertir, el proceso de búsqueda y adquisición de conocimientos no sólo se ve acompañado por la presencia e influencia, quizá decisiva, de otros actores sociales como son los contemporáneos y coasociados, sino que también es posible observar a través de las construcciones de los

¹⁷⁶ E4MPA200304,p8

¹⁷⁷ E6MPA250304,p7

¹⁷⁸ E3MPA190304,p9

estudiantes entrevistados, que el origen de este proceso en cada estudiante tiene una historia que no surge o se origina en los niveles de enseñanza superior, sino que se remontan a edades muy tempranas como son los primeros niveles de escolaridad.

3.3.2 El aquí y el ahora de la formación de los estudiantes

El presente se erige como la temporalidad desde la cual se orienta la consciencia para reconocer la situación y los alcances significativos de cada evidencia o producto relacionado. Al efectuarse, a través de las entrevistas, ese proceso de rememoración primaria y evocación afloran las experiencias más significativas en torno a la búsqueda de conocimientos. Así, el aquí y ahora se proyecta en las construcciones de los estudiantes quienes a medida que avanzan en los niveles educativos de la carrera van viviendo o experimentando en plenitud esta temporalidad a través de sus prácticas educativas, ya sea las explicitadas dentro del currículum o en oportunidades que se les presentan fuera de la facultad. Tal situación la podemos observar en la siguiente entrevistada quien trata de relacionar lo que va aprendiendo en clases con las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana:

“Por ejemplo, mis perros, los dos, ya están muy viejos, y entonces empiezan a tener problemas y a mí me interesa saber por qué, aunque creo que cuando me lo enseñen ya van a estar muertos y no voy a poder hacer nada, pero me interesa saber qué les pasa ¿no? y pues eso te lleva a buscar el conocimiento y encontrarte con cosas que no estabas buscando pero que te llevó a decirte a ti mismo: pues mira qué interesante, esto pasa si les das vitaminas y te preguntas ¿esas vitaminas para qué sirven?, o sea, buscas la aplicabilidad de lo que encuentras.” Alejandra¹⁷⁹

Así, el proceso de búsqueda independiente de conocimientos y la consecuente adquisición de estos le plantean al estudiante dudas, hipótesis, retroceso ante ciertos obstáculos, arribo a conclusiones parciales, manipulación de objetos, organización de elementos. Es un proceso que no tiene un carácter lineal sino que se puede dar saltos o retrocesos influidos por las condiciones internas y externas.

¹⁷⁹ E1MPA180304,p13

Otras facetas que podemos observar dentro de las construcciones que realizan los estudiantes entrevistados en relación con la búsqueda independiente del conocimiento, es que dicha práctica se efectúa cuando el actor siente la necesidad de adquirir conocimientos prácticos que la escuela aún no le proporciona o que el propio actor anticipa que no le serán proporcionados más adelante por la institución. Tales son los casos de estudiantes que aprovechan los fines de semana, las vacaciones o cualquier oportunidad, incluso dentro de la semana, para trabajar en algún consultorio particular, granja o explotación pecuaria para adquirir ese conocimiento que le es indispensable dentro de su formación.

Es decir, son estudiantes que aprovechan, ya desde los primeros semestres, las oportunidades que la vida les presenta para practicar: unos lo hacen durante la semana previo acomodo de sus horarios de clase, otros lo hacen por las tardes, algunos por las mañanas en alguna clínica o consultorio veterinario particular, o en algún departamento académico de la propia facultad; otros más, lo hacen planeando y efectuando para los fines de semana visitas a algún centro de enseñanza, investigación y extensión de los que pertenecen a la facultad y que se encuentre relativamente cercano a la Ciudad de México. También hay quienes planean y asisten durante los periodos de vacaciones intersemestrales o interanuales a otros centros de la propia facultad que por encontrarse distantes de Ciudad Universitaria no lo podrían hacer más que en estos periodos del año. Así lo evidencian ejemplos como los de Mauricio, Luis Miguel y Karla:

“Si, por ejemplo, en pequeñas especies, estoy yendo a una clínica porque siento que en pequeñas especies hay un hueco, y estoy yendo a compensar esa parte que es muy importante; en equinos, bueno, en equinos se me facilitó porque en primero y en tercer semestre estuve en el hospital como honorario; y en cuanto a otras producciones, por ejemplo estuve yendo de voluntario a Chapa de Mota y bueno cada vez que puedo me voy ahí en lo intersemestrales cuando hay chance, o me voy a hacer una estancia de dos semanas a ese rancho.” Mauricio¹⁸⁰

¹⁸⁰E22HUA240404,p4

“Planee unas vacaciones de casi dos meses entre el octavo y noveno semestre pues tuve la oportunidad de ir a un rancho a Minnesota donde está mi hermano, y en ese rancho fue como un golpe con la realidad porque yo sentía que al venir de la UNAM pensé que iba a ser muy fácil y cuando estuve allá me di cuenta de que no. Ahí me dijeron ¡tú eres médico veterinario, a ver trátalos! Y a mi no me cabía en la cabeza que me pidieran eso pues yo no sabía mucho de hipocalcemias, igual no había llevado la materia aún. Me gustó la experiencia y me di cuenta de la apatía y de esa contaminación que habíamos tenido todos nosotros. Allá se levantaban muy temprano y terminaban tarde y yo no estaba acostumbrado a eso. A pesar de que yo pensaba que no iba a ser difícil el servicio veterinario sí me dio sentimiento de que no había aprovechado bien la universidad y pues mi tío me dijo que con lo que traía no iba a servir de mucho, y yo estoy de acuerdo con eso porque uno es apático con las materias, o por ejemplo, si el profesor dice, les voy a dar dos horas de clase y no queremos, o después nos dice les voy a dar una hora cuarenta y cinco de la siguiente hora en la que no tienen clases y decimos no queremos, por supuesto después vienen las consecuencias. Y bueno llegue aquí al inicio del siguiente semestre y ya lo tomé con mucha más seriedad.” Luís Miguel¹⁸¹

“Mi papá se fue a trabajar allá a Campeche, a PEMEX, y dije, yo me voy con él, hablé con mi tía, me dio la oportunidad de entrar ahí a practicar durante aproximadamente unos dos meses en una reserva ecológica de PEMEX, donde ella es la gerente. Y en esos dos meses, como que me cambió todo. Sí, porque nunca había tenido esa relación con ciertos animales, como por ejemplo armadillos, y ver cómo los cuidan, saber todo el manejo, ver cuáles son los proyectos que tienen, conocer el laboratorio, acercarme a la investigación, a todo el papeleo, el archivero, todo, todo eso, el tratamiento de aguas, y vi que sí se utiliza cierta teoría pero también hay trabajo, hay práctica ¿no? que sí hay actividades qué hacer y no sé, así como que me abrió muchísimo el horizonte, pues estuve haciendo otras cosas y me di cuenta de que no sólo es la escuela. Y entonces cuando regreso cambio de pensar y ya no sólo me quiero dedicar a clínica de perros, pues vi que había otras opciones de trabajo, hay otras actividades, y sobre todo que allá estaba ganando dinero y que fue la primera vez que trabajé, y como que sentí esa necesidad de ser independiente

¹⁸¹ E21HUA230404,p15

económicamente y de saber más de esas cosas que había aprendido allá.”
Karla¹⁸²

En este sentido, la investigación nos permite constatar, a través de ejemplos como los anteriores, el deseo en algunos estudiantes de buscar y aprovechar cualquier oportunidad para desarrollar sus capacidades y destrezas manuales o al menos para atenuar en la medida de lo posible la falta de prácticas que para muchos les crea inseguridad y angustia.

Como se puede advertir, la búsqueda independiente del conocimiento es un proceso que refleja el interés, la intencionalidad consciente por aprender, por no perder de vista el fin al que se liga toda actividad escolar que se emprende y es en atención a esos intereses cognoscitivos, que los estudiantes explican lo que consideran como lo fundamental, como lo más relevante de su formación para estar mejor preparados y en mejores posibilidades de enfrentar la realidad que llegará al egresar de la facultad; esto explica la importancia que le otorgan como por ejemplo, a las prácticas de campo, al estar frente a casos clínicos, al analizar problemas reales o a la comunicación de experiencias de profesores u otros médicos veterinarios. Todo esto obliga en cierto modo a estudiar, a buscar conocimientos de manera autónoma y a través de diversos medios.

La búsqueda independiente del conocimiento implica acción, búsqueda, indagación, y todo esto se realiza con el objeto de dar respuesta a una inquietud que se intenta satisfacer. La búsqueda independiente del conocimiento pasa por el fantasear pero no se queda estancada ahí sino que se convierte en acción en curso o como diría Schutz, en efectuación.

El estudiante interesado en buscar conocimientos no sólo lo hace sobre un área específica, sino sobre un gran universo de cosas u objetos que le rodean o constituyen su entorno. A diferencia de los investigadores profesionales que investigan y publican sus descubrimientos porque anticiparon que algún día los podríamos necesitar para resolver un problema, el estudiante en tanto actor social

¹⁸² E14MUA050404,pp9y10

en actitud natural por lo general busca conocimientos sólo por un propósito personal, por un motivo pragmático.

“Pues casi siempre lo que hago es primero buscar unos artículos sobre lo que estoy investigando, ya sea en revistas o en Internet, que sean publicaciones oficiales, y después buscar más por el tema en libros, en investigaciones, pues no sé, más que nada en libros, y ya compararlos con los artículos que hay, con los libros e investigaciones que existen. Creo que esa es mi forma de buscar la información y creo que hasta ahorita ha sido buena”. Luis Fernando¹⁸³

Cuando el estudiante busca conocimientos, generalmente lo hace consultando a otros contemporáneos, asociados y predecesores, y lo hace a través de libros, revistas científicas o de difusión, del Internet, o a través de una relación cara a cara con compañeros, profesores, expertos, etc., pero puede confiar en lo que encuentra, en lo que le comparten o le transmiten sólo si quienes hicieron esas investigaciones o le transmitieron estos conocimientos gozan de experiencia o sus conocimientos son considerados por el estudiante como producto o resultado de experiencias o situaciones vividas creíbles o asumidas como veraces.

“Me gusta leer, este, no sé, algunas revistas de focas y animales. Leo mucha la revista “Pura Sangre”, y de vez en cuando “National Geographic” que viene fauna más que nada. De las revistas agropecuarias casi no las leo ya que es muy poca la disponibilidad. Vivencias con MVZ egresados es algo que normalmente considero una fuente muy importante de conocimiento, es lo que he tratado más, y maestros en ejercicio regular, y de ahí las investigaciones que ellos tienen y vivencias también que puedan comunicarme es un conocimiento para mí muy importante. Por ejemplo, he tratado de estar en trabajos de medicina veterinaria encaminamos a productos biológicos porque se aprende mucho de la práctica, trabajar con médicos ya titulados o con experiencia, entonces ayuda muchísimo porque no es lo mismo de lo que vemos aquí en teoría, lo que pasa en una institución afuera y aquí no se parece en nada, y lo que hago es que con doctores con experiencia platicarles, ahora si que exprimirlos, sacarle lo más que sepan porque la experiencia es algo que yo no tengo, que no puedo adquirir ni leyendo

¹⁸³ E11HPA020404,p11

un libro, o sea que me gusta aprender de médicos veterinarios con experiencia.”
Leonardo¹⁸⁴

Esta investigación también permite ver cuán relevantes son las formas de enseñanza de los profesores, sus formas de trabajar los contenidos, sus formas de hacerles llegar las cosas, toda vez que motiva al estudiante a buscar conocimientos, a buscar y aprender más sobre el tema:

“Me gustan mucho las prácticas, pero no de esas prácticas de que ya llegamos y sólo ver, o de vamos a ver la vaca y todos alrededor de la vaca, sino en las que tengamos la oportunidad de participar, pero que también te estén checando, que te den la oportunidad de desempeñarte pero que también te vayan checando si lo haces bien porque hay por ejemplo algunos profesores que te dicen hazlo ¿no? pero yo no se hacerlo, dígame cómo ¿no?” Ana¹⁸⁵

“Pues más que nada las clases teórico-prácticas me gustan mucho porque nos ponen de práctica problemas que nosotros en un futuro vamos a tener. Por ejemplo, nos ponen una enfermedad...un caso clínico y nos dicen, ¿qué harían ustedes?, ¿cómo darían un diagnóstico? y ¿cómo resolverían este problema? Y varias veces nos dicen: no pues es esto y cómo se hace. Y eso me motiva porque me digo: ah pues en un futuro ¿cómo voy a diagnosticar una enfermedad? pues leyendo en los libros de clínica, de clínica veterinaria.” Hugo¹⁸⁶

“Me gustan mucho los experimentos, me gusta mucho que digan, ¡hay este proyecto! ¿quién quiere participar? Y que vayamos. Y bueno, sí me gusta mucho estar ahí, estar buscando información sobre el tema, o aprender sobre lo que voy a trabajar.” Meztli¹⁸⁷

¹⁸⁴ E20HUA180404,p3

¹⁸⁵ E13MUA040404,p13

¹⁸⁶ E9HPA280304,p13

¹⁸⁷ E6MPA250304,p14

Estos elementos simbólicos, entre muchos otros, por una parte evidencian la importancia de la motivación proveniente de contemporáneos, pero también por la otra, evidencian la importancia que tiene la búsqueda independiente del conocimiento durante el largo proceso de formación profesional en el estudiante.

Todos estos conocimientos que el estudiante busca y adquiere son de todo tipo y no exclusivamente disciplinarios o relacionados directamente con la carrera que se estudia, pero que en la vida cotidiana cada sujeto ordena jerárquicamente hasta conformarlos como parte de su conocimiento de la vida, como parte de su acervo de conocimientos que está al alcance más o menos permanente de su manipulación y del cual echa mano en el aula, en el laboratorio, en las prácticas de campo, etc., a través de recordar acciones y sucesos semejantes.

¿Qué podemos interpretar de lo anterior?

Como puede apreciarse, todas las situaciones anteriormente expuestas de alguna u otra manera obligan al estudiante a la búsqueda independiente del conocimiento y a la adquisición de éste por diferentes vías, ya sea consultando a sus maestros de asignatura, o a otros profesionales, ya sea acudiendo a bibliotecas o consultando la Internet.

Las interpretaciones que los estudiantes entrevistados realizan respecto de las actividades que son realizadas de manera cotidiana, nos aproxima al conocimiento de las diversas facetas que adquiere la dinámica de una formación sobre la práctica de buscar el conocimiento de manera autónoma la cual no se limita al mundo áulico de la FMVZ, sino que se extiende a los planos de la experiencia cotidiana fuera de las instalaciones de la institución.

También podemos constatar que algunos de los estudiantes entrevistados se disponen desde los primeros semestres a apropiarse por sus propios medios de los contenidos de sus materias, mismos que están en posibilidades de ejercitar en los consultorios veterinarios donde, por iniciativa propia, prestan su servicio

durante algunas horas al día o durante los fines de semana, sobre todo, con el fin de aprender más.

Es posible advertir que en el último período de la formación la dinámica se hace más compleja presionados por factores externos a la FMVZ-UNAM. Tal vez ahora convencidos del poco tiempo que les queda para concluir sus estudios y por la proximidad de enfrentarse al sector empleador, los estudiantes de la FMVZ se ocupan en diferentes actividades: asisten de prácticas a las clínicas o centros de producción animal, platican con los asesores, elaboran sus proyectos de tesis mediante la consulta bibliográfica, tratan de realizar su servicio social en algún departamento académico, etc.

Finalmente, consideramos que con esas acciones el estudiante trata de responder al mismo tiempo, a los requerimientos de una escuela que transmite conocimientos, que les impone actividades, pero que no les ofrece suficientes prácticas que coadyuven a desarrollar de manera integral saberes teóricos, saberes prácticos, y actitudes y valores, que los haga sentirse seguros de lo que han aprendido durante el proceso de su formación profesional.

3.3.3 Los proyectos para el futuro

Otro de los aspectos que ha sido crucial para poder interpretar el significado que los estudiantes le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento fue nuestro acercamiento a las protensiones¹⁸⁸, es decir, aquellos *elementos de nuestro presente, que aunque referidos al futuro inmediato posibilitan observar la*

¹⁸⁸ Las protensiones son elementos de nuestro presente, aunque se refiere al futuro inmediato. Atraen de manera constante, por así decirlo, el futuro hacia el presente. Vivir en nuestros actos significa vivir en nuestro presente especioso, que también podemos denominar nuestro presente vívido. La persona normal está totalmente alerta, lo cual quiere decir que está plenamente atenta a la vida. Su sistema de significatividades está determinado por la tarea práctica que tiene ante ella. Introduce, por así decir, en su presente las posibilidades abiertas de sus expectativas típicas de sucesos y acontecimientos típicos, que, aunque ocultos en el horizonte abierto, se materializarán, según cree, conforme a su previsión. Y esta creencia, a su vez, se basa en un conocimiento previo de acontecimientos y sucesos típicos del pasado que han demostrado ser significativos de una manera similar en situaciones similares. Alfred Schutz. *El problema de la...*, *Ibidem*, p.258

tendencia que los actores sociales avizoran acerca del propio desarrollo de su vida, la manera como se perciben en el futuro. Para acercarnos a ello les formulamos la siguiente pregunta ¿a partir de tu aquí y ahora, cómo te ves dentro de cinco años?

Nuestra intencionalidad fue aproximarnos a aspectos específicos del “Yo” de los estudiantes a futuro. A continuación observemos las siguientes construcciones:

“Mi propósito es terminar la carrera en los cinco años, tratar de obtener buenas calificaciones y obtener una beca en el extranjero para alguna investigación o para alguna cosa así; estar en el extranjero esa es mi meta en cinco o seis años. Quiero ser muy buen médico veterinario zootecnista y en el caso de que esté trabajando, quiero superarme cada día y pues si me queda algún tiempo o si me puedo dedicar un poco a la investigación y docencia bien porque eso me gustaría.”
Luís Fernando¹⁸⁹

“Me gustaría verme con muchos conocimientos teóricos y prácticos sobre bovinos lecheros y trabajando ya en una explotación, y que ya en verdad reflejara lo que he aprendido tanto aquí en la escuela, como la experiencia que pudiera haber adquirido ya en esos cuatro o cinco años. Me gustaría verme así y con un futuro prometedor, tener contacto con mis amigos aunque no fuera muy frecuente. Me gustaría igual si pudiera ayudar en algo a mi país pues claro que lo haría, tal vez en ese tiempo estaría un poco difícil pero pues eso nunca me gustaría perder de vista, y bueno igual ayudar a mis papás.” Luis Miguel¹⁹⁰

“Bueno cuando yo entré aquí, entré aquí con la idea de algún día tener un refugio animal, un refugio para perros, son muchas cosas a las que aspiro.” Georgina¹⁹¹

Como podemos observar, las protensiones que aquí se incorporan, no están exentas de una amplia libertad de consideraciones, cada actor social “llena” sus anticipaciones del futuro con el contenido que desea: unos aspirando obtener una beca para continuar sus estudios en el extranjero, otros trabajando en el campo

¹⁸⁹ E11HPA020404,p10

¹⁹⁰ E21HUA230404,p13

¹⁹¹ E4MPA200304,p2

ayudando a su país y pensando en ayudar a su familia, otros ayudando a los animales a tener un mejor nivel de vida que el que la sociedad actualmente les proporciona, etc.

