

31961



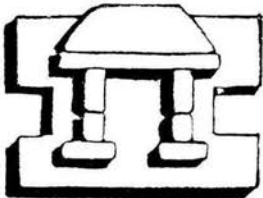
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

COMO SE EXPRESA LA RESPONSABILIDAD EN LA
FORMACION PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE
ENFERMERIA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN MODIFICACION DE CONDUCTA
P R E S E N T A :
GERARDO MIGUEL ANGEL HERRERA PONCE

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARIA SUAREZ CASTILLO



IZTACALA

2004



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ÍNDICE

CONTENIDO	PAG.
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	4
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCEPTOS PRINCIPALES	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	35
JUSTIFICACIÓN	35
OBJETIVOS	36
METODOLOGÍA	37
RESULTADOS Y ANÁLISIS	66
A) Factores que influyen para la inserción en la carrera	66
B) Mecanismos e instrumentos de formación	72
TABLAS	83
CONCLUSIONES	85
BIBLIOGRAFÍA.	94

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Gerardo Miguel
angel Herrera Peña.

FECHA: 18 mayo 2004

FIRMA: Herrera Peña

AGRADECIMIENTO:

A María Suárez:

Maestra

Amor

Responsabilidad.

INTRODUCCIÓN

Se han hecho investigaciones en áreas cercanas cómo son los afectos, estas expresiones de la afectividad son muy importantes junto con sus expresiones verbales pero no tocan el tema de la responsabilidad, otros estudios cómo el estrés y los afrontamientos, o estudios sobre adolescentes, docentes y alumnas de enfermería. En este trabajo se concluye que:

"Las modalidades de la expresión de la afectividad van desde torcer la boca hasta mantener en movimiento las manos y las piernas con intensa actividad y en la expresión verbal desde un sí, uff, bravo o tararear una canción hasta 'somos sus esclavos' o 'no tan rápido no somos maquinas' (Suárez 1998, p 71-72).

También sobre estrés y la cultura del genero en enfermería. En el que concluyen en una muestra de inventario.

"Donde las docentes tienen un nivel académico de licenciatura y maestría y aún así siguen concibiendo que los roles asignados son parte de la mujer, aspecto que impide reconocer un valor mayor a su profesión y a su persona cómo mujeres". (Ramírez 2000, p 97).

Otra tesis sobre la valoración y afrontamiento del estrés en estudiantes de enfermería. Se encontró que:

"Las cinco estrategias con las medias más altas son la autoestima, consultar con amigos, búsqueda de actividades, humor, y relajación por diversos medios. Las cinco estrategias con medias más bajas fueron: la evitación, expresión de sentimientos, búsqueda de apoyo profesional, búsqueda de apoyo religioso y búsqueda de diversiones" (Guillen, 1998, p 67).

Entre las revisiones que hice dentro y fuera del ámbito universitario no encontré una tesis que trabaje el tema de la responsabilidad o el proceso de formación de esa responsabilidad, lo que encontré fue responsabilidad civil, comercial y laboral pero la responsabilidad a una edad tan corta cómo en la adolescencia no se encuentra; por eso consideré importante hacer un trabajo dónde se haga un acercamiento de ese periodo de formación de estos estudiantes para abrir puertas hacia posteriores investigaciones, donde esa aproximación sea más certera en puntos específicos de los resultados de la carrera, por ejemplo pueden ser: el alto índice de reprobación o el alto índice de alumnos que dejan la carrera y comprendamos cuáles son los mecanismos y las causas de estos índices tan altos.

Hablar de la adolescencia es como recordar los viejos tiempos cuando los sueños primaban en nuestra vida, ilusiones, dudas, desesperanzas y desamor. Un desamor muy especial, porque coloca al joven en el papel de víctima y al mismo tiempo es un "tirano"; sufre porque cree que no lo quieren sus padres y al mismo tiempo los desprecia porque siente que él es diferente, que ellos no se merecen su cariño, por su parte los padres están enfrentando día a día múltiples problemas, tratando de descifrar su vida emocional, afectiva o económica y en muchas ocasiones, esa problemática de ellos hace creer al adolescente, que no les importa, que no lo quieren, que, tal vez se preocupan sólo por los más pequeños porque a ellos sí los quieren. Esto se hace más complejo, ya que en efecto, son los pequeños los que demandan más atención. Y por si fuera poco también le invade el sentimiento de empoderamiento, los jóvenes tienen la necesidad de conquistar el mundo. Le preocupa lo económico, porque ve un poder adquisitivo en sus actos, por lo general quien no se busca un pequeño trabajo es porque sus padres tratan de satisfacer sus necesidades. Los muchachos encuentran la manera de hacerse de recursos, ya sea lavando puestos en los mercados haciendo mandados, sirviendo a familiares cercanos, lavando coches a los vecinos o a los familiares, estacionando autos, etc. Generalmente se instala en los extremos: o bien se vuelve la persona más gastadora o no quiere gastar ni para

los gustos más pequeños, cuando lo hace es con las personas más cercanas y significativas o en el otro extremo hasta con desconocidos.

Los estudiantes de enfermería, además de los problemas propios de su formación lidian con el transcurrir de sus adolescencia (15 o 16 años) es como una piedra que llevan a cuestas con doble peso, no pueden bajar los brazos porque los aplasta la idea de sacrificio y la necesidad de control, soltarla para controlar cargarla para sufrirla, hay que cumplir con tantos trabajos y tantas tareas que hacer, que no queda tiempo para vivir esa etapa de la vida y aún así se impone y la viven como una contradicción constante:

Ni en la escuela, ni en la casa, en ambos lugares hay demasiada autoridad que inconscientemente bloquean el trabajo, los estudios y la etapa de la adolescencia.

La responsabilidad es la capacidad de responder ante las exigencias de la vida es el punto medio dice Wallon entre la dominación y la enajenación. Este es el reto mayor para los jóvenes estudiantes de enfermería lograr el punto medio, lograr ubicarse en los tonos de un abanico matizado y no en la cupla blanco-negro que ellos viven no como dos modalidades o posibilidades sino como el aguijón blanquinegro llamado que los atraviesa y determina en todos los ámbitos de su vida.

Particularmente, en su formación profesional, proceso que ocupó el interés de esta tesis, los estudiantes de enfermería se preparan teórica y prácticamente, las exigencias en los campos clínicos son verdaderamente rígidas y estrictas. No sólo porque así lo establece el sistema de salud, sino porque el sistema educativo también reproduce la formación militarizada de quien lo formó, los sistemas y las relaciones se complementan. Lo primero que restringen son las manifestaciones afectivas, las necesidades: el sueño, el hambre, el descanso, el esparcimiento y la duda, pueden esperar, pero el enfermo no. Ellos saben que *las emociones* son rápidas y contagiosas que no necesitan elaboración y así cómo se presentan, pueden envanecerse. Que engloban muchos sistemas orgánicos; glándulas, músculos, de sueño y vigilia, sistema respiratorio y gastrointestinal. Sin embargo constantemente les suprimen. La tristeza es la emoción que se retroalimenta en la auto-conmiseración. Encontramos numerosas expresiones de tristeza en los

jóvenes entrevistados. Asimismo también la euforia más grotesca se hizo presente en las conversaciones con los estudiantes de enfermería, suponemos que fue porque se impuso **la enajenación**, este es un fenómeno psicológico en el que las personas depositan sus responsabilidades y derechos en otra persona generalmente inconscientemente dentro de un sincretismo afectivo.