Otros planes a futuro también son manifiestos y en cada uno de ellos puede advertirse la reproducción de elementos simbólicos que respecto de la práctica profesional han heredado de sus maestros. Los objetos socioculturales aprehendidos en la FMVZ-UNAM aparecen ya objetivados en las construcciones de cada estudiante. Las protensiones de *Valeria, Leonardo y Ana* por ejemplo, nos conducen por los caminos típicos de los que estudian para médicos veterinarios zootecnistas, caminos trazados quizá durante la formación.

“Como mi familia y yo nos pensamos ir a vivir a Cancún. Me gustaría verme allá trabajando con delfines o con fauna, me gustaría estar trabajando en eso y en una clínica con animales en un programa de esterilización de perros y gatos para que ya no se sigan reproduciendo. Es decir, poner un granito de arena para que no sufran los perros.” Valeria¹⁹²

“Quiero llegar a ser un especialista en pequeñas especies, con una clínica veterinaria propia y ojalá poder dar clases en una escuela o facultad de medicina veterinaria. Me gusta mucho poder transmitir el conocimiento y trabajando en mi área; y en el ámbito de fauna silvestre en especial me gusta mucho la conservación y aunque no me pienso dedicar a eso, quisiera tener un criadero de iguánidos. Yo pienso ejercer en Baja California y radicar en Baja California acá en el D.F. no se me hace atractivo, aunque a donde haya trabajo uno la hace.” Leonardo¹⁹³

“Espero ya haber terminado la carrera, y hacer la especialidad o la maestría en cerdos o al menos espero ya haber hecho alguna de las dos, pero muy enfocada a lo que es genética y reproducción y espero ya no depender económicamente de mi papá, y no sé, tal vez igual viviendo con él o no sé si ya para entonces ya me habré casado.” Ana¹⁹⁴

¹⁹² E18MUA110404,p10

¹⁹³ E20HUA180404,p11

¹⁹⁴ E13MUA040404,p9

Cómo es de prever, todas estas protensiones obligan al estudiante en cierto modo a estudiar, a buscar conocimientos por propia voluntad, a tratar de alcanzar sus metas, sus idealizaciones que por ahora si bien sólo son utopía, fantaseos, así los seres humanos proyectamos y ejecutamos nuestras acciones.

Acercarse a las nociones subjetivas del futuro, es acercarse a lo incognoscible, a lo que sólo se puede presuponer en la víspera y siempre haciendo uso del acervo de experiencias significativas o de los conocimientos del mundo a los que ha tenido acceso mediante su convivencia con sus compañeros y maestros. Nada parece ser tan satisfactorio como volver a casa con el título en la mano y decir, ¡lo logré!

En síntesis, aproximarnos mediante los actos de interrogación que hemos reiterado, nos permitió enterarnos de la manera como se constituye el propio Yo en un proceso continuo o discontinuo de planes y logros, de adecuación de los mismos de acuerdo con lo que se está viviendo, o con la elaboración de nuevos fantaseos. Circunstancia que nos ha enseñado la enorme complejidad que se asoma en la constitución sociocultural del yo individual y social de cada estudiante a través de diferentes, pero convergentes, procesos de búsqueda y adquisición del conocimiento, circunstancia que también nos permitió rechazar la idea de que la formación de médico veterinario zootecnista sea un proceso concluyente o terminal, por el contrario, la dinámica cognoscitiva, enlazada a la experiencia en el mundo de la vida, y al contenido curricular de la enseñanza se eslabona a los procesos de actualización constante durante toda la vida.

Al respecto, la información obtenida nos lleva a considerar que durante el proceso de formación las experiencias adquiridas se mezclan con los fantaseos y proyecciones a futuro y trascienden los límites fronterizos de la FMVZ-UNAM en tanto realidad eminente reconstituyéndose ahora con otros horizontes. Así, las proyecciones se acompañan de la espera, de esa condición temporal del mundo de la vida que impone resistencias y parece obligar a los estudiantes entrevistados a planificar los deseos, las fantasías, y a dar prioridad a unas cosas o a otras: Terminar la carrera y trabajar para retribuir algo a sus padres o continuar estudiando un posgrado, son decisiones complejas. Pueden obedecer a

influencias de factores múltiples, no solamente a la voluntad o la decisión, sino también a la sucesión temporal de los acontecimientos sociales de los cuales en el aquí y ahora aún no se advierte nada.

3.3.4 La importancia que guarda la formación profesional en el mundo de la vida del estudiante

A través de esta investigación, es posible desprender que la búsqueda independiente del conocimiento se encuentra estrechamente vinculada con la importancia individual y social que los actores le conceden al proyecto profesional con el que esa búsqueda se encuentra implícita y explícitamente conectada, lo cual es posible advertir a través de sus construcciones las cuales reflejan experiencias significativas que se han ido desarrollando durante su formación profesional conformando todo un sistema de significados.

A continuación veremos, cómo en las construcciones que realizan los entrevistados a partir de la pregunta ¿qué significa para ti llegar a ser médico veterinario zootecnista? se encuentran objetivaciones de significado que los actores construyen a partir del mundo externo. En atención a Schutz, estas indicaciones¹⁹⁵ revelan el significado a que apunta el actor o el productor del objeto en cuestión.

Para los estudiantes entrevistados, si bien las objetivaciones que realizan responden eminentemente a una visión de logro personal como en el siguiente caso.

“Siento que primero es un reto, porque muchos de los que entran aquí tal vez no llegan a terminar la carrera; siempre, no sé, por algún otro motivo se quedan en el camino y como que siento que mi idea desde que entro a una escuela es terminar; con la secundaria, con la prepa que son tres años, siempre fue terminar y aquí en la facultad pues más porque es lo que más le agrada a uno y es de lo que uno va

¹⁹⁵ Alfred Schutz. *La construcción...*, op. cit., pp.51-52

a vivir y sí siento que llegar a ser médico veterinario va a ser como que lo que más espero.” Luis Manuel¹⁹⁶

También es posible observar en dichas objetivaciones un compromiso con la familia.

“Pues, orgullo para mis padres. Somos dos en la familia, dos hijos, mi hermano que está ya estudiando la carrera también, pero pues nuestros padres siempre nos han apoyando mucho porque ellos sienten que los hijos deben de tener un poco de más de lo que ellos tuvieron, en ese caso el nosotros acabar la carrera yo creo que nuestra meta sería cumplida y lo que logremos a parte de eso, pues sería una satisfacción aún más grande.” Luis Fernando¹⁹⁷

“Pues, para mí sería lo máximo, a parte de ser un orgullo para mis padres porque desde pequeño me han dicho de que estudie, que estudie, porque ellos lucharon mucho para llevar a cabo un hogar, o sea, que me formaron como un proyecto de vida para no sufrir en un futuro.” Hugo¹⁹⁸

En otros, además podemos encontrar un compromiso con la sociedad.

“Bueno yo creo que a parte de que sería una satisfacción personal de lograr mi carrera en lo que yo quiero y de la manera en que yo quiero, como profesionista yo siento que adquiere uno un compromiso social, bueno, de acuerdo al ramo que yo me quiero dedicar que es la producción de bovinos lecheros y de carne. Desde ahí yo digo que adquiero un compromiso social por el hecho de que también es adquirir un compromiso de formar parte de todos los profesionistas que se van a encargar de producir la alimentación de la población, del país, ¿no? y que mi compromiso es hacerlo bien, producir mucho con lo menos.” Julio¹⁹⁹

¹⁹⁶ E12HPA020404,pp1y2

¹⁹⁷ E11HPA020404,p2

¹⁹⁸ E9HPA280304,p1

¹⁹⁹ E19HUA170404,pp2y3

“Sería una satisfacción de poder hacer lo que a mí me gusta, de poder llegar a hacer trabajos en los animales que a mí me llamen la atención. Hacer programas legales para evitar la matanza de animales en peligro de extinción.” Sarahí²⁰⁰

Finalmente hay otros más que proyectan en sus construcciones una fuerte necesidad de autoafirmación vía otorgarle valor a una profesión que es percibida por la sociedad como insuficientemente valorada.

“Bueno, es una gran responsabilidad ser médico veterinario porque, bueno, esta carrera representa importancia para la sociedad aunque todavía no nos vean así, ya que el mvz tiene labores muy importantes que siento que sí deberían de ser tomadas más en cuenta por la sociedad ya que, bueno, lo que pasa es que todavía nos siguen viendo como los “mata perros” o los cuates que no se lavan bien las manos para atender a algún paciente, o que son sucios. Siento que todavía esa percepción de la sociedad no desaparece, y eso es debido en gran parte por muchos veterinarios que he visto, que sí hacen mal el trabajo.” Mauricio²⁰¹

“En lo personal, es un logro muy grande porque eso me daría la oportunidad de hacer algo bien y de demostrarle a las demás personas que en México los médicos veterinarios podemos ser buenos y que hay material para hacer las cosas bien... mmm entonces ya una vez siendo médico veterinario pues ya tendría yo las armas para desenvolverme...” Luis Miguel²⁰²

“Un profesional con muchas responsabilidades, que tiene que estar todos los días preparándose en su área porque yo creo que nunca uno acaba de aprender, que tiene una gran responsabilidad ya que depende de él salvar vidas y eso lo he aprendido mucho, responsable de la productividad de granjas y del que dependen todos los empleados y de una imagen que estamos construyendo, y bueno, yo aún no soy médico veterinario pero creo que necesitamos crear una imagen del profesional que somos y de lo importante que somos para la sociedad mexicana, y no me gustaría llegar a ser MVZ y, que por la falta de conocimiento dejar de ayudar a mejorar la imagen que tenemos en la sociedad que está muy

²⁰⁰ E17MUA080404,p3

²⁰¹ E22HUA240404,p2

²⁰² E21HUA230404,p1

deteriorada, muy deteriorada en lo laboral. Por eso me gustaría llegar a ser MVZ para ayudar a mejorar la imagen que tenemos en la sociedad y poder aportar algo nuevo, distinguirnos y dar otra imagen a nuestra carrera. Para mí sería una satisfacción personal el ver que uno es o puede marcar la diferencia.” Leonardo²⁰³

¿Que es posible interpretar de lo anterior?

Dentro de las objetivaciones de los entrevistados hay significados que apuntan a tratar de satisfacer las expectativas que han sido puestas en ellos por Otros, predecesores, contemporáneos y asociados, lo que se advierte cuando dicen *“...sería un orgullo para mis padres...”, “...porque ellos sienten que los hijos deben de tener un poco de más de lo que ellos tuvieron...”, “...porque me formaron como un proyecto de vida para no sufrir en un futuro...” “...porque mis padres y muchos de mis familiares ven en mí muchos de sus anhelos reflejados...”* o *“...porque al ver que ya mis papás, mis tíos tienen una carrera yo quisiera aparte de hacer mi carrera hacer una maestría, un doctorado. O sea, si ya terminar mi carrera sería muy bueno en mi familia, ya superar eso sería más, un logro mayor...”*

Estas construcciones hablan de una intencionalidad con un sentido de trascendencia alimentada por un compromiso y responsabilidad derivado del anhelo, esfuerzo y sacrificio de Otros puesto en ellos.

Así mismo, dentro de un sector de los estudiantes entrevistados existe también un deseo de trascendencia manifestado a través de poder hacer algo desde un punto de vista social y humanista como lo refieren de la siguiente manera algunos de ellos: *“...es poder hacer programas legales para evitar la matanza de animales en peligro de extinción...”, “...es poder ayudar a los animales...”, “...es adquirir un compromiso de formar parte de todos los profesionistas que se van a encargar de producir la alimentación de la población, del país...”*

²⁰³ E20HUA180404,pp1y2

Y, finalmente en otros, se percibe un deseo de reivindicar la profesión de médico veterinario zootecnista en tanto que ellos la perciben como desprestigiada o insuficientemente valorada por la sociedad, tal como lo reflejan los siguientes discursos: *“...significa la oportunidad de hacer algo bien y de demostrarle a las demás personas que en México los médicos veterinarios podemos ser buenos y que hay material para hacer las cosas bien...”*, *“...siento que todavía esa percepción de la sociedad no desaparece, y eso es debido en gran parte por muchos veterinarios que he visto, que sí hacen mal el trabajo...”*, *“...tenemos que demostrarlo a la sociedad que no es cierto, que la carrera es más allá, también es de zootecnia, y que hay mucho campo que no se ha explorado...”*, *“...creo que necesitamos crear una imagen del profesional que somos y de lo importante que somos para la sociedad mexicana, y no me gustaría llegar a ser MVZ y que por la falta de conocimiento dejar de ayudar a mejorar la imagen que tenemos en la sociedad que está muy deteriorada, muy deteriorada en lo laboral. Por eso me gustaría llegar a ser MVZ para ayudar a mejorar la imagen que tenemos en la sociedad y poder aportar algo nuevo, distinguirnos y dar otra imagen a nuestra carrera. Para mí sería una satisfacción personal el ver que uno es o puede marcar la diferencia.”*

Es decir, a través de las entrevistas podemos apreciar cómo cada uno los estudiantes entrevistados destaca el propósito para el que están en la FMVZ-UNAM, sus pretensiones o proyectos en relación con su futura profesión, todos estos fragmentos de entrevista apelan a una necesidad de satisfacer algo, ya sea de objetos materiales, o ideales, lo que se constituye para ellos en un motivo importante que vincula y le da sentido a la práctica de búsqueda del conocimiento de manera independiente por ellos efectuada.

Esto nos permite retrotraer de nuestro marco teórico lo que señala Schutz cuando dice que el sistema de planes y proyectos que el actor social posee y por los cuales actúa como lo hace, se encuentran entrelazados con los *motivos porque* en los que basa su actuación²⁰⁴.

Como lo hemos explicado en el referente teórico metodológico, el estudiante, en tanto actor social del mundo cotidiano, desarrolla su vida en diferentes ámbitos los

²⁰⁴ Alfred Schutz. *Estudios sobre...*, op. cit., p. 27

que cada uno de ellos le exigen distintos grados de atención y especialmente un estilo cognoscitivo propio matizado por las actividades cotidianas, las experiencias acumuladas y los contemporáneos que integran la base conceptual registrada y adquirida cronológicamente, pero también susceptible de actualización y de adecuación.

A través de esa estructura cognoscitiva y con todo su acervo de experiencias, recuerdos y proyectos a la mano el estudiante interpreta el acontecer diario, su situación actual, y le coloca el acento de su realidad vivencial jerarquizando las acciones que de manera cotidiana realiza. Es decir, en las objetivaciones que el estudiante realiza declara sólo aquello que le da un sentido de unidad a sus propias vivencias y aunque como hemos visto, los estudiantes entrevistados no sólo son alumnos sino también representan roles como hijos, hijas, amigos, amigas, hermanos, hermanas, etc. estos papeles ya tipificados imponen en el estudiante la preocupación por concluir sus estudios y también, aunque no aparezcan en las entrevistas sino como sombras que acompañan al estudiante en su formación, actúan en él como un referente y apoyo importante en el devenir de su vida. Todo esto son signos compatibles con el proyecto de su formación como médico veterinario zootecnista y que el estudiante retrotrae por actos de reflexión y rememoración a través de una relación cara a cara entre entrevistador y entrevistado.

También es posible advertir en los estudiantes informantes sus protensiones respecto del conocimiento que los ha dejado insatisfechos, inclusive se puede apreciar sus recuerdos respecto de otros procesos de formación que, dadas las condiciones que enfrentaron al inicio de la carrera tuvieron que realizar.

Por ejemplo, hay quienes al sentirse insatisfechos respecto de algunas expectativas que tenían al ingresar actúan de la siguiente manera:

“Yo trabajo en un consultorio veterinario por las tardes y lo hago no por necesidad económica sino porque yo quiero aprender más, tener práctica que por ahora

todavía no la encuentro aquí y no sé si la llegaré a tener como para adquirir seguridad al final de la carrera.” Mari Carmen²⁰⁵

Otro estudiante refiere lo siguiente:

“Le dije a un doctor lo que me gustaba, que quería hacer el servicio en cerdos y aunque me faltaban todavía dos semestres para salir, dije tengo que involucrarme en esa área y empecé con el servicio. Y ahí que si salen casos clínicos pues atenderlos, leer artículos, y pues ahí en ese departamento se hace investigación, les pregunto, me aclaran dudas, si se puede y si hay la oportunidad voy a congresos... a veces voy con ellos a granjas, aunque no siempre porque no tengo tiempo, pero sí cuando se puede voy.” Ana²⁰⁶

Es decir, parece ser que los significados sociales en torno a la profesión de médico veterinario zootecnista han dejado profunda huella en el sentido que le otorgan a la carrera que estudian. De esta manera, la atención a la vida por parte de los estudiantes entrevistados, se decanta hacia sus prácticas de campo, a saberse o sentirse útiles, a adquirir más sobre saberes prácticos que como una necesidad imperiosa afloran en el estudiante durante su trayecto profesional dentro de la facultad.

Para algunos estudiantes, el nivel de concientización sobre los problemas del país muchas veces originado por el entorno social donde se ha nacido, crecido y desarrollado se convierte en una aspiración y fuerte motivación para buscar conocimientos por propia iniciativa, tal como lo evidencia el siguiente entrevistado:

“...también me ha motivado a buscar más o a hacer investigación la vivencia que traigo de pueblo, ver mucha gente de escasos recursos que por tener posibilidades económicas muy abajo no pueden desplazarse, y ahorita el proyecto en el que estoy está enfocado a generar cartílago articular y esto es un experimento en animales antes de que pueda ser esto hecho en humanos, pero

²⁰⁵ E5MPA220304,p4

²⁰⁶ E13MUA040404,p13

sin embargo esa vivencia que ya traigo atrás de conocer ese tipo de situaciones de pobreza, y que parte de la gente con la que tuve oportunidad de convivir, me ha motivado a pensar que si yo entro a hacer mi tesis en ese espacio pueda a la vez generar un conocimiento o una técnica más para que ese experimento o investigación se haga ahí.”Oscar²⁰⁷

Como podemos apreciar, para el estudiante no se trata de buscar conocimientos con propósitos utilitarios, con intencionalidades únicamente individuales que le sirvan como esquemas de referencia. En el mundo de la vida cotidiana la búsqueda del conocimiento y el deseo adquirirlo, de aprehenderlo, está fuertemente matizada de intencionalidades para el presente, para el futuro. Y en esas intencionalidades, también, como describen los estudiantes entrevistados, se busca el conocimiento para intentar cumplir con otros aspectos trascendentales como el contribuir a mejorar la situación social actual del país que les ha tocado vivir.

Es decir, el simbolismo social en torno del país, al campo, les ha conferido a unos estudiantes un significado a su carrera que no sólo se limita a unas cuantas actividades ya muy conocidas por la sociedad como es el curar animales, sino que le exige participar en las soluciones pecuarias del campo mexicano, en investigaciones o proyectos en pro de la comunidad, llevando la profesión de mvz al ideario de ser un elemento para transformar la sociedad a través del ejercicio de su profesión.

²⁰⁷ E23HUA250404, p16

3.4 La búsqueda independiente del conocimiento en la formación profesional de los estudiantes informantes. Una reconstrucción subjetiva de actos significativos

Este último apartado está destinado a concluir nuestra aproximación al significado que le otorgan los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica. Los aspectos temáticos tratados en este último complejo de sentido son la parte fundamental para la aproximación, con toda plenitud, a nuestro objeto de estudio.

Este complejo de sentido comprende el esquema referencial de experiencias acerca de los motivos, planes o proyectos de formación; las tipificaciones que los propios estudiantes realizan respecto de lo que consideran un estudiante dedicado a buscar el conocimiento de manera independiente, y; la identificación de las experiencias más significativas que los estudiantes han tenido con profesores de la FMVZ-UNAM en donde resultan interesantes la forma en que describen la enseñanza de algunos profesores que les ha sido significativa para su formación profesional, así como los relatos acerca de los profesores que su actuar dentro del ambiente áulico no los motiva a buscar el conocimiento por su propia iniciativa.

3.4.1 Esquema referencial de experiencias motivacionales, planes y/o proyectos vinculados con la búsqueda independiente del conocimiento

La autointerpretación de los estudiantes en relación con la intencionalidad que manifiestan respecto de la elección de su proyecto profesional, define una importante tendencia hacia la práctica profesional del médico veterinario zootecnista, no obstante que algunos poseían, al momento de ingresar a esta carrera, un conocimiento incipiente o limitado respecto del amplio campo de acción de esta profesión. Pero también hemos podido advertir, dentro de la información recabada a través de las entrevistas, que aparejado a esa intencionalidad se encuentra la gran influencia de contemporáneos y predecesores, así como también la aparición de circunstancias accidentales que sucedieron en algún momento de sus vidas y que a la postre resultaron ser,

también, elementos importantes de contacto con ciertos horizontes de la profesión de médico veterinario zootecnista.

Así, algunos estudiantes rememoran que su interés o afinidad por los animales surgió en ellos desde muy temprana edad. Tal es el caso de la siguiente entrevistada:

“Desde muy chica me gustaban mucho los animales pero supongo que todo el mundo dice eso, pero justo por ahí empieza porque a la gente que no le agradan los animales jamás eso se le va a ocurrir y pues ya después la materia de biología siempre me gustó mucho, siempre le puse mucho interés, y pues los animales me seguían gustando.” Alejandra²⁰⁸

Otros tienen muy presente en su memoria la gran influencia que tuvieron de algún predecesor para elegir esta profesión:

“Bueno, viene desde que yo era chiquita, mi abuelito me inculcó mucho el respeto y el amor a los animales, entonces yo siempre he dicho quiero ser veterinaria, quiero ser veterinaria.” Georgina²⁰⁹

En algunos la influencia de contemporáneos como los padres, y a lo que éstos se dedican, constituyó un elemento importante al momento de decidir qué carrera estudiar:

“Bueno, mis papás son médicos veterinarios, desde un principio yo sabía lo que trataba la carrera, lo que ofrecía y estuve yo desde pequeño en contacto con la estética de la medicina veterinaria y todo lo relacionado con los animales, mi mamá se dedicó a grandes especies, o sea que yo, en Mexicali estuve familiarizado con los ejidos, como metido en todo ese ámbito agropecuario que yo conozco, entonces sí me gustó y no se me hizo una carrera que no tuviera oportunidades, si no una carrera con mucha oportunidad económica y de

²⁰⁸ E1MPA180304,p1

²⁰⁹ E4MPA200304,p1

realización personal y también de que había mucha fuente de trabajo, que la cuestión es de que seas responsable". Leonardo²¹⁰

Asimismo, a veces los motivos para decidirse por esta profesión son creados por influencia del entorno ambiental y social en el que los estudiantes se han desenvuelto en edades tempranas como lo evidencian las construcciones de Mauricio y Oscar:

"Bueno, desde chico siempre me ha gustado la vida rural, la vida en el campo, y a la vez tenía una tendencia a la medicina, de hecho mucho tiempo estuve pensando en estudiar medicina, y ya en la prepa tomé una optativa que era manejar tanto órganos de animales como de humanos, entonces, ahí tuve la tendencia de irme hacia veterinaria, entonces, no sé, relacioné mucho la veterinaria por ejemplo con la vida rural y el campo, y yo me fui por esa vía; También, no sé, quizá porque salíamos desde que era pequeño al campo, a la provincia con la familia de un tío veterinario que era del campo, de provincia, y así como que era para mí toda una aventura, una excursión, ir a Querétaro." Mauricio²¹¹

"Primero que nada porque tenía en el pueblo, animales, teníamos, cerdos, vacas, conejos, aves, esa fue la pauta que me motivó estudiar esta carrera.(...) En la prepa, en la parte de laboratorio de biología nos presentaron secciones en animales, tortugas, ratones y aves, y ya con la vivencia que yo tenía del pueblo de ver como un animalito empieza a perder la vida al momento de que entra a un lugar así, pues me motivó, y en ese momento fue cuando elegí quiero esta carrera". Oscar²¹²

Todas estas experiencias originadas a edades tempranas y propiciadas por influencia de contemporáneos y de un entorno ambiental y social adecuado para despertar el interés y el deseo de realizar una carrera enfocada a los animales se torna ahora, en el proceso de formación profesional, en una fuerte motivación hacia la búsqueda del conocimiento de manera independiente que se ve reflejada

²¹⁰ E20HUA180404,p1

²¹¹ E22HUA240404, pp1y2

²¹² E23HUA250404,p1

a través de diferentes actitudes y comportamientos que asume el estudiante dentro y fuera de la escuela y que se ven proyectadas en sus construcciones como un deseo por satisfacer sus aspiraciones primigenias. Así encontramos en esta investigación objetivaciones que apuntan a un deseo por encontrar algo que satisfaga sus necesidades personales del momento ya sea cuando toma clases o realiza prácticas extramuros; un deseo de adquirir seguridad a través de llegar a dominar un área del conocimiento vía la búsqueda de experiencias relacionadas con el conocimiento práctico, o por un deseo de trascender ante la sociedad cuando el propósito es llegar algún día a ser directora de un zoológico para poder ayudar a los animales en cautiverio o de contribuir a mejorar la situación económica en el campo, entre otras muchas más.

Así mismo, es posible observar que existen otras formas de proyectar esta motivación hacia la búsqueda del conocimiento cuando advertimos, a través de las entrevistas, que el estudiante tiene el deseo de seguir el ejemplo de aquellos que han sido sus modelos, es decir, contemporáneos tales como padres, hermanos, tíos, profesores o amigos. Sin embargo existen otras formas más complejas que son resultado de su situación personal y que se evidencia cuando el estudiante apela a un deseo de legitimar ante otros contemporáneos -familiares y sociedad en general- la elección propia de su proyecto de vida profesional, y que se ve proyectada en las construcciones de algunos estudiantes para quienes, como ya lo vimos anteriormente, uno de sus propósitos es lograr que el MVZ sea mejor reconocido por una sociedad que percibe esta profesión como de menor prestigio social respecto de otras profesiones como la de medicina humana. Lo cual, nos está hablando también de una necesidad de identidad personal y gremial derivado de las presiones al interior de la familia y de la sociedad.

Todas estas situaciones al parecer se convierten para el estudiante en un elemento motivador que actúa en pro de su formación profesional y que consideramos, redundante en su práctica de buscar conocimientos de manera independiente. Situación diferente que sucede con el estudiante que sólo estudia esta carrera como escalón para cumplir con los deseos o intenciones de contemporáneos cercanos o lejanos, -profesores, familiares, amigos o conocidos- de estudiar una carrera universitaria no importando que el estudiante tenga realmente vocación para ella.

De esta forma podemos advertir, a través de los anteriores relatos, que la intencionalidad de aquel estudiante que posee una rica fuente de motivaciones intrínsecas que lo impulsa a buscar el conocimiento es cualitativamente diferente de aquél que carece de éstas porque le orilla a conocer por necesidad el conocimiento mismo. Es decir en su jerarquía de valores, el conocer en sí mismo tiene valor, porque le gusta, porque quiere saber.

3.4.2 El proceso de formación y la aparición en los estudiantes del *fiat* voluntario

En atención a Alfred Schutz, toda acción, al ser conducta proyectada, responde a determinados motivos que se esclarecen o se hacen explícitos en el momento en que el actor social reflexiona esa acción cuando ya ha sido efectuada.

Sin embargo, en palabras de nuestro teórico, para que esa acción pueda efectuarse requiere un factor decisivo que mucho tiene que ver con el momento crucial en el que el estudiante determina iniciar el proceso de realización de la acción proyectada y no dejarla sólo en un mero fantaseo.

Este momento crucial pertenece a otro núcleo de significación, el *fiat* voluntario, el cual se refiere al momento en el que se decide abiertamente, iniciar, con seriedad su formación profesional y con ello disponerse a buscar y adquirir conocimiento de una manera más autónoma y comprometida.

Haciendo un recorrido por todo el proceso de formación profesional dentro de la FMVZ-UNAM, en tanto realidad eminente, que abarca desde el año de ingreso hasta el último año de la carrera, se alcanza a apreciar en los relatos de los estudiantes entrevistados que el *fiat* voluntario del cual hemos hecho alusión no comienza en el momento en que el estudiante ingresa a la facultad y da oficialmente inició su formación profesional, esto es, con las primeras clases, en el primer semestre, más bien, se empieza a ver más nítido cuando el estudiante vislumbra en el contenido de sus materias, en la forma de enseñar de los profesores y en la organización de las actividades una estrecha relación con las

expectativas con las que arribó a la facultad, pero que dada la estructura curricular del plan de estudios en vigor, esas materias, los contenidos, los profesores y las actividades académicas propias de la carrera más otras que se encuentran en el imaginario del estudiante y que espera pronto recibir aparecen a partir del sexto semestre.

A continuación presentamos algunas objetivaciones que evidencian lo anterior:

*“En sexto semestre llevé la materia de reproducción, me encanta la reproducción, entonces cuando la empecé a llevar pues le empecé a poner interés porque me gustaba mucho esa materia y ya empecé entonces así como que a caerme el veinte que tenía que empezar a ver qué iba yo a ser. O sea, cuando empecé el 6º semestre, lo empecé como que un poco más intenso.”*Valeria²¹³

*“Al terminar el quinto semestre, durante las vacaciones intersemestrales me fui a trabajar a Campeche, a una reserva ecológica, y estuve allá trabajando, ya regresé a sexto semestre como que con más ganas, como más involucrada y con una actitud de que sí puedo trabajar, de que puedo dedicarme a muchas otras cosas y no sólo dedicarme a mi promedio y a estar en la escuela con mis amigas.”*Karla²¹⁴

*“Cuando realmente fue que le puse un poquito de más interés fue cuando entré a séptimo semestre que me di cuenta que ya iba acabar la carrera, fue cuando empecé el servicio social, fue cuando dije ya me voy a poner las pilas realmente, porque si no voy a salir sin servicio social y sin nada, y dije chin, le tengo que echar ganas.”*Valeria²¹⁵

“El séptimo fue el mejor semestre que haya tenido. Lo atribuyo a que tuve una presentación muy buena de un caso clínico de equinos que fue excelente, y ese semestre fue muy, muy bueno, me motivaron los casos clínicos”. Julio²¹⁶

²¹³ E18MUA110404,p11

²¹⁴ E14MUA050404,p9

²¹⁵ E18MUA110404,p11

²¹⁶ E19HUA170404,p16

Las interpretaciones que realizan los anteriores entrevistados, marcan el proceso temporal real de la formación profesional de los estudiantes y también lo que atañe al significado que se le otorga a la adquisición del conocimiento, situación que los hace buscar todo aquel conocimiento que llene o vaya satisfaciendo su curiosidad y necesidad de dominar.

Es decir, el sexto semestre se convierte para la mayoría de los estudiantes en un oasis dentro de su formación profesional porque la percepción que tienen sobre los primeros cinco semestres es que, por lo general, sólo se estudian contenidos temáticos que por el momento no se ocupan o tienen poca relación con lo que esperaban de la carrera.

Es muy probable que esta situación disminuye la importancia de buscar el conocimiento de manera independiente toda vez que el valor del carácter formativo que se requiere para desarrollar la carrera disminuye en la misma medida en que en ellos crece el sentimiento de decepción respecto del perfil de una formación profesional que es difícil encontrar entre materias y profesores que poco ofrecen al proyecto de su formación profesional. Así lo evidencian los siguientes relatos:

“Bueno la expectativa que yo tenía era que iba a ser más profundo el estudio en cuanto a todo en las materias. Que íbamos a ver más ampliamente todo, y siento que no, que en general nada más por el poco tiempo que tenemos por semestre realmente no se ve a profundidad cada tema, simplemente no se cumple con el programa de estudios de cada materia, muy pocos maestros son los que conviven con el programa, y a parte no todos ven a profundidad la materia.” Mauricio²¹⁷

“Pues yo sí pensé que iba a entrar y que iba a ir a clínicas y a ranchos a aprender a manejar animales, a diagnosticar o tratar a los animales enfermos, etcétera, por

²¹⁷ E22HUA240404,pp2y3

esa parte hijole, como que no es que me haya decepcionado pero sí como que me entristeció un poco que todavía no podía ver esas cosas.” Georgina²¹⁸

A estas situaciones se suman las transformaciones que ocurren en los esquemas biográficos de los estudiantes y del propio proceso de adaptación a la nueva realidad que representa la facultad. Así lo constatan los siguientes relatos:

“Cuando entré a la universidad no sé, era primero como estabilizarme e involucrarme con lo que era la medicina y se me hacía medio complicado la anatomía, el tratar de involucrarme y encontrarle como el hilito.” Karla²¹⁹

“En el primer año como que a nadie nos importaba nada, ya que primero está todo menos la escuela.” Felix²²⁰

“Cuando nosotros entramos, entramos obviamente como que muy influidos de la prepa o del bachillerato. Es más un ambiente de echar relajo ¿no? y de conocer a los compañeros, de conocer bien tu facultad.” Cesar²²¹

O también algunos problemas que enfrentan los estudiantes en relación con el trabajo escolar:

“La verdad me costó mucho trabajo porque no tengo el hábito de estudiar y eso me está pesando” Vladimir

Situaciones que, junto con las pobres actitudes y habilidades cognitivas desarrolladas en la etapa preuniversitaria, parecen afectar el interés del estudiante por buscar el conocimiento de manera más autónoma.

²¹⁸ E4MPA200304,p2

²¹⁹ E14MUA050404,p10

²²⁰ E8HPA270304,p11

²²¹ E7HPA260304,P10

3.4. 3 Tipificaciones de los alumnos por los alumnos en relación con la búsqueda del conocimiento

Con apego a los juicios que provienen de las reflexiones de los alumnos entrevistados, aparecen las tipificaciones que realizan los estudiantes sobre sus pares y las que de manera consensuada se ven proyectadas a través de la interpretación de los siguientes estudiantes entrevistados. Es decir, por un lado aparece un tipo de estudiantes tipificados como abocados a la búsqueda independiente del conocimiento. Son compañeros que al parecer muestran interés personal por conocer más del área que han elegido como importante para ellos.

“No necesita que alguien le esté diciendo qué hacer, qué estudiar, que por su cuenta busca lo que le conviene, lo que le gusta, lo que sabe que es importante para él” Meztili²²²

Son estudiantes que durante su formación académica han desarrollado habilidades cognitivas que emplea en la búsqueda del conocimiento, *“Si dejan una tarea de sacar información sobre un tema o cualquier cosa, apunta lo que le dejaron y tiene una idea de lo que están hablando, tiene una idea de dónde buscar, y puede establecer un criterio de abrir un libro y buscar información, y puede decir esta información es la que sí me sirve y esta otra no, y poder hacer un resumen y entregar y decir por él mismo, esto es lo que pasa.” Alejandra²²³*

Son personas que tienen un objetivo claro respecto de que lo que quieren llegar a ser y están más comprometidos con su formación:

“Es el que tiene cierta visión de qué es lo que va a llegar a ser en un futuro o qué es lo que quiere, y sabe que para eso necesita un extra de lo que le da la escuela porque obviamente lo que le da la escuela no es todo lo que necesitas para cuando estés trabajando o para lo que te vayas a desarrollar.” Karla²²⁴

²²² E6MPA250304,p13

²²³ E1MPA180304,p11

²²⁴ E14MUA050404,p10

Estos juicios evidencian procesos continuos de interacción social pedagógica y tienen su estructura base en la comprensión de los otros, quienes han compartido la experiencia de la formación profesional y la vida como estudiantes.