Es muy común que personas que creen que están haciendo bien por los demás se enajenen en sus decisiones y dependan emocionalmente de aquellos individuos que detienen lo que no les corresponde (detentantes) y cómo la responsabilidad es el punto medio entre la detentación y la enajenación dentro del trabajo encontramos los dos polos que no son: esa capacidad de responder ante las diversas situaciones de la vida lo que invariablemente nos lleva a la detentación o sea el decidir por los demás o a entregar nuestras decisiones y acciones en la voluntad de otras personas, perdiendo o no encontrando esa responsabilidad que tenemos para con nosotros mismos y para los que nos rodean.

La enajenación no se da sólo en un tipo de relación, existen muchos tipos de relación que se enajenan o se detentan: en la escuela con los compañeros, en la familia con los hermanos, con los padres e hijos, también sucede con los amigos y aún con los desconocidos podemos observar esta relación de enajenación detentación.

Ahora bien, si la responsabilidad conectada con las emociones y con el contexto de las relaciones interpersonales fueron la base del tejido teórico, desde la visión Psicogenética, había que buscar un título a través del cual sintetizar el objetivo del trabajo: un acercamiento tan sólo a la expresión de la responsabilidad que tienen que enfrentar estos adolescentes en su proceso de formación profesional.

Las expresiones que matizaron las historias de vida de los jóvenes estudiantes de enfermería fueron el sufrimiento y la impotencia. Ellos se enfrentan desde el principio de su formación a la pregunta ¿Por qué se puede hacer tan poco por el dolor ajeno? Entran en una atmósfera de impotencia y sufrimiento en la que les es difícil diferenciar entre el dolor ajeno y el propio. Tienen ejemplos de todo un cuerpo médico que parece inmune al sufrimiento, ellos pueden convivir con el dolor ajeno, hablar, sonreír, comer, dormir. Un reto más al que se enfrentan estos

jóvenes: **La diferenciación** no la insensibilidad, la diferenciación no la confusión enajenante de sus sentimientos, cómo lograr la síntesis llamada responsabilidad, cómo llegar al punto medio con la diferenciación.

Para ello había que seguir explorando los antecedentes de estos procesos tan interesantes, el contexto en el que se desarrollan y observar la visión teórica.

Siguió la indagación con las características generales de las estudiantes junto con sus características emocionales y sus etapas de desarrollo y de personalidad.

Fue mucha la diversidad que encontré y poca la profundidad de un tema tan desconocido como es la génesis de la responsabilidad. Por ello en este trabajo de tesis sólo se planteó el objetivo general de:

Describir cómo se expresa la responsabilidad en los alumnos de enfermería durante su formación profesional: en la interacción del adolescente y aprendiz de enfermería.

Este propósito lo pude alcanzar a través de la metodología cualitativa basada en los planteamientos de la metodología propuesta por H. Wallon en la que objeto y sujeto del conocimiento se funden rompiendo, así, la tradicional concepción de ciencia que mecánicamente atribuye exterioridad entre sujeto-método-objeto. En cuanto qué ciencia, constituye la síntesis integradora de las aportaciones de todas las ciencias particulares, al referir sus hallazgos al hombre y sólo al hombre cómo una unidad integradora en la que todo se funde y exterioriza las características humanas con que la especie y la historia dotaron a cada individuo.

Para aplicar este método se hicieron observaciones de los alumnos (as) tanto en el salón de clases cómo en lugares de convivencia común, por ejemplo la biblioteca y la entrada principal de la escuela. Asimismo se realizaron 13 entrevistas tanto de alumnos (as), y maestras tomando en cuenta los lineamientos de la entrevista como relato de vida de acuerdo a Berteaux (1998): se hizo un concentrado de respuestas, se buscaron los temas de cada entrevista en los que coincidían los alumnos y se clasificaron en cuatro grandes categorías: amigos, familia, estudios y responsabilidad.

Hablando de Berteaux, se expusieron las principales concepciones teóricas de la entrevista moderna para aplicarla dentro de estas entrevistas obteniendo el siguiente capítulo que fue el de resultados y análisis dividido en dos grandes apartados:

El primero fue el análisis de los factores que influyen para que el alumno tome la decisión de entrar en la carrera y, dicho sea de paso, otra vez predominó el sufrimiento cómo el síntoma rector determinante de los estudiantes para tomar estas decisiones. El segundo punto fue el análisis de los mecanismos e instrumentos de formación. Las entrevistas fueron tocando a la familia, la universidad, los maestros, las tareas las exposiciones, los amigos, entre otros. Las conclusiones y la bibliografía consultada fueron los puntos con los que culmina esta tesis.

Este trabajo es un testimonio de los alumnos de enfermería con los que conviví durante 11 años de mi vida y con los cuales aún tengo lazos de amistad, ya que actualmente algunos son mis amigos y otros mis pacientes.

Por falta de tiempo, y lo complejo que me resultó la investigación, no pude darle espacio en esta tesis a las historias personales; ya que cada ser es un individuo diferente, que ve la vida de diferente manera y por lo tanto responde de diferente forma ante el mismo medio ambiente, ya lo dice Wallon, ante el miedo unos responden con parálisis y otros con celeridad automática, corriendo para evitar el peligro.

Afortunadamente me fui acercando a los alumnos, sin tantos prejuicios en la cabeza, con esa actitud de ignorancia y de curiosidad, me encontré entre los jóvenes, observando y aprendiendo su manera de relacionarse en la misma interacción que yo establecí con ellos. Logré observar los espacios en los que ellos desarrollaban sus actividades académicas y de tiempo libre: cómo el salón de clases, la biblioteca, las canchas y los pasillos, me interesaba saber dónde interactuaban más los estudiantes de enfermería y cómo se iba expresando, en el tejido de sus interacciones la responsabilidad de los estudiantes.

Aprendí de sus acercamientos para hacer amistades, para compartir información (o copiarse las tareas), para buscar los libros que otros necesitan y recorrer los

estantes y las mesas de la biblioteca hasta encontrarlos. Indirectamente me acerqué, a través de nuestras conversaciones, a otros espacios, por ejemplo los campos clínicos y sus interacciones ahí, sus hogares, la relación que llevan con sus familiares, escuché sus filosofías sobre la vida, sobre la carrera, sobre sus familiares, sobre sus amigos, sus limitaciones, la respuesta callada de los abusos de los profesores, cómo estudian escribiendo en el pizarrón antes del examen, a fin de emular los momentos de explicación y de repaso, cómo si escribir en el pizarrón evocara las respuestas correctas que necesitaban recordar para el examen. Observé los comportamientos ansiosos y tensos que se presentaron antes de un examen y cómo en su afán de disminuir el miedo, la angustia, la ansiedad y la incertidumbre consumían golosinas diversas, se presentaron ataques de risa, juegos, gritos y alguna vez hasta se desmayaron.

En fin, siempre el ojo del observador puntualizó y trató de responder a la pregunta: *cómo se expresa la responsabilidad en los alumnos de enfermería durante su formación profesional: en la interacción del adolescente y aprendiz de enfermería.* Cómo llegar al punto medio con la diferenciación y cómo lograr la síntesis llamada responsabilidad y

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCEPTOS

PRINCIPALES

En la Facultad de Estudios Superiores Iztacala existen 6 planes de estudio de nivel licenciatura. Hasta 2002 la carrera de Enfermería tenía sólo el nivel técnico lo cual marca una diferencia conceptual y generacional entre los alumnos de los otros programas. Los aspirantes a Enfermería Ingresan habiendo cursado sólo la secundaria a un sistema universitario. Es una oportunidad única, en todo el D. F. y zona metropolitana no había otra Universidad cómo esta.

La mayoría de los alumnos provienen del Estado de México, pero de lugares tan distantes cómo Chalco, Santa María Tonanitla o Zumpango. El recorrido les lleva un promedio de tres horas, se levantan de madrugada para poder llegar a las 7.00 a.m. a su clase que generalmente dura 4 horas.

En las entrevistas que realicé me pude dar cuenta que la edad de ingreso, las distancias, los trastornos alimenticios, la falta de sueño y el sistema modular (rígido) de la carrera de Enfermería se traduce en bajo rendimiento escolar.

La población estudiantil es predominantemente femenina, son adolescentes entre 14 y 18 años con un porcentaje del 80.47% que ingresan con una edad entre los 15 y 16 años con un porcentaje de 60.08%, (UNAM,1997).

Carecen de las habilidades necesarias para incorporarse a la universidad, se pierden entre los procesos administrativos, aunque ellas estén en el nivel técnico los trámites escolares son los mismos para todas las carreras. Por que obviamente no haber cursado la preparatoria, cómo el resto de sus compañeros, les coloca en desventaja, son menos las oportunidades de resolver problemas académicos, de convivencia, de superar retos que sirven de anclaje para su proceso de adaptación y orientación. El simple hecho de asistir a la biblioteca les resulta complicado, porque no tienen habilidades para la búsqueda bibliográfica, no saben utilizar los recursos audiovisuales, ni el sistema de cómputo aunque se

les explique paso a paso cómo sacar el máximo provecho a estos recursos, no basta con la orientación, hace falta que conozcan el manejo de las computadoras.

El alumno llega pensando que sus profesores le van a enseñar el camino a seguir, o le van a llevar de la mano, cómo la extensión de la secundaria.

Esas expectativas no se cumplen, los profesores también se sienten sobre exigidos, lo cual genera sentimientos de frustración, enojo, desajuste en general. Son emociones que no ayudan al proceso educativo.

Un factor determinante en la carrera de Enfermería es el manejo de las emociones. Se da un apego fuerte de los alumnos hacia los profesores, un poco también cómo si fuera la extensión de sus padres: los admiran, respetan y también dependen de la aprobación de ellos, para seguir o renunciar a la carrera. Su rebeldía no deja de estar presente en la relación maestro-alumno.

¿Cómo enfrentan las emociones y sentimientos que atraviesan los procesos propios de la formación profesional y los de la adolescencia? Este cuestionamiento orientó la exploración de ambos sistemas, dentro y fuera del salón de clases.

Por ejemplo nos preguntamos cómo es su primer contacto con los campos clínicos. Cómo empiezan a descubrir la dinámica y el ejercicio profesional en una estancia tan corta de preparación en la universidad. El uniforme tan cuidadosamente prendido a esa piel de adolescente y de aprendiz de enfermería les hace crear un vínculo con las instituciones de las que parten y en las que realizan sus prácticas clínicas, manifiestan sentir distinción porque distinguen la profesión que ellos aspiran alcanzar, desde los primeros semestres tiene oportunidad de entrar en contacto con la práctica médica, y experimentar su propia práctica. Eso mismo también les permite relacionarse con los pacientes a temprana edad. En algunos casos para el alumno es muy conflictivo esto, porque llegan a involucrarse emocionalmente con el paciente. No logran diferenciarse y sufren profundamente con el dolor ajeno. Se dan cuenta de sus limitaciones para

solucionar la patología o necesidades de cada paciente y nuevamente aquí surgen un conjunto de emociones y sentimientos difíciles de manejar. El estrés al que se enfrentan estos alumnos es mayor por las condiciones que se han venido mencionando.

No han definido bien su personalidad, tienen grandes dudas. Cómo muchos autores han dicho: la adolescencia es una etapa de la vida impregnada de conflictos, indefiniciones y cambios. Los alumnos llegan a la universidad, deseosos de vivir otras experiencias, de divertirse, pero paradójicamente no logran desprenderse de las relaciones tan dominantes que se generan en el salón de clases y en los campos clínicos, normalmente no participan en actividades de otro tipo, que no las escolares, se les invita por ejemplo a una actividad cultural; los alumnos y los profesores llegan en bloque, cómo si necesitaran la autorización de sus profesores y no logran ver la continuidad de su formación. Se tiene que hacer mucho hincapié en que no sólo es la formación escolar la que necesitan, que la formación profesional también está conformada por la cultura, la interacción con compañeros de las otras carreras, con otros profesores, la participación en otro tipo de actividades que les permita abrir sus horizontes y enriquecer sus vidas. Aun que provengan de un nivel socioeconómico y cultural pobre.

Para iniciar el planteamiento de los conceptos principales me basaré en los planteamientos de la Psicología Genética representada por Henri Wallon

Emociones

H. Wallon edificó en la década de los treinta una teoría de las emociones, la cual, desde entonces no ha cesado de renovarse y enriquecerse. Las emociones surgen con la vida de relación.

Las emociones son un sistema de reacciones organizadas, controladas por centros nerviosos específicos y con canales determinados para su propagación e íntimamente ligada al ambiente social que se le impone al individuo. La emoción

es un sistema de expresión anterior al lenguaje articulado (Wallon, 1979). Dirigida a la edificación del sujeto en sí y a sus relaciones con el exterior.