Esta interacción social que se da dentro del mundo escolar, y en donde los motivos del tipo *porque* y *para* -de los que ya hemos hecho referencia- del estudiante interactúan de manera recíproca con los motivos *porque* y *para* de los otros, sus compañeros, es decir, con esos otros con los que dentro de ese mundo el estudiante ha compartido no sólo conocimientos, sino también cada objeto cultural del mundo social de la vida escolar, es lo que hace que a nuestros estudiantes entrevistados les sea posible presuponer que sus compañeros que se dedican a la búsqueda del conocimiento y de acuerdo con la visión subjetiva que entre ellos tienen, son aquellos que no se limitan a lo que el maestro les ofrece en el salón de clase sino que:

“Se saben valer de sí mismos, que si quieren saber más sobre algo van y lo buscan sin que nadie los mande, que si quieren saber hacer algo también van y buscan dónde, dónde hacerlo. Sarahí²²⁵

De acuerdo con los juicios anteriores, los estudiantes que manifiestan esta actitud por buscar el conocimiento de manera autónoma, son aquellos que, entre otras cosas, deciden consultar con expertos sean éstos médicos veterinarios en ejercicio o con alguien de su entera confianza:

“Puede ser un poquito de lo que yo hago, por ejemplo, si no entiendo algo lo busco en los libros para entenderlo, y si no lo entiendo aunque ya lo haya buscado trato de buscarlo en familiares adultos, y si ya no le entiendo, lo busco con alguien que yo le tenga confianza. Es decir, para mi ser independiente es buscarlo primero por mi lado y ya después a través de otros medios.” Claudia Lizet²²⁶

²²⁵ E17MUA080404,p15

²²⁶ E3MPA190304,p18

En el mismo sentido otro estudiante opina: *“El estudiante que es independiente busca por su propia cuenta, desarrolla programas él sólo para estar mejor preparado, incluso busca a otros maestros para asesorarse y así tener diferentes puntos de vista.”* Leonardo²²⁷

Aunado a estas características, y con base en las objetivaciones captadas en esta investigación, este tipo de estudiantes son aquellos que inclusive optan por dedicar el tiempo que les queda libre después de sus actividades escolares para asistir a cursos, a prácticas dentro del área metropolitana o fuera de ella durante los fines de semana o períodos vacacionales.

Así mismo las interacciones que se dan entre contemporáneos coasociados también les permiten realizar juicios sobre otro tipo de características personales que complementan la tipificación del estudiante que busca el conocimiento de manera independiente:

“Es alguien que le interesa buscar más, pero también es una persona que no es muy extravertida, como que está en su mundo y no le gusta convivir tanto, y por lo tanto como que le interesa más buscar el conocimiento. Es como alguien que no convive con los demás compañeros, como que se sienta aparte o hasta adelante casi siempre y pues no convive con los demás y casi siempre por lo mismo saca muy buenas calificaciones porque se interesa más por el estudio que por otras cosas, por eso a lo mejor como no conviven con otros tienen más tiempo para el estudio y traen más de lo que el maestro les pide, y bueno, que así debería ser.” Lorena²²⁸

Por último y desde otro ángulo, el estudiante que se interesa por buscar el conocimiento de manera independiente es también de alguna manera definido como aquel que manifiesta su descontento en lo privado y/o en lo público sobre el nivel de exigencia académica que percibe dentro de la facultad. Este tipo de estudiantes tienen por costumbre preguntar, no quedarse con la duda, siempre andan activos y atentos en cuanto a cualquier oportunidad de superación, muestra

²²⁷ E20HUA180404,p12

²²⁸ E15MUA070404,p11

iniciativa y liderazgo y son más conscientes de sus fortalezas y limitaciones relacionadas con su formación.

En contraposición con este tipo de estudiantes se encuentran aquel tipo que es tipificado por ellos como académicamente dependiente:

“Es aquel que va y lo pregunta todo, como que no busca primero entenderlo y buscar, eso a mí me pasó al principio hasta que tuve a un profesor que me dijo ve y busca y ya si no lo encuentras regresas conmigo.” Georgina²²⁹

Es tipificado como una persona crédula y conformista: *“El estudiante dependiente es así como que lo que me den lo creo, lo que me den está bien, y me conformo con lo que el profesor me diga y se acabó, como que se limita a lo que le den.”* Ana²³⁰

De acuerdo con los juicios emitidos por los estudiantes entrevistados pareciera que los estudiantes tipificados dentro de este grupo son aquellos que además de lo anterior requieren forzosamente de alguien que los dirija, no hacen el intento por tratar de entender los nuevos conocimientos, carecen de iniciativa y además de que les preocupa sólo la aprobación del maestro, no tienen un objetivo claro sobre lo que necesitan aprender porque no saben aún lo que quieren ser.

3.4.4 Los profesores como factor motivante respecto de la búsqueda independiente del conocimiento.

Finalmente, en el ejercicio de rememoración que efectúan los estudiantes entrevistados respecto de sus experiencias más significativas en torno a la búsqueda independiente de conocimiento se encuentra la presencia de otro de los elementos básicos en el desarrollo de las prácticas académicas, los profesores. Y en esa rememoración los estudiantes logran distinguir entre los profesores con quienes aprender resulta motivador para que ellos después busquen el conocimiento por su propia cuenta y los profesores con quienes al parecer resulta

²²⁹ E4MPA200304,p12

²³⁰ E13MUA040404,p11

para los estudiantes un elemento depresor para la realización de esta práctica académica.

Respecto de los primeros, aquellos profesores cuyas clases resultan ser un elemento motivador para que los estudiantes busquen el conocimiento se ubican los que comparten sus experiencias profesionales:

“...el que te está motivando, el que te está preguntando o te está hablando sobre sus experiencias, que te dice ¡ay! yo hice esto y me pasó esto, ustedes no lo vayan a hacer o tal vez sí lo hagan, no sé, el que te está platicando eso.” Sarahí²³¹

“Creo que es muy importante que los profesores nos platicuen sus experiencias porque yo creo que son muy enriquecedoras, yo creo que no todos los profesores se prestan y menos para decir yo la regué así o en esto. Yo creo que esas son las más beneficiosas.” Julio²³²

Son aquellos profesores que en sus clases despiertan la curiosidad por saber más, por pensar, por indagar:

“Los maestros que nos dicen, yo hice esto porque a mí me funcionó esto y esto pero no es suficiente de todas maneras los que quieran saber más búsqüenlo y averigüen, quiero que lo piensen y lo investiguen y mañana les pregunto, son los que me animan... Los que nos dejan con la duda, no de que no es mi problema, si no que si quieren lo que sigue de la historia pues búsqüenlo y van a entenderlo. Yo creo que son tan apasionados que lo apasionan a uno y uno dice ¡qué padre!” Marian²³³

“La profesora de fisiología, cuando estamos viendo sistema nervioso nos dice: si le hacen cosquillas en el cojinete plantar a su perrito van a ver que va a hacer así, y ahí voy con el perro y lo hago. (Risas). O por ejemplo, lo que veo en clase con mi

²³¹ E17MUA080404,p17

²³² E19HUA170404,p21

²³³ E16MUA080404,p16

hamster lo practico. Si, porque dicen: ¡ay! los ratones, nos comentaba otro profesor al grupo, ¡nunca aprenden!, aunque les enseñen nunca aprenden! Y lo apliqué, y observé como que hacían lo mismo y lo mismo y no, no aprendía, lo que si aprendía era a escaparse.” Claudia Elizabeth²³⁴

Dentro de este grupo de profesores se encuentran aquellos que le otorgan un gran valor a la actividad docente que realizan, aman su trabajo y proyectan a través de su comportamiento un importante interés por el estudiante, por su aprendizaje:

“Son profesores que les gusta lo que hacen, les gusta la clase, se preparan para ella, no llegan y te dan lo que recuerdan. Antes de la clase se preparan como si fuera un tema nuevo para ellos, siempre se están actualizando, cualquier cosa que les preguntes te la contestan y si no la saben te dicen no te preocupes yo mañana te busco la respuesta y te la doy o te busco información en dónde la puedes conseguir. Saben mucho, saben mucho y les gusta lo que hacen,... son, son mis mejores profesores hasta ahorita.” Luís Fernando²³⁵

“Me inspira de ellos para buscar más, pues que sean agradables, así que sea una persona que te de confianza para ir y preguntarle y, no sé, si tienes algún caso en tu casa pues decirle, oiga me pasó esto, tengo un perro y no sé, y que te ayuden... uno de bacteriología que ahorita ya no está, sí, era así de que, si quieres hacer eso hazlo, hazlo bien y yo te voy a ver en un futuro, o sea, siempre animándome, o sea, nunca diciéndome no, él siempre así de ¡si tu lo quieres hacer órale, ¡va! a lo que yo quiero, y también, o sea, inculcándome mucho a que hiciera otras cosas extras de la carrera, o sea, no nada más dedicarme a la carrera y ya, creo que él sí ha influido en mí.” Sarahí²³⁶

“Pues primero es un profesor activo, se lleva bien con los alumnos; le gusta por ejemplo saberse los nombres de los alumnos y ya eso es una forma de involucrarse con los alumnos porque tú sientes confianza también con él, ... que te anime con algo de lo que a ti te gusta, que él sepa qué es lo que le gusta a la

²³⁴ E2MPA180304,p14

²³⁵ E11HPA020404,p13

²³⁶ E17MUA080404,p18

mayoría de los alumnos en ese momento, y qué tu sientas que él está interesado en lo que a ti te interesa; que no es apático, que es accesible.” Karla²³⁷

Las clases interactivas, la apertura a cuestionamientos sobre el tema, la invitación a la reflexión son características que tipifican a éste grupo de profesores:

“Pues aquel que deja el pizarrón por un rato y se pone más a preguntarte a ti; el que te hace reflexionar y el que te hace la clase amena y te trata como un amigo y esas cosas se te quedan más grabadas que lo que escribes. Los profesores que té llevan a la reflexión, por el lado de saber quién eres, de saber qué quieres, cuál es tu origen, a dónde quieres llegar tú como persona, caer en la cuenta de que te tienes que relacionar con el mundo real, con la medicina veterinaria para que tú tengas esa curiosidad”. Luís Miguel²³⁸

“El que más despierta mi interés por buscar el conocimiento es el que hace participativa la clase, que llega y te dice algo y a lo mejor hasta te plantea un problema así de, ¿ustedes cómo harían esto?, y fomenta que tú participes en la clase y que tú mismo, a pesar de que estás en los primeros semestres, ya tienes la capacidad de resolver algún problema y esas son las clases que se me hacen más y más interesantes”. Georgina²³⁹

También dentro de las construcciones que realizan los estudiantes entrevistados aparecen aquellos profesores que vinculan los temas que exponen en clase con su aplicabilidad potencial para casos de la vida real:

“A mí me motivan mucho aquellos maestros que hilan lo que se está viendo con algo práctico, que si nos están hablando, por ejemplo de la formulación de una dieta para equis especie, que lo hagan más enfocado hacia lo real;...o que me plantean algo que quizá no voy a utilizar a la postre pero que me va a ser práctico, que lo voy a poder aplicar, es cuando yo le tomo el interés.” Oscar²⁴⁰

²³⁷ E14MUA050404,p12

²³⁸ E21HUA230404,pp19 y 20

²³⁹ E4MPA200304,p13

²⁴⁰ E23HUA250404,pp17-18

Y también dentro de esta gran variedad de características del docente que resultan motivantes para el estudiante, se halla la enseñanza de aquellas habilidades cognitivas de nivel superior que son demandadas y apreciadas por los estudiantes como son el análisis, la síntesis y evaluación:

“También aquellos profesores que en sus materias se prestan para que el alumno realice un proyecto y lleve a cabo un trabajo donde integre gran parte del contenido de la materia. Yo creo que eso es muy interesante y muy ilustrativo, y a parte de que nos enseña mucho. Yo he visto que a muchos compañeros se nos ha facilitado tan sólo por el hecho de realizar un trabajo que integre el contenido de las materias, porque eso influye mucho en nuestro interés por conocer más.”
Julio²⁴¹

Son con este tipo de profesores con los que los alumnos sienten que aunque la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente puede resultar para algunos difícil, tediosa, e implique dedicación, esfuerzo, trabajo y sacrificio de tiempo libre, todo esto puede ser superado por el placer de conocer, de aprender, de superarse profesionalmente.

Por otra parte, también entre las construcciones de los estudiantes entrevistados se haya otro tipo de profesores dentro de la realidad eminente que representan la contraparte del grupo anterior. Son profesores que desaniman, decepcionan, no se actualizan y que aunque pueden ser buenos especialistas en su área carecen de una formación docente necesaria para estimular o fomentar actitudes favorables en los estudiantes respecto de la búsqueda independiente del conocimiento. Son personas que proyectan una imagen que refleja el poco o nulo interés por la enseñanza:

“Me desanima que un maestro esté enseñando una materia y que luego, luego se vea que no le gusta a él, eso me desanima, porque siento que cómo es posible que está enseñando algo que no le gusta, así cómo me va a gustar a mí, eso sí

²⁴¹ E19HUA170404,p21

me desanima, o sino que sepan mucho de la materia pero que no quieran compartir los conocimientos.” Meztli²⁴²

“Me desmotivan los que no relacionan, o poco enseñan la aplicatividad no importa que el tema sea todo lo complejo que sea pero que uno lo relacione con algo aplicable en la realidad, que nos digan más bien, ésta es una molécula y para qué sirve. O sea, me desmotiva que el conocimiento sea más memorístico que razonado.” Claudia Lizet²⁴³

“Hay profesores que saben mucho de un área en especial pero que no tienen la formación docente como en virología por ejemplo, y en otras materias como genética; en farmacología los doctores son excelentes saben muchísimo pero hay que transmitir eso. Yo creo que están tan arriba que se les hace difícil llegar a los alumnos que no saben nada de cómo enseñar, preferiríamos que no supiera tanto pero que sí nos enseñaran.” Luís Miguel²⁴⁴

“Yo siento que el que no despierta tu atención es el que llega con un proyector de acetatos, se queda junto al proyector, te esta señalando algunos puntos y eso es todo lo que hace y no hay casi preguntas, y las preguntas que hace son como que no sé, muy fáciles, no te hacen pensar, y más que nada que no le importa mucho el que la gente le esté o no poniendo atención, es decir, el que va, da su clase y si le entendieron bien y el que no adiós, nos vemos.” Luís Manuel²⁴⁵

También son profesores que realizan otras actividades, a parte de la enseñanza, como la de investigación, o de tipo administrativo, que le ocupan gran parte de tiempo y que por lo tanto su foco de atención está puesto en esos ámbitos y no en la enseñanza:

²⁴² E6MPA250304,p15

²⁴³ E3MPA190304,p21

²⁴⁴ E21HUA230404,p20

²⁴⁵ E12HPA020404,p14

“Yo me he dado cuenta con los profesores que he tenido que los que se dedican a la investigación y publican libros o artículos o tienen algún cargo administrativo por lo general no son siempre buenos profesores, sus clases son muy carrereadas y algunos de ellos envían a sus ayudantes a darnos clase, claro hay sus excepciones, pero son contados los que son buenos en ambas cosas.” Luís Fernando²⁴⁶

De acuerdo con los juicios que emiten los estudiantes entrevistados, con actitudes de los profesores como éstas y que son proyectadas en el salón de clase o en las prácticas de campo pareciera ser difícil que el estudiante encuentre una motivación adicional de la que pudiera ya tener de manera intrínseca que lo haga interesarse por buscar el conocimiento por su propia cuenta.

Como pudimos apreciar a través de las múltiples y variadas construcciones de los alumnos entrevistados, cada objeto cultural, ya sea una clase bien planeada o una improvisada, la actitud favorable o desfavorable del profesor hacia la enseñanza, la realización de prácticas o la carencia de éstas, etc., todos estos objetos típicos y pertenecientes al mundo social y cultural de la vida dentro de la realidad eminente objeto de estudio, le interesan al estudiante, en la medida en que pueden determinar su propia orientación y crecimiento en ella. Es decir, en palabras de Schutz, todo lo que rodea y se encuentra dentro del mundo de la vida cotidiana le interesan al actor social en la medida en que impulsan o también obstaculizan la realización de sus planes, en la medida en que constituyen elementos cruciales de su situación que necesitan aceptar, modificar, inclusive, en la medida en que también se convierte en fuente de su felicidad, intranquilidad o frustración.

²⁴⁶ E11HPA020404,p12

Reflexiones finales

Varias nociones generales enlazan lo tratado durante todo el proceso de esta investigación y que se han analizado en los capítulos precedentes. En este apartado, intentó hacer visibles esos hilos conductores, para dejar al descubierto el entramado del conjunto de la tesis. El estudiante de licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM es un actor inmerso en el mundo de la vida. Este tiene tres ejes o complejos de sentido que le dan concreción: la institución donde se mueve, la situación biográficamente determinada y el acervo de experiencias significativas; esos tres ejes o complejos de sentido son el escenario donde el actor se mueve de manera cotidiana.

Por lo tanto, es a partir de éstos aspectos como quedan organizadas las siguientes afirmaciones:

Sobre la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en tanto realidad eminente, descrita por los estudiantes en sus dimensiones socioculturales.

Dentro de las primeras tipificaciones que de la FMVZ-UNAM realizan los estudiantes entrevistados a su arribo a ésta, se encuentran las que aluden al prestigio de la institución. Su esquema interpretativo, basado en su acervo de conocimiento a mano hasta ese momento les permite juzgarla como la más importante de México y América Latina. Lo mismo sucede con la infraestructura física de la FMVZ que no escapa a la sensibilidad de los estudiantes y que es percibida de manera muy positiva.

A medida que se familiarizan con la escuela y socializan el conocimiento de la misma, los estudiantes perciben otro tipo de cosas como un ambiente de solidaridad dentro de la institución, así como el hecho de considerarla una institución que no se mete en asuntos políticos.

Tal como se pudo apreciar, vista a los ojos del estudiante, la FMVZ-UNAM, en tanto escenario de nuestra investigación, contiene varios objetos sociales y culturales que pueden ser comunes a las de todas las escuelas y facultades de medicina veterinaria y zootecnia, pero también podemos advertir que a los ojos del estudiante ésta facultad es única e irrepetible, la mejor dentro de su mundo al alcance.

No obstante, para muchos egresados de las escuelas de nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente.

La formación muchas veces de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir posteriormente a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que podrían conducir a los estudiantes, entre otras, a desarrollar actitudes poco favorables hacia la búsqueda del conocimiento.

En ese sentido, al parecer los estudiantes entran con una idea de que la carrera sólo se circunscribe al estudio de las pequeñas especies, percepción que probablemente un sector considerable de la sociedad, en especial la de las grandes ciudades como es la de la zona metropolitana de donde provienen la mayoría de ellos, también conservan de esta profesión. Para los estudiantes que tienen esta visión representa por un lado, un desconcierto pues al enfrentarse con la realidad pareciera que hay un desencanto ante tal situación ya que van descubriendo poco a poco nuevos retos que tendrán que afrontar en su camino a la titulación, lo que hará que el propio estudiante se vea obligado a adaptarse, no sin dificultades, a esta nueva e inesperada realidad. Por el otro, el descubrimiento de algo que no esperaban o de lo cual no tenían pleno conocimiento los hará, en el mejor de los casos, modificar dramáticamente su sistema de planes y proyectos iniciales.