Wallon demostró cómo la interacción de las manifestaciones motrices y las actitudes posturales hacen nacer la emoción. Los orígenes y mecanismos de las emociones se evidencian por una manera *sui generis* de reaccionar que hace su aparición en el niño hacia el sexto o séptimo mes de vida. El sujeto se integra por completo en su emoción, está por ella mezclado con las situaciones a que responden con el ambiente humano. Así las necesidades de su organismo y las exigencias sociales son los dos polos entre los que se despliega la actividad del ser humano.

La emoción es en esencia un sistema de actitudes que responden a una cierta situación. Actitudes y situación se implican mutuamente, constituyendo una manera global de reaccionar de tipo arcaico frecuente en el niño. Entonces se opera una totalización indivisible entre las disposiciones psíquicas, todas ellas orientadas en el mismo sentido y los incidentes exteriores. De ahí resulta que la emoción da el tono a lo real. La emoción es una especie de prevención relacionada con el temperamento y los hábitos del sujeto.

La emoción puede presentarse como opuesta a la lógica o a la evidencia. La emoción da a las reacciones una rigidez y sobre todo una tonalidad, que se consideran en los estudios de la evolución psíquica y en aquellas circunstancias de la vida que interfieren en el proceso de deliberación.

El más típico ejemplo de emoción primitiva, estrictamente debida a reacciones periféricas con las cuales nace y se extingue, es el cosquilleo, llevado a cabo mediante la fricción profunda, las risas primero y los sollozos después, que se traducen en sacudidas espasmódicas se explican por la estrecha reciprocidad entre la sensibilidad orgánica y la actividad tónica de los músculos, considerando el tono como la propiedad de mantenerse en un cierto grado de contracción, de tensión permanente, pero variable. El espasmo añade a la excitación de que proviene un nuevo estímulo, que a su vez da origen a una mayor amplitud

espástica; esta se acumula en el organismo en forma de tonicidad muscular en lugar de manifestarse al exterior en gestos y actos.

La actividad postural o tónica queda así definida como el campo del que proceden las emociones, por lo tanto, son las emociones las que introducen los motivos de conciencia en la conducta del individuo, en la medida en que constituyen la forma diferencial que se imprime al factor afectivo por las actitudes específicas que responden a cada una de ellas. Las emociones son su realización mental, de las cuales ellas mismas extraen impresiones de conciencia. Las emociones implican relaciones entre los individuos y proceden a menudo de manifestaciones colectivas. El hombre psicológicamente hablando, posee un sistema funcional la actividad tónica o postural capaz de dar lugar a la manifestación de las emociones; pero este sistema ha de sobrepasarse a sí mismo para ponerse a disposición del hombre desde el punto de vista social (Bergeron, 1979).

Las emociones del recién nacido son manifestaciones motrices: llanto, gritos, gesticulaciones y movimientos expresivos de placer y disgusto, la distinción entre lo agradable y desagradable.

El grito del recién nacido pertenece a todo un complejo vital, esta ligado al espasmo, también a un conjunto de condiciones e impresiones simultáneas que se expresan tanto en el espasmo como en el grito.

El miedo resulta de circunstancias imprevistas capaces de anular nuestra espera y nuestras actitudes. "Hay dos tipos de miedo el del ictus y el del raptus."

Miedo: con ictus, el sujeto se hunde bajo el golpe de terror. Es decir es abandonado por sus fuerzas, súbita, y totalmente. Sin consistencia, sus músculos no pueden sostener el cuerpo ni hacerle conservar una actitud cualquiera. Un completo desfallecimiento del tono acarrea junto a la inercia física, la frecuente obnubilación de los sentidos y de la conciencia. El miedo si es más atenuado "afloja las piernas" obliga a sentarse debilita los brazos postra al individuo. Esta es también una manifestación de hipotonía.

Miedo con ráptus, el sujeto es cómo llevado por sus movimientos ya en dirección al combate ya a la huida, los obstáculos son evitados o suprimidos con la misma rapidez, la misma ausencia de duda que los automatismos ponen en acción por la amenaza inmediata del peligro. Sólo algunos sujetos, los más informados pueden indicar, a veces, los raros instantes de vuelta sobre si mismo, instantes en que, rompiendo el automatismo, una circunstancia particular viene a suscitar una actitud de compasión, de cólera, de terror, de sorpresa, y abre así una fisura por dónde puede colarse una imagen de la situación, evocarse una reflexión, o una reminiscencia cualquiera.

A veces, la emoción es sustituida por el automatismo de manera más orgánica y masiva.

El sistema muscular que evoluciono en el hombre hasta permitir la posición vertical y el equilibrio, en particular el sistema de los músculos vertebrales, es súbitamente dominando por los espasmos en extensión y los relajamientos bruscos que se observan en el lactante en los momentos de malestar, y que parecen resucitar, en el adulto, una forma de reacciones musculares abolidas, desde hace mucho tiempo, por las necesidades de la actividad locomotriz.

En efecto, la emoción para desarrollarse necesita cerrar la sensibilidad exteroceptiva o epicrítica, desviando o aboliendo el orden de las representaciones.

Cualquiera que observe, reflexione o aun imagine, destruye en sí la perturbación emocional. No es solamente él haber conducido la situación a sus justas proporciones lo que nos libra de la emoción sino principalmente él haber hecho el esfuerzo de representárnosla.

No ceder a las emociones es haber adquirido la aptitud de oponerles la actividad de los sentidos o de la inteligencia.

La sangre fría radica en la preponderancia habitual de la percepción o del pensamiento sobre la emoción. Por el contrario, la emoción es lo propio de quien experimenta más su sensibilidad orgánica y subjetiva. En el niño, la pobreza y

fragilidad de su vida intelectual tiene por contrapartida necesaria la fragilidad de su emotividad.

Las reacciones emotivas son difíciles de verbalizar y descansan en gran medida en comportamientos no verbales para su comunicación, no se pueden controlar a voluntad, no suelen exigir una especial concentración, estas reacciones no dependen de la cognición, es decir las personas pueden tener una reacción emotiva positiva o negativa, previa a cualquier elaboración cognitiva. En cuanto a lo social por que implica un aprendizaje mutuo y maneras de comportarse para dar sentido al mundo, estableciendo procedimientos para involucrarse en él a través de las relaciones con los otros a lo largo de toda su vida (Corzaro y Rizzo, 1988) Los estudiantes interactúan entre sí para compartir, adoptar y concretar una cultura colectiva. Es cierto que los alumnos se protegen entre ellos pero también cada integrante del grupo se compromete con sus compañeros, es decir toma en cuenta a los otros al decidir cómo comportarse.

Para las motivaciones, lo mismo que para los otros medios de vida, los mecanismos de enajenación y determinación son de tipo voluntario y consciente, ignorante y voluntario pero ignorante.

Cómo ejemplo del primer tipo de enajenación de las motivaciones se pueden mencionar los actos altruistas, humanitarios y amorosos en los cuales el efecto estimulante de la propia conducta es conscientemente atribuido al otro u otros. Es el caso de un alumno que los éxitos de sus estudios se los atribuye a su padre. Su familia de origen proviene del medio rural predomina el tipo extenso y semiextenso, los roles son más rígidos y cambian con mayor lentitud.

Originan distancia interpersonal entre lo padres y los hijos y entre los sexos, asignándole con precisión a cada cual las normas que debe observar.

El incremento de la población estudiantil aunado a la escasez de maestros y aulas, obliga a la enseñanza masiva en dónde, realmente, el alumno no llega a conocer a sus maestros, menos el maestro a sus alumnos. El proceso informativo

se hace uniforme y desabrido; las evaluaciones son impersonales, abstractas, y se refieren a resultados y no al proceso aplicativo de los instrumentos culturales. El proceso formativo corre a cargo de los grupos pequeños de alumnos usualmente capitaneados por un líder cuyos fines reflejan las deformaciones de la patología sociocultural, es decir el éxito a toda costa, y se alejan de una formación menos racional.

El alumno se enajena continuamente sus manifestaciones personales, desde el hogar hasta los centros de estudios superiores, sumirse en la nada de la educación masiva. Además la creciente especialización de la educación convierte al estudiante en un extraño ante los demás aspectos de la realidad. Sus relaciones se van estrechando, limitándose a aquellas que se interesan en su especialidad y, dentro de este limitado círculo, la rivalidad y la desconfianza mutua, producto del erróneo deseo de posesión individual del conocimiento, y del egoísmo intelectual.

Vive una soledad acompañada entre sus compañeros, alejado de los maestros, culturalmente vacío y estereotipado, el alumno empieza a sentirse a sí mismo cómo un extraño. Es por ello que la amistad cómo proceso social adquiere una importante significación.

Una amistad que cubre carencias, de un trato digno, de portarse bien, de compartir recíprocamente, necesidades que ni en sus hogares satisfacen. Al recibir lo que no han tenido, surge el deseo de dar todo, *"y por que no darto, si son mis amigos, total es una tarea, es una amistad bien padre"*. Es más importante el grupo, la unión buena o mala es la que importa. Obviamente las relaciones predominantes eran amalgamadas y los deseos de dar sin límites no llevó a estos alumnos a establecer vínculos amistosas cómo lo necesitaban eran intercambios sustentados en el temor al rechazo y matizado de indiferenciación.

El reto era propiciar una amistad dónde los amigos son cómo un espejo claro; dónde podemos ver muestras limitaciones y nuestras posibilidades, nuestras cualidades y nuestros defectos. Con ellos nos podemos comparar, confrontar, distinguir y tomar conciencia de nuestra propia personalidad. Esta amistad es la

que convierte al amigo en benefactor, el benefactor nos produce un sentimiento de gratitud por que nos parece que los favores recibidos son inconmensurables, y esto hace también inconmensurable el agradecimiento (Alberoni 1989).

Ciertamente la organización escolar tampoco era propicia para establecer relaciones duraderas y más sólidas ya que sólo están juntos 2 semestres después cambian de grupo de horario y de compañeros.

La escuela menciona (Wallon, 1994), no es propiamente un grupo, sino más bien un medio en el que pueden construirse grupos, de tendencia variable y que pueden estar en armonía o en oposición con sus objetivos, no podríamos definir al grupo en abstracto, ni tampoco reducir su existencia a principios formales y mucho menos a estructuras o esquemas universales. Los grupos pueden ser efímeros o durables, en ellos los participantes se fijan objetivos determinados y su composición depende de dichos objetivos, se observan tendencias individuales y de espíritu colectivo.

La existencia de un grupo no depende sólo de las relaciones afectivas de los individuos entre sí o para sí, su constitución misma impone a sus participantes obligaciones definidas, así el grupo es el vehículo o el iniciador de las prácticas sociales. Las relaciones entre los participantes y hacia el exterior del grupo se diversifican de acuerdo al momento, las tareas o el medio; el grupo puede fraccionarse en subgrupos que intercambian sus miembros de acuerdo a la ocasión, se eligen a los integrantes en función de las tareas a realizar, los juegos, los trabajos o bien a partir de las relaciones de amistad. Los alumnos pueden estar unidos como colaboradores o cómplices de las mismas obras de los mismos proyectos, cada uno saca de ellas la noción de su propia afinidad o diversidad, de acuerdo con las circunstancias y la variedad de situaciones.

Adolescencia

Para Martínez, (1993) la elección de la carrera; está inmersa en un contexto en el que lo socioeconómico, cultural y familiar influyen en la elección, en muchos casos de una manera negativa, afectando los planes de vida de los adolescentes.

El estudiante debe ser ayudado a satisfacer sus propios requerimientos, en el medio actual y a la luz de las realidades, tanto de su ambiente adolescente inmediato cómo del mundo adulto, ya que no todo el proceso de la adolescencia depende del joven mismo

La familia es la primera expresión de la sociedad que influye y determina gran parte de la conducta de los adolescentes, este periodo de la vida, como todo fenómeno humano, tiene su exteriorización característica dentro del marco sociocultural en el cual se desarrolla, por lo tanto se tiene que considerar su expresión circunstancial de tipo geográfico y temporal histórico-social.

Así, son la familia y el contexto sociocultural y económico dónde se desarrollan los adolescentes estudiantes, los factores externos que favorecen u obstaculizan a los estudiantes en su toma de decisión en cuanto a la elección de la carrera.

Se pueden distinguir intereses muy variados, hay quienes ya han decidido con seguridad, pero son un porcentaje muy reducido, ya que la mayoría presenta crisis de inseguridad, provocada por falta de información, por problemas económicos de la familia, oposición de la misma para elegir libremente, temor a su futuro.

El adolescente está convencido de que los adultos no lo entienden y sin embargo, quieren ser comprendidos y aceptado como persona, tal como son.

La motivación escolar como proceso, involucra variables de tipo cognitivo y afectivo. (Bañuelos, 1993). Dentro del estudio de variables afectivas, el modelo de autovaloración propone que en la medida en que un estudiante se perciba como hábil estará favorablemente motivado para adquirir un aprendizaje significativo.

Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración (Alcalay y Antonijevic.1987)

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse eficientar la motivación, proceso que va de la mano de otro esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

La autopercepción de habilidad es el elemento central, debido a que, en primer lugar, existe una tendencia en los individuos por mantener alta su imagen, estima

o valor, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevado; y en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de autodefinición y el mayor ingrediente

Para alcanzar un éxito (Covington y Omelich, 1979 a; Covington, 1984 b)

Esta autovaloración se da a partir de determinado desarrollo cognitivo. Esto es, autopercebirse cómo hábil o esforzado es sinónimo para los niños; poner mucho esfuerzo es ser listo, y se asocia con el hecho de ser hábil (Nicholls, 1984). La razón estriba en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite manejar un control personal ni valorar los motivos de éxito o fracaso, por lo tanto.