Sobre otra dimensión, al parecer el nivel de exigencia académico es percibido por un sector del estudiantado como una expectativa que no ha sido cubierta del todo mientras que para otros tal expectativa fue superada. La situación biográfica y el acervo de conocimiento a mano que cada actor posee y que ha ido acumulando a través de su historia de vida es lo que establece que las perspectivas entre unos y otros sean diferentes. Para aquellos que provienen de una enseñanza de mayor exigencia la realidad eminente, al parecer, no cubre sus expectativas; en cambio para aquellos que provienen de un nivel de exigencia menor, lo que se vive en la Facultad es percibido como mayor al que tenían durante los estudios previos a su ingreso. No obstante a ello, por consenso existe la inconformidad de que en algunas asignaturas ya sea por la duración de los semestres o por los maestros o por ambos, no se alcanza a cubrir los programas de las asignaturas ni se llega a un nivel de profundidad requerido en cada una de ellas.

Del mismo modo, las objetivaciones de los entrevistados reflejan cierta frustración, ya que esperan desde su ingreso interaccionar con los animales, estar más en contacto con ellos, aprender a hacer cosas desde un punto de vista pragmático para prepararse y ser útiles a la sociedad, expectativas que al parecer no han sido cubiertas del todo, no solo en y desde los primeros semestres, sino, como se advierte a través de esta investigación, durante todo el trayecto de su preparación académica.

En tal sentido, podemos afirmar que las interpretaciones que desde el mundo de vida cotidiana y en actitud natural tienen nuestros informantes respecto de la realidad eminente, son imágenes típicas entre ellos, es decir, son estudiantes que antes de ingresar a la carrera poseen con base en su situación biográfica un acervo de conocimiento a mano que ha sido transmitido por generaciones de padres a hijos, de profesores a alumnos, y que refleja información limitada respecto de lo que implica estudiar medicina veterinaria y zootecnia, pero además, las interpretaciones de los estudiantes reflejan, por un lado, la insatisfacción por un nivel académico considerado como poco exigente y en donde en las materias los temas se ven en un tiempo muy corto y con poca profundidad. Por el otro, su frustración o desanimo ya que esperan desde su ingreso interaccionar con los animales, estar más en contacto con ellos, aprender a hacer cosas desde un punto de vista pragmático para estar mejor preparados y ser útiles a la sociedad.

Es decir, las construcciones de nuestros informantes privilegian la actitud natural, estudiantes que ven la escuela como un acto de vida ya instituida, por otros establecida, con normas que no son elegidas y comportamientos individuales y grupales frente a objetos de conocimiento que por otros también han sido seleccionados, esto traduce un aspecto significativo que en educación superior no se puede soslayar.

La investigación también nos permitió acercarnos al proceso de formación que los estudiantes de esta institución educativa experimentan durante su tránsito por la misma, así como a algunas de las experiencias previas antes de su arribo. En este sentido las construcciones de los informantes sugieren que el estudiante promedio que ingresa a la universidad arriba con un pobre desarrollo tanto en habilidades cognoscitivas como en actitudes favorables hacia la búsqueda independiente del conocimiento, lo que refleja que en los niveles escolares precedentes no fueron fomentadas o desarrolladas de manera suficiente. Son construcciones en las que se advierte que los estudiantes arriban a la facultad con una actitud hacia el conocimiento que no les permite ir en su búsqueda más allá de lo que los

profesores les indican y que desafortunadamente tal situación repercutirá en su desarrollo académico y profesional.

Con este antecedente, procedimos a describir, con base en las propias interpretaciones de los estudiantes entrevistados y a manera de un recorrido sucinto, el proceso de formación desde su ingreso, pasando por los años intermedios, hasta llegar al último año de la carrera.

En los relatos de los estudiantes es posible percibir las primeras impresiones dentro del mundo social al que se enfrentan, mundo de intersubjetividades en donde manifiestan con base en su biografía y acervo de conocimiento a mano lo que para ellos es esta nueva realidad. Los relatos advierten las siguientes dificultades que atraviesan los estudiantes durante el primer año:

- a) La adaptación a las formas de enseñar de los maestros.
- b) La excesiva información transmitida en cada asignatura.
- c) La forma de evaluar practicada por los maestros.
- d) La impartición de clases a grupos numerosos.
- e) La falta de hábitos de estudio.

- f) La adaptación a los nuevos compañeros.
- g) La adaptación al cambio de horario.
- h) La actitud poco favorable, percibida por algunos entrevistados, de algunos maestros hacia los animales.

Todas estas construcciones son signos que hablan de una realidad por la que atraviesan los estudiantes al ingresar a la carrera y que pueden ser considerados como elementos que deben ser atendidos oportunamente por la institución pues es presumible que afectan el desempeño de un considerable número de estudiantes.

Pasado el primer año, los relatos sugieren, que la mayoría de los estudiantes muestran mayor familiarización con el entorno y empiezan a adaptarse e introyectar las nuevas pautas culturales. Los objetos culturales se tematizan y salen a flote en las construcciones de los entrevistados.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas, en la mayoría de los entrevistados, es a partir del sexto semestre donde podemos advertir una serie de actitudes, sentimientos, reflexiones, incertidumbres que son muy significativas para sus proyectos en un futuro inmediato, y mediante las cuales es

posible advertir la vinculación que tienen todas éstas con la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente.

El estudiante empieza entusiasmarse, a poner mayor interés en su aprendizaje porque es a partir de la segunda mitad de la carrera cuando empieza a comprobar que los conocimientos adquiridos en los semestres precedentes, y que en su mayoría fueron percibidos como muy teóricos, empiezan a cobrar en cierta manera su razón de ser.

Es decir, es ahora cuando quienes ingresaron más por expectativas ideales de formación vinculadas con la medicina pueden constatar que al fin es posible materializarlas, o es también ahora, cuando quienes tenían un deseo aún insatisfecho por tener mayor contacto con los animales, con el campo, ahora es más probable alcanzarlo.

Así mismo, algo que esta investigación permite evidenciar, es el hecho de que en algunos estudiantes en esta etapa de la carrera se inicia un deseo más intenso para buscar conocimientos de manera independiente y aprovechar cualquier oportunidad de practicar.

Aunado a lo anterior, los relatos nos permiten afirmar que es a partir de la segunda mitad de la carrera que se empieza a dar un mayor y más intenso acercamiento entre compañeros, donde se pasa de la anonimidad a la intimidad, como producto de la casi “obligada” conformación de equipos en las diversas asignaturas para la elaboración de proyectos de trabajo académico. Esto hace que los estudiantes interactúen más estrechamente con sus compañeros de equipo posibilitando el intercambio de experiencias y planes sobre un futuro inmediato.

Así mismo, es a partir de esta etapa de la carrera que para muchos estudiantes los momentos de reflexión y angustia son parte de su vida cotidiana. Se empiezan a observar ciertos cambios actitudinales relacionados con su formación profesional que sellarán sus proyectos de vida futuros.

Es decir, el surgimiento de experiencias significativas por las que atraviesa el estudiante lo pone de manera anticipada en contacto con una realidad que le aguarda al término de sus estudios, lo cual hace que atraviese tanto por momentos que lo conducen a cuestionarse sobre lo que quiere ser y hacer, así como a un proceso de mayor sensibilidad del tiempo transcurrido y por transcurrir, en donde la atención a la vida se ha vuelto más corta y la proximidad de enfrentarse al sector empleador cobra mayor importancia.

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos advertir que las interpretaciones de los estudiantes sugieren y nos posibilitan inferir que es quizá la segunda mitad de la carrera la etapa donde el interés personal por cierta área o campo de la medicina veterinaria y zootecnia se vuelve más "visible", y muy probablemente el principal motor dentro de la formación profesional que impele al estudiante a buscar el conocimiento de manera autónoma.

El interés acentuado en las calificaciones, sobre todo en la primera mitad de la carrera, ya en el último año ha pasado a segundo término y su lugar lo ocupa el interés por aprender más sobre el área de su interés personal y sobre la que posiblemente creen y quisieran dedicarse al terminar la carrera.

Asimismo, se manifiesta en los estudiantes ese deseo aún insatisfecho por aprender y ejercitarse en el conocimiento práctico.

Aunado a lo anterior, es posible advertir que para algunos estudiantes del sexo femenino los últimos semestres de la carrera les presentan dificultades debido sobre todo a las prácticas de campo en ciertas áreas.

Por otra parte, la entrada del estudiante a la facultad posibilita a nosotros como investigadores o como espectadores de esa realidad, reflexionar sobre la red de relaciones que se da en el espacio escolar durante ese periodo de tiempo. Muchas de las relaciones que se producen en escuela se circunscriben al proceso de enseñanza/aprendizaje, pero muchas otras tienen contenido diferente y se aglutinan en ámbitos de referencia emocional o personal sin que hagan referencia al conocimiento o a la tarea. Es difícil, *a priori*, decir cuáles son las que tienen importancia o repercusión mayor para cada actor, en cada situación.

En ese sentido, esta investigación evidencia que dentro de la realidad eminente se dan complejos procesos de socialización del conocimiento e interacciones que le permiten al estudiante poder emitir juicios respecto de sus pares y tipificarlos en relación con la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente. Esto nos permite inferir que todo lo que van percibiendo, más aspectos del acervo de conocimiento acumulado, posibilita a cada estudiante emitir juicios respecto de sus pares.

A través de las entrevistas, y desde una perspectiva epistemológica que reconoce la heterogeneidad al interior de la población escolar, pero igualmente anclada en la situación de aprendizaje como "el ser y el hacer" que define al alumno, podemos decir que los estudiantes tipifican a sus pares en tres grupos:

Los “**identificados**”, aquellos que son: “*Responsables y comprometidos con lo que hacen y quieren llegar a ser; Investigan más allá de lo que piden los maestros*” ...Otro grupo, los “**desinformados**”: Son los que “*ignoran la realidad del trabajo y creen que con la formación bastará para desempeñarse*”; “*son los al ahí se va*”...Y finalmente un tercer grupo, los “**desinteresados**”: Son los que “*no muestran interés por lo que hacen*”; “*no les importa trabajar....*”

Estos ejemplos nos permiten caracterizar parte del acervo de conocimiento que los estudiantes de nuestro estudio tienen de sus compañeros, conocimiento producto de sus interacciones cara a cara y de las experiencias sedimentadas, mismas que se han venido acumulando en la trayectoria formativa que paulatinamente se aproxima a los cuatro años de carrera. Acervo de conocimiento que ya incluido en su situación biográfica como estudiantes deviene en marco de referencia para tipificar a los compañeros, coasociados, con los que habitualmente conviven en las aulas.

Como podemos constatar a través de las interpretaciones de los estudiantes, existe una heterogeneidad al interior de la población escolar que permite al estudiante tipificar a los otros, sus compañeros, en dos grupos asimétricos: una minoría que manifiesta actitudes favorables hacia la búsqueda independiente del conocimiento y una mayoría caracterizada por manifestar pobres actitudes hacia dicha práctica académica.

Otro aspecto que aparece y resulta interesante observar en las percepciones que de la institución tienen los estudiantes entrevistados, tiene que ver con las tipificaciones de los comportamientos de algunos profesores respecto de las alumnas. Todo indica que existe un trato diferenciado hacia las mujeres por parte de algunos profesores que es percibido por los estudiantes entrevistados.

Algunas alumnas han sido objeto de comentarios discriminatorios como lo evidencian los relatos de los estudiantes entrevistados quienes han percibido esta situación con cierto tipo de profesores, sobre todo en las prácticas de campo y en donde se requiere manejar a los animales. Sin embargo, las estudiantes entrevistadas no solo perciben esta situación sino que apelan a que se les enseñe a manejar a los animales.

Así mismo, dentro de la realidad eminente efectivamente parece haber un consenso de que si bien hay un trato discriminatorio de algunos profesores hacia las mujeres con una carga emocional muy significativa para ellas, este trato adquiere ciertas características: se da desde el primer año de la carrera y de

manera acentuada en las materias sobre producción animal o zootécnicas, aunque al parecer es mayoritariamente percibido en el área de rumiantes.

También se aprecia que no se da en todos los maestros, sino que al parecer se percibe de manera más acentuada en aquellos tipificados por los alumnos como “*conservadores*”, profesores que algunos entrevistados los sitúan en una edad entre los 50 y más años. Esta discriminación es percibida por los informantes de ambos sexos mediante mensajes tanto explícitos como implícitos, tanto en el salón de clase como en las prácticas de campo. Es un tipo de conocimiento que los estudiantes van adquiriendo tanto *por trato directo* porque ellas y ellos lo han experimentado personalmente, como *por acerca* de otros que les ha tocado vivir experiencias de este tipo.

A medida que las mujeres se van involucrando con el campo del MVZ se encuentran con otras dimensiones socioculturales que no anticiparon al momento de elegir la carrera. Son experiencias que resultan ser para algunas estudiantes dramáticamente significativas, ya que contrastan con sus expectativas ideales y las orillan a tener que modificar sus planes y proyectos de vida profesional.

En ese sentido, la investigación muestra, cómo en ciertas áreas de la carrera se presentan para las mujeres situaciones que las inducen a cambiar su sistema de planificación toda vez que perciben obstáculos que para la gran mayoría de ellas les resultará difícil de sortear. Es decir, las mujeres empiezan a percibir escenarios desfavorables que con anterioridad habían sido considerados por ellas como una posibilidad de realización profesional. Tal situación pudiera, en parte, estar explicando el hecho de que las mujeres empiezan a disminuir su interés por buscar el conocimiento respecto de como lo venían haciendo, al parecer, durante el inicio de la carrera y buena parte de ella, no solo en aquellas áreas en las que han percibido como obstáculos para su realización sino también, quizá, en la mayoría de las áreas en donde el hombre, como médico veterinario zootecnista, tradicionalmente y de manera predominante ha venido ocupando.

A través de las objetivaciones de los entrevistados, se puede apreciar que dicha diferenciación en el trato hacia hombres y mujeres se percibe de manera consensual como innegable dentro de la realidad eminente, y que algunos de los entrevistados, desde su situación biográfica y acervo de conocimiento a mano, lo interpretan a través de cómo han sido educadas las mujeres y los hombres dentro de la sociedad: a ellas como “*débiles*”, a ellos como “*fuertes*”. Consideran que por ello los hombres se involucran más en el campo de trabajo de esta profesión, mientras que las mujeres “*sienten más como un deber seguir estudiando*”. Lo que finalmente se pudiera traducir en un sentido de discriminación y también de

marginalidad hacia la mujer y de un “etiquetado” que irá condicionando el papel que ellas tendrán que jugar en un futuro para poder competir y destacar en esta profesión.

Sin embargo, la investigación muestra que también existe dentro de la realidad eminente otra dimensión sociocultural que es percibida por los estudiantes entrevistados y que marca una diferencia en el comportamiento entre hombres y mujeres y que seguramente afecta de alguna manera su actitud favorable hacia la carrera y en consecuencia hacia la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente. Nos referimos al aspecto emocional, aspecto que al parecer también puede abarcar otras dimensiones en las que las mujeres se ven involucradas y que las está orillando a mirar hacia otros campos de su futura profesión. (Por ejemplo, noviazgo y sentimentalismo hacia los animales)

La investigación muestra también que si bien hay un cambio favorable generalizado en los estudiantes a partir de la segunda mitad de la carrera, también es posible advertir, de acuerdo a las construcciones de los estudiantes entrevistados, que algunas mujeres empiezan a tener dificultades en algunas materias, sobre todo en lo tocante a las prácticas de campo, en donde todo apunta a que se establece una cierta competencia entre hombres y mujeres.

Es decir, al parecer esta percepción tanto en mujeres como en hombres, puede ayudar a explicar también cómo la mujer dentro de la realidad eminente se ve orillada a dejar de interesarse por ciertas áreas de la carrera y quizá limitar su interés en buscar el conocimiento de manera independiente sólo hacia ciertas áreas en donde puede sentirse más segura y con más posibilidad de competir con el hombre.

Así mismo, para algunos de los entrevistados, la disminución en la actitud de la mujer hacia la búsqueda independiente del conocimiento, tal como quedó documentado en la investigación explicativa que sirve de base para esta investigación, puede complementarse con las objetivaciones de los entrevistados que hacen alusión al conocimiento limitado sobre la profesión del médico veterinario zootecnista con el que las y los estudiantes llegan a estudiar esta carrera.

Así, y en atención a lo que la investigación aporta con las interpretaciones de los alumnos bajo estudio, cada construcción efectuada por los estudiantes entrevistados tiene un horizonte de sentido. Las relaciones entre compañeros, forman parte de las interacciones que de manera cotidiana se viven en el mundo

social y cultural en el que se participa y que le sirve al actor social como horizonte de interpretación de cada extracto del mundo sobre el que se desplaza.

La descripción de la FMVZ-UNAM como mundo social y cultural de la vida queda delimitada en este primer complejo de significados con la interpretación que hacen de esa institución los estudiantes entrevistados a lo largo del proceso de su formación profesional.

En atención a sus vivencias pasadas, los estudiantes entrevistados recurren, no sin dificultad, a ciertas experiencias pasadas con las cuales y a la mano, la FMVZ-UNAM se ha transformado a la mirada ahora monotética, de los estudiantes. La facultad ha dejado de ser sólo un elemento funcional para sus proyectos, es ahora unidad significativa de lo que ha vivido como estudiante, y en el margen de esta significación surgen elementos simbólicos u objetos socioculturales como “profesores”, “facultad”, “prácticas de campo”, clínicas, departamentos académicos, asignaturas, simbolismos que cobran a un sentido particular cuando se le rememora a la luz de experiencias segmentadas en este proceso de formación.

En las reflexiones anteriores, también se puede apreciar que la FMVZ-UNAM que inicialmente apareció en el horizonte de la atención de cada estudiante como una gran institución, como dicen ellos, la mejor en México y de América Latina, ahora es una institución que, si bien no deja de ser estimada, requiere de trabajar en ciertos puntos que se han debilitado.

En las redes de símbolos instauradas, los estudiantes entrevistados aportan, inclusive, una serie de requerimientos concretos a su facultad. En sus objetivaciones hay un conceso de que la facultad debería mejorar la cantidad y calidad de las prácticas, así lo demuestran las construcciones de los estudiantes entrevistados.

También dentro de los aspectos que detectan los estudiantes entrevistados como necesarios de ser atendidos en la facultad se encuentran: el fomento de valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad y el deseo de superación.