De lo anterior se derivan tres tipos de movimientos estudiantiles: Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, Se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendiendo, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para proteger su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampa en los exámenes, etc.

La escolaridad es un valor para los jóvenes, (Valle, Smith, 1993). Esta precisión es fundamental si se considera que las valoraciones que se hagan de la educación y su papel en el proyecto de vida de los adolescentes pueden ser cualitativamente diferente entre los que han logrado situarse en esa posición y los que no han accedido a la misma. Consideración que sería válida aun entre aquellos que tienen un mismo origen socioeconómico (Boudon, 1983).

Los jóvenes que viven en una estreches económica, se dedican principal o casi exclusivamente a actividades escolares. Esta situación importa más, si pensamos

que sus padres, en una gran mayoría, no rebasan una escolaridad de primaria completa. Tal población de jóvenes configura entonces la primera generación en estos grupos familiares que alcanza un alto nivel educativo con una trayectoria que se asemeja mucho a la de jóvenes de otros estratos socioeconómicos.

En esta etapa los estudiantes enfrentan la disyuntiva de ingresar al mercado de trabajo u optar por seguir estudiando, situación que ocurre en un contexto socioeconómico y cultural muy precario.

De acuerdo a encuestas hasta un 83.54% planea seguir estudiando e ingresar a una institución de educación escolar, (Valle, Smith, 1993).

El análisis de esta decisión muestra en primer lugar la valoración positiva, de amplio aprecio, que sobre la escolaridad tienen estos individuos, aunque el sentido o contenido de la misma puede ser distinto entre ellos; la prolongación de sus estudios aparece como un proceso natural y obligado que aún no concluye y que seguramente juega un papel muy importante en su proyecto de vida.

Esto pudiera parecer contradictorio con la situación socioeconómica precaria que sufre el alumno en el contexto familiar, pero se piensa que este proyecto de continuidad educativa revela un valor no sólo individual sino sobre todo familiar, que envuelve al adolescente. (Bourdieu, 1986).

Estos elementos sin duda juegan un papel muy importante en un proceso que lleva a la valoración de la educación cómo un bien que se desea acrecentar, además que propicia una participación más amplia y diferenciada en la sociedad. (Bourdieu, 1986).

Es preciso considerar que en países cómo México, la educación ha jugado o ha sido parte de los proyectos fundamentales del desarrollo nacional por ende de realización personal de sujetos. (Covo, 1986).

En este sentido, adquirir educación es una meta valorada, deseable y hasta cierto punto alcanzable para grandes sectores de la población. Esta orientación hacia la educación persigue logros distintos según la ubicación socioeconómica de los sujetos. Es posible pensar que para sectores socioeconómicos bajos la educación aparece en buena medida como uno de los pocos canales de éxito económico y movilidad social.

En el caso de sectores medios y altos, sus beneficios estarían más asociados a la posibilidad de no descender de las posiciones alcanzadas y mantener el estilo de vida que han estado hasta ahora disfrutando. Tal riesgo surge en estos momentos de crisis, contradicción de empleo elevación de credenciales educativas para ingresar al mercado de trabajo y un estancamiento económico general, talo cómo se vive actualmente. Es decir en esta situación, es posible que estos grupos en los estratos altos y medios abandonen o cambien una originaria valoración de la educación cómo un bien en sí mismo, cuyos beneficios eran percibidos más en términos de desarrollo y realización personal Barttolucci (1993), por aquella de carácter más utilitario y pragmático. Es decir, mientras la crisis tiende a cerrar cada vez más las opciones alternativas para una participación económica y social satisfactoria, específicamente en los sectores bajos parece reforzarse la educación cómo uno de los pocos canales de movilidad social a que pueden aspirar.

Las actitudes de los adolescentes frente a la escuela resultan de una influencia familiar más que de un proceso de razonamiento personal e individual en dónde, por otra parte, las posibilidades de éxito estarían más lejanas para ellos que para aquellos que provienen de familias de otras posiciones económicas y que por lo mismo poseen más elementos para su adecuada realización escolar.

Se considera que el valor que la familia atribuye a la escuela o a la educación cómo instrumento de movilidad social, esta en buena medida influido por el desempeño escolar exitoso de los hijos. Esta valoración familiar de la educación permite explicar⁴ en parte que los estudiantes hayan logrado las actuales posiciones en el sistema escolar muy por encima de las adquiridas tanto por sus padres cómo muy seguramente por la mayoría de los jóvenes de su edad y del mismo origen socioeconómico.

Esto implica que los valores y beneficios que se atribuye a la educación son compartidos familiarmente, generando papeles diferenciados en función del logro educativo de los hijos. Los padres y las madres asumen los costos y encauzan las actividades escolares de la nueva generación, la que a su vez se apropia de estos

valores a la par de que se constituye en depositaria de las expectativas y esperanzas familiares.

Más aún, esa valoración familiar frente a la educación y sus beneficios que es asumida por el hijo actúa como motor y generador de nuevas y mayores aspiraciones frente a la educación. Aquí posiblemente esté viva y actuante la aspiración frustrada de los padres que seguramente han experimentado en carne propia la exclusión o marginación de los beneficios sociales que, en buena medida, la explican por su escasa formación educativa.

En este sentido la educación aparece en el proyecto familiar y de vida del adolescente de origen socioeconómico bajo, como el único medio de lo que todavía disponen para generar esperanzas en tanto que soporte de un proyecto de vida de mejor nivel.

Indiscutiblemente, esta esperanza depositada en la educación de los hijos ha implicado costos inmensos para las familias de los que han llegado hasta este nivel, sin embargo están dispuestos, aparentemente, a seguir sufragando los costos económicos y emocionales que implica tal proyecto. Las razones de esto pueden radicar que se ha percibido que el proceso está todavía inconcluso y que el abandono imposibilitaría el logro de los beneficios que se buscan. Esto posiblemente sea así en un contexto donde se percibe que la educación a niveles cada vez más altos es un requisito creciente para el empleo, aunque esto sea principalmente en términos meritocráticos, haciendo que los mismos beneficios (puesto ocupacional, ingreso y prestigio) se consigan ahora con más credenciales y grados que los anteriormente exigidos.

Los adolescentes y sus familias, al arribar a estos peldaños seguramente intuyen que los eslabones siguientes de la jerarquía educativa son los que cierran un proceso, y aparecen como indispensables para evitar un retroceso doloroso.

Por otra parte, el adolescente que proyecta su inserción en la educación superior seguramente tendrá que asumir de manera más autónoma (en cuanto a decisiones y opciones vocacionales y recursos económicos) su proyecto futuro de educación y de vida. El estudiante buscará el éxito que como aspiración depositó

en la su familia, aún cuando en este momento, el grupo familiar, por exclusión cultural, posiblemente ya no este en posición de orientarlo en sus decisiones.