Aunado a los valores antes mencionados sugieren se promueva el liderazgo, el trabajo en equipo, el compañerismo.

Finalmente, dentro de la investigación se advierte que los entrevistados apelan a que se fomente el hábito del estudio, la investigación y el desarrollo de habilidades cognoscitivas.

De este modo, los estudiantes entrevistados responden a las interrogaciones acerca de cómo observan la escuela donde han realizado sus estudios. Ahora, en el último año de la carrera como estudiantes de esta facultad la rememoración de sus experiencias vividas les permite alertar sobre la organización de los procesos de formación; la falta de información suficiente sobre el currículum y la institución educativa; la falta de suficientes prácticas para que los estudiantes adquieran la habilidad y la seguridad en sí mismos; la preparación de los profesores en aspectos pedagógicos; un trato más equitativo y respetuoso hacia las mujeres. Una mayor interconexión entre la teoría y la práctica y entre las diferentes asignaturas que componen el currículum.

En síntesis, la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica que se experimenta dentro de la realidad eminente, también ocurre entre procesos de comprensión del mundo social y cultural al que se ha arribado como un tipo de actor social, en este caso, como estudiante. Procesos de interpretación que lo obligan a tematizar cada una de las personas y de los objetos culturales propios de ese mundo en el que ha interactuado con cierta sistematización con otros estudiantes en similares condiciones a la suya.

Sobre la situación biográficamente determinada de los estudiantes entrevistados.

De acuerdo con Schutz, el concepto de situación biográfica determinada, se refiere a experiencias que el yo, el actor, tiene en el momento que elabora cualquier proyecto.

La situación biográfica determinada es la información específica que hace teóricamente inteligible la personalidad social de cada estudiante entrevistado. Como herramienta metodológica, este concepto nos permite documentar la interpretación que como actor social el estudiante le otorga a su trayectoria biográfica, una trayectoria que inicia, por lo general, en el horizonte de socialización primario de todo ser humano, la familia, el núcleo social fundamental, en el que como ser natural y social, nace, arriba o ingresa a una totalidad de objetos de diferente índole, es decir, un mundo natural, físico, sensorialmente perceptible, y también, y casi al mismo tiempo, un mundo que ha sido y continúa siendo histórico, social y culturalmente configurado. Este último, un mundo, o totalidad significativa en el que cada uno de los objetos en algún modo le indicará, en estratos de complejidad variados o diversos, de la presencia de los otros, sus

integrantes, coasociados, predecesores o contemporáneos con los cuales y de los cuales puede tener conocimiento, ya sea por familiarización, o trato directo o por mediación de otros, es decir, de manera indirecta.

Este trabajo de investigación nos aproximó a una serie de evidencias que a manera de juicios personales de los estudiantes acerca de la familia, nos llevó al conocimiento de los valores, de su organización familiar, inclusive al conocimiento de las características específicas de parte de su socialización, es decir, el proceso de inmersión cultural en la vida social.

También a través de esta investigación accedimos, en cierta manera, al conocimiento de las decisiones por ellos tomadas, decisiones que les han impactado de una manera o de otra en la configuración de su personalidad social.

Con ello pudimos develar otros papeles que juega el actor social de nuestro interés, es decir, a medida que fuimos captando las construcciones de los entrevistados, fuimos advirtiendo que cada estudiante en cuestión, hombre o mujer, representa otros papeles en el mundo de la vida, no sólo son alumnos, también, y al mismo tiempo, son hijos, hermanos, sobrinos, nietos, tíos, amigos, empleados, novios, y cada rol que desempeñan en diferentes horizontes espaciales y temporales son los diferentes estratos o esferas del mundo de la vida entre los que su conciencia cognoscente salta, enfocando su atención y acción en diferentes grados de intensidad.

Sobre el ámbito cultural de sus familias, cada actor social en cuestión cree tener y seguir teniendo un conocimiento más íntimo de su familia, y con base en ese conocimiento que se amplía y se actualiza con la vida cotidiana, el actor se encuentra en posibilidades, de describirla y de referirse a ella desde diferentes perspectivas, como por ejemplo, en la cotidianidad.

O de hacer su propia interpretación desde lo cultural, social y económico donde podría su familia ser ubicada.

También, el acervo de conocimiento que cada sujeto ha venido acumulando respecto de su familia, de su historia, le autoriza para explicarla, para emitir juicios acerca de los padres y de los proyectos que tienen respecto de sus hijos; Para emitir juicios acerca de otros miembros estrechamente cercanos como son los hermanos con quienes se crece, desarrolla y aprende; Para emitir juicios acerca de aquellos que quizá no estén ya aquí pero que sus acciones han influido y continúan influyendo en uno, los abuelos o predecesores; o también para emitir

juicios acerca de la familia extensa, y dentro de ésta los tíos, esos otros que en alguna etapa de la vida han acompañado al actor social y que se han convertido en un elemento motivador para su desarrollo personal o profesional.

También, para cada acto social, el acervo de conocimiento que a la mano tiene disponible de su familia le permite presuponer, la existencia de una construcción más íntima, más compleja, donde el concepto “hogar”, capta el sentido del estrato del mundo al que realmente se pertenece. Éste es el lugar donde se habita junto a los padres y otros miembros de la familia; donde el proceso de envejecer juntos está unido a modos peculiares de existencia, a estilos de vida basados en relaciones más íntimas y complejas que en otros estratos del mundo social como la escuela. Es decir, en el hogar, la sintonía mutua hace coincidir los sueños, los intereses, los objetivos, las metas.

Para muchos de los estudiantes dentro de la realidad eminente, el hogar cotidianamente se convierte en el amanecer y el anochecer de cada día. El estudiante, de acuerdo al horario de clases que tenga, se aleja al amanecer o al mediodía y retorna cada tarde o iniciada la noche. Y en cada regreso, el acervo de conocimiento sufre modificaciones o actualizaciones, y hasta ese hogar trasciende el conocimiento y toda práctica pedagógica con fines explícitos de formación que han sido adquiridos en la facultad.

De ahí que no es sólo en la escuela, sino también en la familia donde el estudiante ha adquirido desde edades tempranas y en cierta medida continúa adquiriendo aún en el nivel de licenciatura una parte importante de su formación profesional ya sea a través del acompañamiento y apoyo de padres o tutores en las tareas académicas y/o a través de las creencias y actitudes favorables hacia el conocimiento fomentadas con el ejemplo de los padres, u otros contemporáneos coasociados como los abuelos, hermanos, tíos.

A través de esta investigación, los relatos de los informantes sugieren que los padres y miembros mayores de una familia juegan un papel muy importante en la formación de actitudes favorables hacia el conocimiento a través del acompañamiento y de la supervisión que éstos ejercen sobre los demás miembros de la familia. Un estudiante que no contó con ese apoyo muy probablemente le será más difícil tener la disposición personal para hacer los trabajos por su propia cuenta.

Sobre la elección de carrera y el punto de vista de la familia, esta investigación evidencia que para algunos estudiantes, sobre todo del género masculino, las posiciones de la familia fueron favorables respecto de la decisión tomada por sus

hijos. Sin embargo, para otros resultó diferente. En el caso de las mujeres, podemos hallar dentro de sus objetivaciones diversas opiniones de la familia, la mayoría desfavorables respecto de la elección de esta carrera. Es decir, a través de las objetivaciones vertidas por los actores de nuestro interés, se puede observar que si bien hubo algunos casos en que fue recibida la noticia con beneplácito para la mayoría de ellos las reacciones de sus contemporáneos asociados: familiares cercanos, lejanos, amigos, maestros, compañeros, fueron desfavorables respecto de la decisión de los entrevistados para elegir esta carrera.

En las interpretaciones de los estudiantes se puede apreciar lo que para la sociedad puede estar representando la profesión de médico veterinario zootecnista. Para un sector de la sociedad, pareciera que la carrera de medicina humana goza de más prestigio y es percibida como de más estatus social y económico que la de veterinaria. Por otro lado, la carrera de médico veterinario zootecnista es representada por la sociedad como una carrera más “adecuada” para hombres que para mujeres. También se percibe un desconocimiento por parte de un sector de la sociedad respecto del campo de la medicina veterinaria y zootecnia lo que provoca una serie de prejuicios en contra de la misma. Y por último, al parecer los contemporáneos asociados, y en especial los padres de familia, tienen un proyecto para sus hijos que dista en mucho del proyecto que realmente quieren éstos, lo que se refleja de manera explícita o implícita en reacciones de desaprobación por parte de aquellos.

La elección de la carrera no es fácil, cuando en derredor predominan intereses prácticos que se yuxtaponen, o incluso se contraponen cómo acervos de experiencias significativas a las de los estudiantes entrevistados. A las motivaciones de los alumnos en cuestión se pueden agregar las propias aspiraciones de los padres, los hermanos, inclusive de los maestros. La elección de la carrera, lejos de ser una decisión estrictamente individual, parece ser una decisión social, la influencia de los otros, sino determinante si es importante. En ese sentido, cuando el estudiante elige una carrera distinta a la que sus padres planeaban para él, éste se puede encontrar con una percepción de sus familiares desfavorable lo cual es muy probable que pueda llegar a afectar de alguna manera su interés por la búsqueda y adquisición de conocimientos como resultado de una falta de apoyo moral.

Aquí cabría preguntarse ¿Qué tanto todos estos elementos estarán afectando emocionalmente a los estudiantes para dedicarse plenamente y con entrega a la carrera elegida por ellos? ¿Sería diferente para los estudiantes si tales circunstancias fueran favorables, es decir si la sociedad tuviera una

representación de la carrera más favorable y ésta se transmitiera a los estudiantes? ¿De qué manera tanto directivos como académicos estamos contribuyendo para que esto se acentúe o tienda a revertirse? ¿como académicos, como directivos, qué estamos haciendo o podemos hacer para atenuar y quizá revertir esta representación que tiene la sociedad y que muy probablemente está afectando emocionalmente a nuestros estudiantes?

Sobre los ámbitos finitos de sentido en los que participan los estudiantes en tanto actores sociales del mundo de la vida, el actor social, como hemos dicho en nuestro marco teórico, participa en diferentes ámbitos finitos de sentido, que están bien delimitados tanto temporal como espacialmente. Cada uno de sus ámbitos es tipificado por él de acuerdo con las actividades cotidianas que en ellos realiza, y es a través de esos ámbitos finitos de sentido como organiza y orienta el transcurrir de su vida.

Tal situación la podemos observar en los estudiantes entrevistados. Cada uno de ellos objetiviza la compleja trama de relaciones sociales que establece en la cotidianidad y que como espectadores nos hace verlos como actores sociales que cumplen rutinariamente diferentes actividades cuya realización les permite a sus respectivos coasociados tipificarlos.

A través de las entrevistas, pudimos advertir que los estudiantes entrevistados experimentan lo que Schutz refiere como “salto de Kierkegaard,” es decir, experimentan saltos de conciencia de una realidad en la que se está en el aquí y el ahora, a otra u otras realidades a través de la conciencia. Con estos saltos de conciencia, el actor social de manera consciente o inconsciente entra, sale, atiende los diferentes aspectos que tiene su mundo y las diferentes actividades y papeles a representar que esos aspectos del mundo le reclaman.

Es decir, si bien los alumnos en estudio se conciben como estudiantes de una institución de educación superior específica, los intereses no son homogéneos, tampoco son constantes. Los planes para la escuela, para el momento, para el mañana y para toda la vida, para el “así sucesivamente”, varían, al cambiar el horizonte de la atención y la acción constituyente del mundo. Y en cada zona del mundo de la vida en donde el estudiante actúa, cada interés y atención a la vida adquiere un peso diferente, ser alumno, hijo, hija, inclusive ser novio o novia, amigo o amiga. Todas estas tipificaciones son papeles sociales que determinan el sistema no sólo de intereses, sino también de proyectos o de planes de cada estudiante que en el ambiente escolar se ocupa de buscar y adquirir conocimiento. Esa actitud hacia el conocimiento atraviesa, como un dispositivo, todos los estratos del mundo en donde el estudiante desarrolla su vida cotidiana.

Cada papel social y cultural previamente tipificado, le requiere, le exige a cada quien, actos y niveles de plena atención y de conciencia hacia los horizontes de sus vidas que esos papeles les delimitan. Mismos que también nos permite, como investigadores subjetivos, no sólo apreciar la riqueza de experiencias o la complejidad subjetiva entre la que se desarrolla la búsqueda y adquisición de conocimiento entre los estudiantes entrevistados, sino también la complejidad del mundo social a la que tendría que tener como esquema de referencia cualquier proyecto de formación profesional y su correspondiente carga formal de actividades.

En síntesis, el complejo de sentido anteriormente constituido, nos permitió remitirnos a las interpretaciones individuales acerca de la situación específicamente social y cultural de los estudiantes entrevistados, a la forma en que ellos interpretan el núcleo familiar en el que están situados, la forma en que interpretan el sí-mismo, los diferentes ámbitos en los que frecuentemente se desarrollan sus vidas, los modelos de contemporáneos que con más fuerza han influido en ellos, así como las decisiones más fuertes que han tomado.

Todos esos son elementos que otorgan significado al desarrollo de su personalidad social y cultural, misma a la que se podría tomar en consideración para iniciar con ellos cualquier proyecto de formación, dado que el estudiante, como cualquier actor social, no solamente es alumno, al menos, no estrictamente cómo se piensa en las escuelas, sino que también es una persona cuya existencia se distribuye en diferentes y variados horizontes de vida cotidiana, con tiempos, lugares de actividades específicas que le requieren también como ser total. También, el complejo de sentido en cuestión nos abrió la posibilidad de remitirnos, metodológicamente, a las experiencias más significativas que los estudiantes entrevistados han acumulado en la trayectoria de su formación profesional.

Sobre el acervo de experiencias significativas vinculadas con la práctica de búsqueda del conocimiento de manera independiente.

La práctica de búsqueda independiente de conocimiento como parte del proceso de formación profesional del que forma parte y al que toda institución educativa aspira lograr con sus educandos -al menos eso es lo ideal-, es una práctica que está integrada a un continuo social y cultural que se desplaza en el horizonte espacio-temporal específico de la vida social de cada sujeto.

De acuerdo con la información que la investigación nos proporciona, se puede constatar que en los procesos de búsqueda y adquisición de conocimiento, se ven reflejadas las experiencias adquiridas y acumuladas en tiempos anteriores y sucesivos.

Este proceso de formación profesional, como lo permiten ver las construcciones de los estudiantes entrevistados, inicia a edades muy tempranas y recoge, hasta el nivel universitario en el que los estudiantes de nuestro interés se encuentran, la influencia educativa de contemporáneos y coasociados: Padres, hermanos, familiares cercanos, maestros y amigos; es decir, conlleva una serie de experiencias significativas y con ellas conforma un acervo de conocimiento sedimentado que a manera de recetas le sirve al estudiante como elemento de interpretación y de juicio para desenvolverse dentro de la FMVZ-UNAM, la esfera del mundo sociocultural cuyas personas y objetos ahora ocupan su atención.

Con la utilización de la entrevista como herramienta para la recuperación de experiencias significativas acumuladas en un acervo de conocimiento a mano, nos acercamos en cierta forma, a las vivencias escolares adquiridas en las épocas tempranas como estudiante de primaria, secundaria o preparatoria, así como a algunas correspondientes a su trayecto universitario en el presente y en las que, de cada una de estas etapas de su formación académica, el estudiante entrevistado rememora las personas cuyas acciones recuerda de manera muy emotiva.

Así, en los recuerdos de los estudiantes entrevistados, aparece la influencia a veces determinante de contemporáneos, como los padres.

La rememoración de experiencias significativas en los estudiantes entrevistados trae al aquí y al ahora de la entrevista el recuerdo de otros contemporáneos, coasociados, con los cuales se socializa y se aprende, los hermanos. Otros, refieren la influencia de los abuelos, tíos.

También se puede apreciar como los recuerdos trascienden el ámbito familiar y abarcan experiencias de otros ámbitos como la escuela y otros contemporáneos como los maestros. Estos recuerdos abarcan desde el nivel de enseñanza básica hasta el universitario.

Tal como es posible advertir, el proceso de búsqueda y adquisición de conocimientos no sólo se ve acompañado por la presencia e influencia, quizá decisiva, de otros actores sociales como son los contemporáneos y coasociados, sino que también es posible observar a través de las construcciones de los

estudiantes entrevistados, que el origen de este proceso en cada estudiante tiene una historia que no surge o se origina en los niveles de enseñanza superior, sino que se remontan a edades muy tempranas como son los primeros niveles de escolaridad.

En el estudiante, el aquí y ahora se proyecta en sus construcciones quienes a medida que avanzan en los niveles educativos de la carrera van viviendo o experimentando en plenitud esta temporalidad a través de sus prácticas educativas, ya sea las explicitadas dentro del currículum, o en oportunidades que se les presentan fuera de la facultad.

Así, el proceso de búsqueda independiente de conocimientos y la consecuente adquisición de estos le plantean al estudiante dudas, hipótesis, retroceso ante ciertos obstáculos, arribo a conclusiones parciales, manipulación de objetos, organización de elementos. Es un proceso que no tiene un carácter lineal sino que se puede dar saltos o retrocesos influidos por las condiciones internas y externas.

Otras facetas que podemos observar dentro de las construcciones que realizan los estudiantes entrevistados en relación con la búsqueda independiente del conocimiento, es que dicha práctica se efectúa cuando el actor siente la necesidad de adquirir conocimientos prácticos que la escuela aún no le proporciona o que el propio actor anticipa que no le serán proporcionados más adelante por la institución. Tales son los casos de estudiantes que aprovechan los fines de semana, las vacaciones o cualquier oportunidad, incluso dentro de la semana, para trabajar en algún consultorio particular, granja o explotación pecuaria para adquirir ese conocimiento que le es indispensable dentro de su formación.

Es decir, son estudiantes que aprovechan, ya desde los primeros semestres, las oportunidades que la vida les presenta para practicar: unos lo hacen durante la semana previo acomodo de sus horarios de clase, otros lo hacen por las tardes, algunos por las mañanas en alguna clínica o consultorio veterinario particular; otros más, lo hacen planeando y efectuando para los fines de semana visitas a algún centro de producción animal relativamente cercano a la Ciudad de México o en algún departamento académico de la propia facultad; también hay quienes planean y asisten durante los periodos de vacaciones intersemestrales o interanuales a los centros de producción animal de la propia facultad que por encontrarse distantes de Ciudad Universitaria no lo podrían hacer más que en estos periodos del año.