Lo paradójico y perverso lo constituyen las exigencias adicionales que se han generado a partir del credencialismo, y que hacen más imprevisible y aun no viable.

El logro de las expectativas de movilidad por medio de la educación.

Por ultimo los adolescentes de nivel socioeconómico bajo que han logrado escalar la jerarquía educativa hasta el bachillerato, la continuación de sus estudios aparece cómo una decisión natural y obligada de cierre de su formación; es en la valoración que la familia hace de la educación y sus beneficios dónde radican las expectativas que el estudiante tiene de la educación.

En el desarrollo evolutivo del ser humano después de la infancia llega la pubertad, periodo en que bajo el efecto de secreciones nuevas producidas por los órganos sexuales, aparecen modificaciones llamadas características sexuales secundarias y que tienden a diferenciar a uno del otro. Al mismo tiempo que se dan los cambios biológicos, aparecen modificaciones de orden psíquico. El niño se siente desorientado frente a el mismo, tanto desde el punto de vista físico cómo moral. Los (as) muchachos (as), sienten la necesidad de mirarse en un espejo y de constatar las transformaciones de su cara. Se sienten cambiar y están por ello desorientados. Ese cambio esa desorientación frente a ellos mismos la sienten aun más frente a su medio.

Se vuelven intolerantes para con las costumbres adquirida en la infancia en relación al control paterno y a la solicitud de la cual son objeto. La desorientación se acompaña de descontento, deseo de cambio; lo así desconcertante es que no saben hacia adonde dirigirse. Fenómenos que son muy generales en la vida afectiva se tornan muy intensos; se expresa marcada ambivalencia de actitudes o sentimientos. Surge el gusto por la aventura, para dejar atrás lo cotidiano, esa afición por unirse a otros que tienen los mismos sentimientos y aspiraciones, ese deseo de dejar atrás el ambiente actual. Es la época de las inquietudes sublimes y las vocaciones. Desde el punto de vista intelectual, el púber se pregunta cual es el

destino del mundo. Pero es igualmente la época de las elecciones que recaen sobre los valores morales.

La ambivalencia: de dominar y sacrificar, la síntesis de esas dos tendencias es la responsabilidad. Responder es tomar sobre sí el éxito de una acción ejecutada en colaboración con otros en provecho de la colectividad. La responsabilidad confiere derechos de dominación pero también de sacrificio. Estos polos son complementarios, pueden situarse en dos individuos distintos pero el joven los integra ambos en él mismo. Atraído por los dos polos y por la aproximación a cada uno de ellos que hace resaltar la oposición de su propia sensibilidad. El adolescente puede tomar conciencia de sus sentimientos contradictorios, resintiéndose no sólo con sus padres, sino con todo lo que le rodea y por supuesto su concepto de sí mismo entra en conflicto. El peligro de admitir el resentimiento lo conduce hacia la venganza, pagar con la propia moneda a los causantes de las ofensas.

Entre los 11 y los 16 se da la formación de una nueva identidad se deja de considerar a la familia cómo el único o más importante grupo social de desarrollo. El adolescente va en busca de otros grupos de pertenencia para identificarse y al mismo tiempo tener un valor social, es una forma de satisfacer necesidades de reconocimiento con los pares y amigos

En este periodo destaca la formación del autoconcepto, el cual está determinado por las interacciones con las personas del entorno. La propia estimación aparece directamente relacionada con el respeto, aceptación y estimación que han tenido con los padres y posteriormente con los iguales (hermanos o amigos).

Desde la pubertad a la adolescencia, que se extiende por algunos años el muchacho tiene caracteres secundarios del sexo y que tienden a diferenciar uno del otro, aparece el bigote, la barba.

El niño se siente cómo desorientado frente a él mismo, tanto desde el punto de vista físico, cómo desde el punto de vista de la moral. Se ha señalado lo que se llamó el signo del espejo.

La desorientación se acompaña de descontento, de deseo de cambio, pero primeramente no saben a qué dirigirse, son reacciones de jactancia, es el deseo de atraer la atención, es el deseo de deslumbrar, hay una actitud de molestia de vergüenza de duda de sí mismo compasión mezclada con crueldad.

Esta ambivalencia existe al máximo en el período de la adolescencia. Es el fin mismo del amor.

¿Que es amor? Es el deseo de posesión, de sacrificarse totalmente por él, ser un ser ideal, tomar conciencia de su independencia. Es la época de las inquietudes sublimes y de las vocaciones, desde el punto de vista intelectual, el niño se pregunta cuál es el destino del mundo, por qué las cosas existen, por qué él mismo ha venido al mundo. Hay a esta edad, elecciones de orden religioso, místico; y elecciones de orden político.

El Espíritu de Responsabilidad

La adolescencia es la edad de la ambivalencia, la edad en la que se quiere dominar; en la que se quiere sacrificar; y bien hay una forma de sentimiento que es, por así decir la síntesis de esas dos tendencias a dominar, a sacrificarse: es la responsabilidad.

La responsabilidad es, en efecto tomar sobre sí, el éxito de una acción, de una acción que es ejecutada en colaboración con otros en provecho de una colectividad. En los labios de una enfermera es la cualidad más grande.

Cuáles son las relaciones sociales, cuáles son los valores morales de este tiempo, cuáles son las condiciones de vida y llegar inclusive a las particularidades de la vida individual: al modificar las ideas propias por un contacto permanente con una realidad que es móvil, hecha de la existencia de todos y que debe tender hacia el

interés de todos; aquí hay un sentimiento que es necesario desarrollar en el adolescente y es la responsabilidad de las tareas sociales que en el caso de las enfermeras adolescentes estudiantes de la carrera de enfermería será un profesional en el área de salud con capacidad para; ejercer una práctica científica, eficiente, crítica y con un alto sentido humanístico con base en conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos así como de la realidad social económica y política del país.

Para participar e incidir en la solución de los problemas de salud de su competencia en servicios preventivos curativos o de rehabilitación del sector salud, con base en conocimientos coherentes con el perfil epidemiológico del país. Responder a las demandas sociales del momento actual y del futuro inmediato, mediante su inserción a equipos multidisciplinarios de salud, a través de una práctica crítica, analítica y humanística, manteniendo y fomentando su identidad profesional y espíritu universitario.

El periodo de 12 a 14 años es aquel en que la objetividad sustituye al sincretismo, las cosas y la persona dejan de ser, poco a poco, los fragmentos de lo absoluto que se imponían sucesivamente a la intuición.