En este sentido, la investigación nos permite constatar el deseo en algunos estudiantes de buscar y aprovechar cualquier oportunidad para desarrollar sus

capacidades y destrezas manuales o al menos para atenuar en la medida de lo posible la falta de prácticas que para muchos les crea inseguridad y angustia.

Como se puede advertir, la búsqueda independiente del conocimiento es un proceso que refleja el interés, la intencionalidad consciente por aprender, por no perder de vista el fin al que se liga toda actividad escolar que se emprende y es en atención a esos intereses cognoscitivos, que los estudiantes explican lo que consideran como lo fundamental, como lo más relevante de su formación para estar mejor preparados y en mejores posibilidades de enfrentar la realidad que llegará al egresar de la facultad; esto explica la importancia que le otorgan como por ejemplo, a las prácticas de campo, al estar frente a casos clínicos, al analizar problemas reales o a la comunicación de experiencias de profesores u otros médicos veterinarios. Todo esto obliga en cierto modo a estudiar, a buscar conocimientos de manera autónoma y a través de diversos medios.

La búsqueda independiente del conocimiento implica acción, búsqueda, indagación, y todo esto se realiza con el objeto de dar respuesta a una inquietud que se intenta satisfacer. La búsqueda independiente del conocimiento pasa por el fantasear pero no se queda estancada ahí sino que se convierte en acción en curso o como diría Schutz, en efectuación.

El estudiante interesado en buscar conocimientos no sólo lo hace sobre un área específica, sino sobre un gran universo de cosas u objetos que le rodean o constituyen su entorno. A diferencia de los investigadores profesionales que investigan y publican sus descubrimientos porque anticiparon que algún día los podríamos necesitar para resolver un problema, el estudiante en tanto actor social en actitud natural por lo general busca conocimientos sólo por un propósito personal, por un motivo pragmático.

Cuando el estudiante busca conocimientos, generalmente lo hace consultando a otros contemporáneos, asociados y predecesores, y lo hace a través de libros, revistas científicas o de difusión, del Internet, o a través de una relación cara a cara con compañeros, profesores, expertos, etc., pero puede confiar en lo que encuentra, en lo que le comparten o le transmiten sólo si quienes hicieron esas investigaciones o le transmitieron estos conocimientos gozan de experiencia o sus conocimientos son considerados por el estudiante como producto o resultado de experiencias o situaciones vividas creíbles o asumidas como veraces.

Esta investigación también permite ver cuán relevantes son las formas de enseñanza de los profesores, sus formas de trabajar los contenidos, sus formas

de hacerles llegar las cosas, toda vez que motiva al estudiante a buscar conocimientos, a buscar y aprender más sobre el tema.

Estos elementos simbólicos, entre muchos otros, por una parte evidencian la importancia de la motivación proveniente de contemporáneos, pero también por la otra, evidencian la importancia que tiene la búsqueda independiente del conocimiento durante el largo proceso de formación profesional en el estudiante.

Todos estos conocimientos que el estudiante busca y adquiere son de todo tipo y no exclusivamente disciplinarios o relacionados directamente con la carrera que se estudia, pero que en la vida cotidiana cada sujeto ordena jerárquicamente hasta conformarlos como parte de su conocimiento de la vida, como parte de su acervo de conocimientos que está al alcance más o menos permanente de su manipulación y del cual hecha mano en el aula, en el laboratorio, en las prácticas de campo, etc... a través de recordar acciones y sucesos semejantes.

Como puede apreciarse, todas las situaciones anteriormente expuestas de alguna u otra manera obligan al estudiante a la búsqueda independiente del conocimiento y a la adquisición de éste por diferentes vías, ya sea consultando a sus maestros de asignatura, o a otros profesionales, ya sea acudiendo a bibliotecas o consultando la Internet.

Las interpretaciones que los estudiantes entrevistados realizan respecto de las actividades que son realizadas de manera cotidiana, nos aproxima al conocimiento de las diversas facetas que adquiere la dinámica de una formación sobre la práctica de buscar el conocimiento de manera autónoma la cual no se limita al mundo áulico de la FMVZ, sino que se extiende a los planos de la experiencia cotidiana fuera de las instalaciones de la institución.

También podemos constatar que algunos de los estudiantes entrevistados se disponen desde los primeros semestres a apropiarse por sus propios medios de los contenidos de sus materias, mismos que están en posibilidades de ejercitar en los consultorios veterinarios donde, por iniciativa propia, prestan su servicio durante algunas horas al día o durante los fines de semana, sobre todo, con el fin de aprender más.

Es posible advertir que en el último período de la formación la dinámica se hace más compleja presionados por factores externos a la FMVZ-UNAM. Tal vez ahora convencidos del poco tiempo que les queda para concluir sus estudios y por la proximidad de enfrentarse al sector empleador, los estudiantes de la FMVZ se ocupan en diferentes actividades, asisten de prácticas a las clínicas o centros de producción animal, platican con los asesores, elaboran sus proyectos de tesis

mediante la consulta bibliográfica, tratan de realizar su servicio social en algún departamento académico, etc.

Finalmente, consideramos que con esas acciones el estudiante trata de responder al mismo tiempo, a los requerimientos de una escuela que transmite conocimientos, que les impone actividades, pero que no les ofrece suficientes prácticas que coadyuven a desarrollar de manera integral saberes teóricos, saberes prácticos, y actitudes y valores, que los haga sentirse seguros de lo que han aprendido durante el proceso de su formación profesional.

Otro de los aspectos que ha sido crucial para poder interpretar el significado que los estudiantes le otorgan a la búsqueda independiente del conocimiento fue nuestro acercamiento a las protensiones, es decir, aquellos *elementos de nuestro presente, que aunque referidos al futuro inmediato posibilitan observar* la tendencia que los actores sociales avizoran acerca del propio desarrollo de su vida, la manera como se perciben en el futuro. Nuestra intencionalidad fue aproximarnos a aspectos específicos del “Yo” de los estudiantes a futuro.

Al respecto y como pudimos observar respecto de las protensiones de los entrevistados, cada actor social “llena” sus anticipaciones del futuro con el contenido que desea: unos aspirando obtener una beca para continuar sus estudios en el extranjero, otros trabajando en el campo ayudando a su país y pensando en ayudar a su familia, otros ayudando a los animales a tener un mejor nivel de vida que el que la sociedad actualmente les proporciona, etc.

Otros planes a futuro también son manifiestos y en cada uno de ellos puede advertirse la reproducción de elementos simbólicos que respecto de la práctica profesional han heredado de sus maestros. Los objetos socioculturales aprehendidos en la FMVZ-UNAM aparecen ya objetivados en las construcciones de cada estudiante. Es decir, todas estas protensiones obligan al estudiante en cierto modo a estudiar, a buscar conocimientos por propia voluntad, a tratar de alcanzar sus metas, sus idealizaciones que por ahora si bien sólo son utopía, fantaseos, así los seres humanos proyectamos y ejecutamos nuestras acciones.

En síntesis, aproximarnos mediante los actos de interrogación que hemos reiterado, nos permitió enterarnos de la manera como se constituye el propio Yo, en un proceso continuo o discontinuo de planes y logros, de adecuación de los mismos de acuerdo con lo que se está viviendo, o con la elaboración de nuevos fantaseos. Circunstancia que nos ha enseñado la enorme complejidad que se asoma en la constitución sociocultural del yo individual y social de cada estudiante a través de diferentes, pero convergentes, procesos de búsqueda y adquisición del

conocimiento, circunstancia que también nos permitió rechazar la idea de que la formación de médico veterinario zootecnista sea un proceso concluyente o terminal, por el contrario, la dinámica cognoscitiva, enlazada a la experiencia en el mundo de la vida, y al contenido curricular de la enseñanza se eslabona a los procesos de actualización constante durante toda la vida.

Sobre la importancia que guarda la formación profesional en el mundo de la vida del estudiante, es posible desprender, a través de esta investigación, que la búsqueda independiente del conocimiento se encuentra estrechamente vinculada con la importancia individual y social que los actores le conceden al proyecto profesional con el que esa búsqueda se encuentra implícita y explícitamente conectada, lo cual es posible advertir a través de sus construcciones las cuales reflejan experiencias significativas que se han ido desarrollando durante su formación profesional conformando todo un sistema de significados.

Para los estudiantes entrevistados, si bien las objetivaciones que realizan responden eminentemente a una visión de logro personal, también es posible observar en dichas objetivaciones un compromiso con la familia. En otros, además podemos encontrar un compromiso con la sociedad. Finalmente hay otros más que proyectan en sus construcciones una fuerte necesidad de autoafirmación vía otorgarle valor a una profesión que es percibida por la sociedad como insuficientemente valorada.

Es decir, dentro de las objetivaciones de los entrevistados hay significados que apuntan a tratar de satisfacer las expectativas que han sido puestas en ellos por Otros, predecesores, contemporáneos y asociados. Son construcciones que hablan de una intencionalidad con un sentido de trascendencia alimentada por un compromiso y responsabilidad derivado del anhelo, esfuerzo y sacrificio de Otros puesto en ellos.

Así mismo, dentro de un sector de los estudiantes entrevistados existe también un deseo de trascendencia manifestado a través de poder hacer algo desde un punto de vista social y humanista. Y, finalmente en otros, se percibe un deseo de reivindicar la profesión de médico veterinario zootecnista en tanto que ellos la perciben como desprestigiada o insuficientemente valorada por la sociedad.

Es decir, a través de las entrevistas podemos apreciar cómo cada uno los estudiantes entrevistados destaca el propósito para el que están en la FMVZ-UNAM, sus pretensiones o proyectos en relación con su futura profesión, todos estos fragmentos de entrevista apelan a una necesidad de satisfacer algo, ya sea de objetos materiales, o ideales, lo que se constituye para ellos en un motivo

importante que vincula y le da sentido a la práctica de búsqueda del conocimiento de manera independiente por ellos efectuada.

Así mismo, como pudimos observar, el estudiante, en tanto actor social del mundo cotidiano, desarrolla su vida en diferentes ámbitos los que cada uno de ellos le exigen distintos grados de atención y especialmente un estilo cognoscitivo propio matizado por las actividades cotidianas, las experiencias acumuladas y los contemporáneos que integran la base conceptual registrada y adquirida cronológicamente, pero también susceptible de actualización y de adecuación.

A través de esa estructura cognoscitiva y con todo su acervo de experiencias, recuerdos y proyectos a la mano el estudiante interpreta el acontecer diario, su situación actual, y le coloca el acento de su realidad vivencial jerarquizando las acciones que de manera cotidiana realiza. Es decir, en las objetivaciones que el estudiante realiza declara sólo aquello que le da un sentido de unidad a sus propias vivencias y aunque como hemos visto, los estudiantes entrevistados no sólo son alumnos sino también representan roles como hijos, hijas, amigos, amigas, hermanos, hermanas, etc. estos papeles ya tipificados imponen en el estudiante la preocupación por concluir sus estudios y también, aunque no aparezcan en las entrevistas sino como sombras que acompañan al estudiante en su formación, actúan en él como un referente y apoyo importante en el devenir de su vida. Todo esto son signos compatibles con el proyecto de su formación como médico veterinario zootecnista y que el estudiante retrotrae por actos de reflexión y rememoración a través de una relación cara a cara entre entrevistador y entrevistado.

De esta manera, la atención a la vida por parte de los estudiantes entrevistados, se decanta hacia sus prácticas de campo, a saberse o sentirse útiles, a adquirir más sobre saberes prácticos que como una necesidad imperiosa afloran en el estudiante durante su trayecto profesional dentro de la facultad.

Para algunos estudiantes, el nivel de concientización sobre los problemas del país muchas veces originado por el entorno social donde se ha nacido, crecido y desarrollado se convierte en una aspiración y fuerte motivación para buscar conocimientos por propia iniciativa.

Como pudimos apreciar, para el estudiante no se trata de buscar conocimientos con propósitos utilitarios, con intencionalidades únicamente individuales que le sirvan como esquemas de referencia. En el mundo de la vida cotidiana la búsqueda del conocimiento y el deseo adquirirlo, de aprehenderlo, está fuertemente matizada de intencionalidades para el presente, para el futuro. Y en

esas intencionalidades, también, como describen los estudiantes entrevistados, se busca el conocimiento para intentar cumplir con otros aspectos trascendentales como el contribuir a mejorar la situación social actual del país que les ha tocado vivir.

Es decir, el simbolismo social en torno del país, al campo, les ha conferido a unos estudiantes un significado a su carrera que no sólo se limita a unas cuantas actividades ya muy conocidas por la sociedad como es el curar animales, sino que le exige participar en las soluciones pecuarias del campo mexicano, en investigaciones o proyectos en pro de la comunidad, llevando la profesión de mvz al ideario de ser un elemento para transformar la sociedad a través del ejercicio de su profesión.

Conclusiones

Como hemos dicho en el planteamiento del problema de esta investigación (pág.17), nuestro principal propósito ha sido el de tratar de reconstruir el significado subjetivo que le otorgan los estudiantes a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica, en un ámbito específico como es la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, campus ciudad universitaria. En ese objetivo está involucrada una intencionalidad más, arribar a conclusiones sobre las posibilidades que ofrece el referente teórico-metodológico de Alfred Schutz en el ámbito de la metodología comprensiva dentro de la investigación pedagógica.

Por lo tanto, es a partir de esos aspectos como quedan organizadas las siguientes afirmaciones:

- A. **Sobre la reconstrucción del significado subjetivo que le otorgan los estudiantes a la búsqueda independiente del conocimiento, en tanto práctica académica, en un ámbito específico como es la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, campus ciudad universitaria.**

La autointerpretación de los estudiantes en relación con la intencionalidad que manifiestan respecto de la elección de su proyecto profesional, define una importante tendencia hacia la práctica profesional del médico veterinario zootecnista, no obstante que algunos poseían, al momento de ingresar a esta carrera, un conocimiento incipiente o limitado respecto del amplio campo de acción de esta profesión. Pero también hemos podido advertir, dentro de la información recabada a través de las entrevistas, que aparejado a esa intencionalidad se encuentra la gran influencia de contemporáneos y predecesores, así como también la aparición de circunstancias accidentales que sucedieron en algún momento de sus vidas y que a la postre resultaron ser, también, elementos importantes de contacto con ciertos horizontes de la profesión de médico veterinario zootecnista.

Así, algunos estudiantes rememoran que su interés o afinidad por los animales surgió en ellos desde muy temprana edad. Otros tienen muy presente en su memoria la gran influencia que tuvieron de algún predecesor para elegir esta profesión. En algunos la influencia de contemporáneos como los padres, y a lo

que éstos se dedican, constituyó un elemento importante al momento de decidir qué carrera estudiar. Asimismo, a veces los motivos para decidirse por esta profesión son creados por influencia del entorno ambiental y social en el que los estudiantes se han desenvuelto en edades tempranas.

Todas estas experiencias originadas a edades tempranas y propiciadas por influencia de contemporáneos y de un entorno ambiental y social adecuado para despertar el interés y el deseo de realizar una carrera enfocada a los animales se torna ahora, en el proceso de formación profesional, en una fuerte motivación hacia la búsqueda del conocimiento de manera independiente que se ve reflejada a través de diferentes actitudes y comportamientos que asume el estudiante dentro y fuera de la escuela y que se ven proyectadas en sus construcciones como un deseo por satisfacer sus aspiraciones primigenias. Así encontramos en esta investigación objetivaciones que apuntan a un deseo por encontrar algo que satisfaga sus necesidades personales del momento ya sea cuando toma clases o realiza prácticas extramuros; un deseo de adquirir seguridad a través de llegar a dominar un área del conocimiento vía la búsqueda de experiencias relacionadas con el conocimiento práctico, o por un deseo de trascender ante la sociedad cuando el propósito es llegar algún día a ser directora de un zoológico para poder ayudar a los animales en cautiverio o de contribuir a mejorar la situación económica en el campo, entre otras muchas más.

Así mismo, es posible observar que existen otras formas de proyectar esta motivación hacia la búsqueda del conocimiento cuando advertimos, a través de las entrevistas, que el estudiante tiene el deseo de seguir el ejemplo de aquellos que han sido sus modelos, es decir, contemporáneos tales como padres, hermanos, tíos, profesores o amigos. Sin embargo existen otras formas más complejas que son resultado de su situación personal y que se evidencia cuando el estudiante apela a un deseo de legitimar ante otros contemporáneos -familiares y sociedad en general- la elección propia de su proyecto de vida profesional, y que se ve proyectada en las construcciones de algunos estudiantes para quienes, como ya lo vimos anteriormente, uno de sus propósitos es lograr que el MVZ sea mejor reconocido por una sociedad que percibe esta profesión como de menor prestigio social respecto de otras profesiones como la de medicina humana. Lo cual, nos está hablando también de una necesidad de identidad personal y gremial derivado de las presiones al interior de la familia y de la sociedad.

Todas estas situaciones al parecer se convierten para el estudiante en un elemento motivador que actúa en pro de su formación profesional y que

consideramos, redundante en su práctica de buscar conocimientos de manera independiente. Situación diferente que sucede con el estudiante que sólo estudia esta carrera como escalón para cumplir con los deseos o intenciones de contemporáneos cercanos o lejanos, -profesores, familiares, amigos o conocidos- de estudiar una carrera universitaria no importando que el estudiante tenga realmente vocación para ella.

De esta forma podemos advertir, que la intencionalidad de aquel estudiante que posee una rica fuente de motivaciones intrínsecas que lo impulsa a buscar el conocimiento es cualitativamente diferente de aquél que carece de éstas porque le orilla a conocer por necesidad el conocimiento mismo. Es decir en su jerarquía de valores, el conocer en sí mismo tiene valor, porque le gusta, porque quiere saber.

B. Sobre las posibilidades que ofrece el referente teórico-metodológico de Alfred Schutz en el ámbito de la metodología comprensiva dentro de la investigación pedagógica.

Una de las experiencias más significativas que puedo destacar, como resultado de mi incursión como investigador del fenómeno de estudio del cual hemos aludido en este trabajo, es que la complejidad de la estructura conceptual de la teoría de la realidad de Alfred Schutz es tan vasta que algunos conceptos pueden ser útiles para comprender aspectos específicos de un sector del mundo social, de determinados actores y acciones sociales.

Por su parte, estamos convencidos que en la búsqueda de lo que es significativo para los actores sociales involucrados en un fenómeno de estudio como éste, las técnicas de investigación de campo como la entrevista y la historia de vida presentan una notable ventaja ya que permiten acercarse a las subjetividad de los informantes e indirectamente también a las subjetividad de los otros con los que comparten su acervo de conocimientos y experiencias sedimentadas.

La información captada a través de la entrevista permitió el que nos acercáramos a la visión que tienen los propios estudiantes de esta escuela respecto de su mundo cotidiano, el cual tiene una profunda significación social para estos actores, en este caso los estudiantes. Un mundo de la vida que integra varios ámbitos finitos de sentido en los que cada estudiante organiza, planea o proyecta diversas acciones y las lleva a cabo y respecto de los cuales asimismo, cada actor está en facultades para otorgar posteriormente algún significado. Para ellos, por ejemplo, adquiere un significado peculiar el hecho de ser estudiantes, preocuparse no sólo

por adquirir conocimientos teóricos sino también y de manera muy especial saberes prácticos. Entre ellos existe una importante tipificación como estudiantes y a través de las interacciones que se dan en el ambiente escolar les permite tipificar a los otros, sus compañeros y también a sus profesores.

También nos acercó a elementos de su realidad social, sobre todo aquellos relacionados con la familia.

En esencia, tanto sus acciones como sus motivaciones, incluso las construcciones de su realidad son homogéneas, típicas entre sí, porque se refieren a acciones en las cuales todos ellos son estudiantes, asisten a clases, interactúan con sus compañeros, realizan trabajos, realizan tareas académicas, entre ellos existe un estilo cognoscitivo propio que les hace entender y comprender a los que como ellos comparten un ámbito finito de sentido común y al que le otorgan cotidianamente su atención; ámbito que se convierte sistemáticamente para ellos en una realidad eminente.

En este sentido, la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM es un mundo de la vida cotidiana, un ámbito finito de sentido en el que existen motivaciones del tipo *para* que son típicos entre los estudiantes, por ejemplo, para buscar oportunidades de practicar los saberes adquiridos en el aula, para ir algún centro de producción animal, para ir a la biblioteca a estudiar o para compartir tiempo de ocio. Pero también motivaciones del tipo *porque*, por ejemplo, la decisión de elegir la carrera entre dos o más proyectos profesionales.

Por esto creo que el empleo de los postulados teóricos de Alfred Schutz que fueron base para la realización de este trabajo fue una experiencia que posibilitó la reconstrucción -construcción de segundo nivel- del significado subjetivo que tiene para los estudiantes del caso la búsqueda independiente de conocimientos en tanto práctica académica.

Cómo se puede observar a través de toda esta investigación, la teoría de la realidad social de Alfred Schutz nos ha sido de gran utilidad para entender la trama de relaciones e interacciones que los estudiantes entrevistados establecen con sus contemporáneos, asociados y predecesores. Nos ha permitido también develar, con base en las micro teorías que conforman la gran teoría de la realidad social, las experiencias significativas que los estudiantes dentro de la trama de relaciones que se viven de manera cotidiana en esa realidad eminente llamada FMVZ-UNAM generan y las cuales nos han servido para reconstruir el significado

subjetivo que los propios estudiantes en tanto actores sociales de ese escenario le otorgan a la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente.

Consideramos que la teoría de la realidad social de Alfred Schutz no solo nos ha sido de gran utilidad como un andamiaje para poder entender la estructura del mundo social en donde está situada la práctica académica de nuestro interés, sino también ha sido de gran utilidad para poder entender cómo el actor interpreta la realidad que vivencia a partir de su actitud natural para posteriormente nosotros como intérpretes disciplinarios a su vez interpretar lo que ellos han interpretado

ANEXO

Guía de la entrevista

I. Datos generales

Edad

Sexo

Semestre

II. Entrevista

- Acercamiento al conocimiento del actor social sobre su proyecto de vida con la finalidad de que nos proporcione, en términos de Schutz, la siguiente información:

1.1 ¿Por qué elegiste la carrera de médico veterinario zootecnista?

¿Qué te motivo? ¿Por que ésta y no otra?

1.2 ¿Cómo percibes a la FMVZ-UNAM respecto de otras instituciones y por qué?

1.3 ¿Qué es para ti llegar a ser médico veterinario zootecnista?

- Acercamiento al conocimiento de los motivos *porque* y *para* de los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM

□

2.1 ¿Cuáles fueron las expectativas académicas que tenías al ingresar a la FMVZ-UNAM? ¿De qué manera se han cubierto o no tus expectativas académicas?

2.2 ¿Cómo percibes en el ambiente escolar a los estudiantes de la carrera de MVZ respecto de su actitud hacia la búsqueda del conocimiento?

2.3 ¿Percibes alguna diferencia en cuanto a si los profesores tratan de manera diferente a los hombres y a las mujeres en el ambiente áulico?

2.4 ¿Cómo te percibes tú (como mujer o como hombre) en el desempeño como estudiante de la carrera de médico veterinario zootecnista?

2.5 En atención al sexo del actor social ¿Cuál es tu percepción de las mujeres y los hombres en el desempeño de esta carrera?

- Acercamiento a la estructura familiar, en tanto ámbito finito de sentido, de los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM, cuyas experiencias de él en ese ámbito nos proporcionan la siguiente información:

3.1 ¿Platícame, cuáles son las actividades favoritas de los miembros de tu familia incluyéndote a ti? ¿Hay alguna actividad académica que en el pasado realizaran o que actualmente realicen los miembros de tu familia de manera conjunta?

3.2 ¿Cómo es para ti en lo económico, en lo social y en lo cultural una familia clasificada como de clase alta, media y baja?
¿Cómo describirías a tu familia económica, social y culturalmente hablando?

3.3 En función de lo antes expuesto
¿Cómo te percibes a ti mismo(a) dentro de tu familia?

(¿apoyado en tus estudios, en tus proyectos, como alguien que lo que hace o deje de hacer interese a otros?)

- Acercamiento a la estructura del mundo académico del actor social, en tanto ámbito finito de sentido, cuyas experiencias de él en ese ámbito nos proporcionan la siguiente información:

4.1 ¿Cómo es tu vida de estudiante a lo largo de una semana de clases?

4.2 ¿Si pudieras planear una semana ideal, cambiando actividades o adicionando otras a las que regularmente haces, cómo sería esa semana?

4.3 ¿Cómo quisieras verte dentro de cinco años?

4.4 ¿Cómo te evaluarías en cada uno de los semestres que hasta ahora has cursado? ¿A que lo atribuyes?

4.5 En función de lo antes expuesto
¿Cuál es la percepción que tienes de ti mismo(a) como estudiante?

- Acercamiento a la estructura del mundo social del actor, en tanto ámbito finito de sentido, cuyas experiencias de él en ese ámbito nos proporcionan la siguiente información:

5.1 ¿Cómo es tu vida social a lo largo de una

semana de una semana?

- Conocer la percepción que tiene el estudiante de medicina veterinaria y zootecnia de sí mismo respecto de la práctica de buscar el conocimiento de manera independiente

6.1 ¿Qué es para ti ser un estudiante independiente?

Con base en tu definición ¿cómo te percibes en relación con la práctica de buscar el conocimiento?

6.2 ¿Platícame, en toda tu trayectoria escolar

cómo han sido tus experiencias en relación con la búsqueda de conocimientos?

6.3 ¿De entre quienes son ahora tus amigos o lo han sido en el pasado con quiénes te vinculas o has vinculado más y por qué?

6.4 ¿Qué acciones, o actividades cotidianas

vinculadas con los profesores u otras personas de la sociedad te animan a buscar el conocimiento?

6.5 ¿Qué tipo de profesores hacen que

busques el conocimiento?

6.6 ¿Qué tipo de área disciplinaria te impulsa a

que vayas a buscar el conocimiento?

¿Y qué es lo que haces al respecto?

6.7 ¿Qué acciones, o actividades cotidianas vinculadas con los profesores u otras personas de la FMVZ te desaniman a buscar el conocimiento?

6.8 Existen diversas formas o estilos de enseñar de parte de los maestros. ¿Cómo actúa en el aula el profesor que más despierta tu interés y aquél que menos lo hace? ¿Por qué?

6.9 ¿Qué características asumen los maestros que te han inspirado para buscar el conocimiento?

¿Por qué crees justamente que esas características te inspiran a buscar el conocimiento?

6.10 ¿De entre quienes son o han sido tus maestros con quienes te vinculas o has vinculado más y por qué?

Bibliografía consultada

ABRAHAM, ADA., *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, Nova Terra, 1967, 218 p.

ABRAHAM, ADA et al, *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, 1986, 212 p.

AIGARRA, M.M., *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Pamplona: EUNSA, 1993, 224 p.

BALÁN JORGE Y COL., *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.,1974, 218 p.

BARRY, R.M., *Review Schutz 1962*. International Philosophical Quarterly 3, 1963, pp. 465- 473.

BELTRÁN, MIGUEL, *Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel*” en Miguel Beltran, *Ciencia y sociología*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979, pp. 162-190.

BERGER, PETER y LUCKMANN, THOMAS, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.1994, 234 p.

BERGSON, HENRI, *Obras escogidas*. México, Ed. Aguilar, 1959, 1166 p.

BIERSTEDT, R., *The Common Sense World of Alfred Schutz*. Social Research 30, 1963, pp. 115-21.

BOYONE, L., *Theories of Everyday Life: A Search for Meaning or a Negation of Meaning?* Current Sociology, 37, 1989, pp. 41-59

CASTRO, MENDOZA, I. "Veterinaria y Zootecnia", en Estudios de Posgrado, Secretaria General, Coordinación General de Estudios de Posgrado. México, UNAM, 1992. pp. 37-43.

CLARK, BURTON, R., *El sistema de educación superior*. México, Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM, 1992, 422 p.

_____, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*.

México, Miguel A. Porrúa-UNAM, 1997, 416 p.

DE CERTEAU, MICHEL, *La invención de lo cotidiano*. México, UIA, 1996, 230 p.

DERRIDA, JAQUES, *La Voix et le Phénomène: Introduction au Problème du Signe dans la Phénoménologie de Husserl*. France. Presses Universitaires de France, 1967, 118 p.

DEWEY, JOHN, *Cómo Pensamos*. Ed. Paidós. 1989

DI GREGORI, M.C., *Alfred Schutz, una interpretación de su teoría de la ciencia*. Rev. Latín de Filosofía 15, 1989, pp. 73-83

ENDRESS, M., *Alfred Schutz (1899-1959)*. Ed. D. Kaesler, Klassiker der Soziologie (Munich: Beck, 1999), pp.333-351

FARBER, M., *Naturalism and Subjectivism*. Springfiel. C.C. Thomas, 1959, 286 p.

FERRAROTTI, FRANCO, *Histoire et Histoires de Vie, La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Librairie des Meridiens, 1983, 192 p.

FERNÁNDEZ RODILES, J.A., Determinación de algunos factores que influyen significativamente en la intención de los estudiantes de buscar de manera independiente el conocimiento. *El caso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. México, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, 1998, 164 p.

FIHSBEIN, M., *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, Harper and Row, 1967, 522 p.

FRIEDRICHS, R.W., *Phenomenology as a General Theory of Social Action*. *Journal of Value Inquiry* 2, 1968, pp. 1-8.

GARCÍA BACCA, J. D., *Nueve Grandes Filósofos Contemporáneos y Sus Temas: Bergson, Husserl, Unamuno, Heidegger, Scheler, Hartman, W. James, Ortega y Gasset, Whithead*. Barcelona, España, Anthropos, 1990, 554 p.

GARCÍA -BARÓ, MIGUEL, *Husserl (1859-1938)*. Madrid, Biblioteca Filosófica, Ediciones del Orto, 1997, 94 p.

GARCÍA FERRANDO, M. y otros. (Compil.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Universidad, 1986, 466 p.

GARFINKEL, H., *The Perception of the Other: A Study in Social Order*. Ph.D. Dissertation, Boston. Harvard University, 1952.

GIROLA, LIDIA., "Presentación". *Rev. Sociológica*, V.15,N.43, 2000, pp. 5-8.

GOETZ, JUDIT Y MARGARET LE COMPTE., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1988. 279 p.

GURWITSCH, A., *Alfred Schutz*. *Philosophy and Phenomenological Research* 20, 1959, pp. 141-143.

GURWITSCH, A., *The Common-Sense World as Social Reality: A Discourse on Alfred Schutz*. *Social Research*, 29, 1962, pp. 50-72.

HERMIDA, L, P., *El mundo incuestionado (Ortega y Schutz)*. *Revista Filosofía* 8, 15, 1996, pp. 67-95

HUSSERL, EDMUNDO, *Crisis de las Ciencias Europeas y Fenomenología Transcendental*. México, Folios, 1984, 268 p.

_____, *Invitación a la fenomenología*. *Pensamiento Contemporáneo* 21. Buenos Aires, Paidós, I.C.E./ U.A.B.,1992, 142 p.

_____, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una fenomenología fenomenológica*. Sección de Obras de Filosofía. México, Fondo de Cultura Económica, 1992, 528 p.

_____, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, 1997, 416 p.

_____, *Phenomenology and the Foundations of the Sciences*. The Hague:M. Nijhoff, 1986, 130 p.

IMAI, C., *A. Schutz Imi-ron no Saiko*. Reconsideration of A. Schutz's Theory of Meaning, *Shakaigaku Nenshi, The Annuals of Sociology*, 34, 1993, pp. 15-27

JAMES, WILLIAM, *Principios de psicología*. México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1994, pp. 791-792

JONAS, H., *Alfred Schutz 1899-1959*, *Social Research* 26, 1959, pp. 471-474.

KATAGIRI, M., *On the Privatization of Meaning*. *Human Studies*, 15, 1, 1992, pp. 61-75

_____, *The Theory of Social and Economic Organization*, edit. Por Talcott Parsons, Free Press, Nueva York, 1964, p. 88

MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L., *Los principios metodológicos de los programas de investigación de Imre Lakatos aplicados a la enseñanza*. México, UNAM, 1999, 32 p.

MUÑOZ-ALONSO LÓPEZ, G., *Bergson (1859-1941)*. Madrid, Biblioteca Filosófica, Ediciones del Orto, 1996, 96 p.

MURILLO, ILDELFONSO, *Leibniz (1646-1716)*. Madrid, Biblioteca Filosófica, Ediciones del Orto, 1994, 96 p.

NATASON, M., *Causation as a Structure of the Lebenswelt*. *Journal of Existential Psychiatry*, 1, 1960, pp. 346-366.

NATANSON, M., *Introduction to Alfred Schutz*. Collected Papers, vol 1, 1962, XXV-XLLVII, 192 p.

NATANSON, M., *Man as an Actor*. Philosophy and Phenomenological Research, 1966, pp. 137-148

NATANSON, M., *The Phenomenology of Alfred Schutz*. Inquiry, 9, 1966, pp. 147-155

NATANSON, M., *Phenomenology and Typification: A Study in the Philosophy of Alfred Schutz*. Social Research, 37, 1969, pp. 1-22.

OBERHOLTZER, W. D., *Multiple Realities and its Implication for the Ethical Province of Meaning; A Study of Alfred Schutz*. PhD. Dissertation, Graduate Theological Union, 1969, 234 p.

OLVERA, SERRANO, M., *El problema de la intersubjetividad en Alfred Schutz*. Sociologica, 5, 14, 1990, pp. 131-153

PADUA, JORGE. *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales: México*; ediciones El Colegio de México/ FCE, 1987

PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, VICTORIA..*Familia y Educación: Visión de los adolescentes*. Documento 02, 2007, p.64.
www.accionfamiliar.org/media/docs/Doc.02.2007.Familia y Educación.Vision de los adolescentes.pdf.

PETERSON, PENELOPE, P. "Aptitude by Treatment Interaction Effects of Teacher Structuring and Students Participation in College Instruction", en Journal of Educational Psychology. New Jersey, 1979. V.71, N° 4, pp. 521-533.

POSTIC, MARCEL, *Observación y formación de los profesores*. Madrid, Morata, 1978, 344 p.

POWELL, D.D., and THOMASON, B., *Rationality in Everyday Life*. In List/Srubar, 1988, pp. 323-336

RAMÍREZ, V. M. “*El establecimiento de la primera Escuela de Agricultura y Veterinaria en México. Sus antecedentes y primera etapa de vida*”, en *Revista Veterinaria México*. México, UNAM, 1978. V. 9, N° 1, pp. 5-22.

RICOEUR, PAUL, *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI, 1995, 372 p.

RISTOW, R. S. y EDEBURN, CARL. E. “An Inventory Approach to Assesing the Learning Styles of College Students”, en *Annual Meeting of the Nothern Rocky Mountain Educational Research Association*. New York, Jackson Hole, 1983. pp.1-29.

ROBBERECHTS, LUDOVIC, *El pensamiento de Husserl*. México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1969, 156 p.

RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (Coords.) *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998, 330 p.

ROTTER, J.B., *Generalized Expectencies for Internal versus External Control of Reinforcement* en *Psychological Monographs*. New York, 80 (1), Whole n°. 609, 1966. pp 1-28.

RUIZ OLABUÉNEGA, JOSÉ IGNACIO (Edit.), *Vida cotidiana y nuevas generaciones. III Jornadas de Sociología, marzo de 1995*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1996, 188 p.

SANTOS GUERRA, MIGUEL ANGEL., *Arqueología de los sentimientos de la escuela*. 1ª ed. Buenos Aires: Bonum, 2006, 112p.

SATO, Y., *Some Remarks on the Concept of "Rationality": In Specific Referente to Alfred Shutz 's Ideas, Studies and Essays by the Faculty of Law and Literature*. Kanazawa University, 16, 1969, pp. 83-107.

SCHUTZ, ALFRED, *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu, segunda edición, 1995, 328 p.

_____. *On Phenomenology and Social Relations. Selected Writing*. Ed. Helmut R. Wagner. Chicago, University of Chicago Press, 1970, 328 p.

_____. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1964, 278 p.

_____, *Collected Papers III. Studies in Phenomenological Philosophy*. Ed. Ilse Schutz. Netherlands, Martinus Nijhoff, 1975, 192 p.

_____, *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires, Paidós, 1993, 280 p.

SCHUTZ, ALFRED y LUCKMAN, THOMAS, *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu, 1977, 315 p.

SEBBAH, F.D., *Alfred Schutz. Collected Papers 1*. Alter, 1, 1993, pp. 451-459

SOUTH, J. D. ET. AL., *"Faculty Role Orientation and Perceived Teaching Effectiveness: The case of an Intervening Variable"*, en *Research in Higher Education*, 1986, pp. 99-110.

TAYLOR, STEVE. J. y BOGDAN, ROBERT. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós (Estudio)

VON MISES, L., *Human Action*. New Haven. Yale University Press. 1949, 182 p.

WEBER, MAX, *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1973, 270 p.

WOODS, PETER. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós/MEC