El gusto que toma el joven por las cosas puede medirse por el deseo y el poder que tiene de manejarlas, de modificarlas, de transformarlas. Destruir o construir son las tareas que no cesan de concebir con ellas. El joven elige a sus camaradas, también en vista de tareas determinadas. De acuerdo con los juegos o los trabajos, cambian sus preferencias. Seguramente tiene compañeros habituales, pero es en torno a sus empresas comunes que giran todos sus entretenimientos. Están unidos como los colaboradores o los cómplices de las mismas obras, de los mismos proyectos. La emulación en el cumplimiento de un trabajo es el medio de medirse entre ellos. El campo de sus rivalidades, es el de sus ocupaciones. De ahí resulta una diversidad de relaciones de cada uno con los demás; cada uno saca de ellas la noción de su propia diversidad de acuerdo con las circunstancias y al mismo tiempo de su unidad a través de la diversidad de situaciones.

En nuestras sociedades contemporáneas los problemas de autonomía, privacidad y libertad, son inherentes a la privacidad de los individuos. Y si ya en los niños pequeños el problema de la libertad es importante psicológicamente hablando.

Cuando la amistad y las rivalidades han de fundarse sobre la comunidad o el antagonismo de las tareas emprendidas o por emprender; cuando ellas buscan justificarse por las afinidades o repulsiones morales; cuando ellas parecen interesar más la intimidad del ser que las colaboraciones o los conflictos efectivos, es que el niño está ya minado por la pubertad. Aquí nuevamente la edad va a irradiar simultáneamente en todos los dominios de la vida psíquica. Un mismo sentimiento de desacuerdo y de inquietud se abre paso en los de la acción, de la persona, del conocimiento; en cada uno hay misterios que penetrar y es una misma la necesidad de posesión, en cierta manera esencial, que la posesión actual no basta para satisfacer y que busca perspectivas indefinidas.

De etapa en etapa la psicogénesis de la joven muestra, a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y la oposición de las crisis que la caracterizan, una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas, es antinatural tratar al ser humano fragmentariamente. En cada edad él constituye un conjunto original que no se puede disociar. En la sucesión de las edades, es el mismo y único ser en el curso de su metamorfosis. Hecho de contrastes y conflictos, su unidad es tal por ser capaz de modificarse con la ampliación y la novedad. (wallon1994)

Pavalko y Bishop (1993) hallaron también que "los planes educativos, en la escuela media debería fomentar las capacidades del adolescente para que fuera hombre de recursos, permitiéndole iniciarse en el propio aprendizaje, que considere importantes sus ideas, que sepa dar tono general a sus experiencias, relacionándolas con otras y que sepa sacar conclusiones, además de poseer el valor intelectual de sostener la verdad que haya podido descubrir" p 387.

Si bien la competencia puede comportar efectos laterales insidiosos, los investigadores suelen hablar de las características del alumno aprovechado en términos laudatorios. Se dice de él que es **responsable**, que tiene confianza en sí, que es independiente y autónomo. Se motiva al alumno sobresaliente para que siga adelante en sus estudios; para que sea agresivo; para que se tenga en alta estima y este confiado en que puedan lograr sus metas, que tengan valores conservadores, que mire hacia el mañana, que tenga una ética puritana y de trabajo.

En la sociedad actual se observa una tendencia hacia la observación, el cuidado, la preocupación y la custodia metódica del adolescente. Se extiende hacia los primeros meses del desarrollo, e incluso al periodo de la gestación y a la estructuración del deseo mismo, a modo de una planeación familiar.

Quizás cómo influencia y cómo parte de ese sentimiento por el joven hoy muchos padres quieren que sus hijos crezcan sanos y felices y aunque sus hijos encuentren un lugar en el mundo. Los padres asumen cada vez más que traer un hijo al mundo es una **responsabilidad** muy grande. En la actualidad - más que en otros tiempos- se toma conciencia de que el niño no ha pedido nacer, sino que son los padres quienes lo han decidido para su bien, su mal, su felicidad o infelicidad. Hoy se racionaliza y se difunde que el niño que llega al mundo por que es deseado trae ya una enorme ventaja en relación con aquel que no lo es.

Para trabajar bien en la escuela parece que se requiere la cooperación de los padres, pero el apoyo paterno para que el muchacho continúe en la escuela media no es muy grande en familias de ingresos bajos.

A veces, padres bien intencionados animan a sus hijos a que estudien pero inadvertidamente les encargan de menesteres que les quitan tiempo para cumplir con las tareas escolares. A lo mejor hacen que se ocupen de sus hermanos más pequeños, que preparen la comida, que limpien la casa, que se busquen trabajo de tiempo parcial y que aporten dinero para la familia. A estos adolescentes les

hacen asumir responsabilidades de adultos antes de que estén listos para encararlas.

Para que alguien tenga dignidad se precisa motivación, con la finalidad de que busque un estilo de vida prometedor dentro de sus capacidades. ¿Cómo puede mejorar la escuela media la opinión derrotista que de sí tiene el adolescente? ¿Puede invertir su orientación autodestructiva? Un sistema podría ser buscar apoyo en su familia y en su legado étnico. El joven puede tener aspiraciones para hacer algo por sí mismo, si se percató de que los demás con los que está genéticamente ligado, con los cuales disfruta de un mismo patrimonio, han triunfado en la vida antes que él. ¿La cuestión de quien soy yo? Comienza con la autoconcientización y llega a la apreciación de la herencia social propia. (Miller, 1964), por ejemplo dijo que el muchacho cuyo padre y abuelo son profesionales es menos probable que deje la escuela, que aquel cuyo padre es profesional, pero cuyo abuelo es trabajador. Sugiere que podría ser ventajoso hallar los equivalentes funcionales de los abuelos de la clase media, cuando se trata de jóvenes pertenecientes a una clase inferior. Es en efecto difícil encontrar a algún adolescente que no desee estar orgulloso de los miembros de su familia, y el joven de clase inferior, al carecer de parientes a los que pueda considerar con orgullo es probable que se sienta muy sólo. Los programas escolares pueden servir de auxilio, cómo factor psicológico, en ayudar a los jóvenes en encontrar su patrimonio personal, sus personajes significativos.

Con el conocimiento de su herencia, el adolescente puede percatarse de que es posible construir un estilo de vida que valga la pena y que tiene su lugar exclusivo en la historia humana; esto puede permitir el lograr, el respeto de sí y la dignidad personal.

Las decisiones que el adolescente haga sobre su ocupación o sobre la carrera que quiere emprender influirán importantemente en sus relaciones sociales futuras, y las actividades de tiempo libre, o el lugar de residencia, las adquisiciones materiales en la elección (o elecciones) matrimoniales, así cómo en la educación que de a sus hijos. Se ha dicho que el deseo de trabajar es el componente de

primerísima importancia que indica carácter y madurez; por tanto, la elección de la carrera será de primerísima importancia en la socialización del individuo. Los muchachos de 17 años, en la última década, han disfrutado siempre “de una entrada libre”; han gastado el dinero que han querido, sin preocuparse por las consecuencias. Sus padres les han dado las necesidades básicas: zapatos, ropa, cuidados médicos y dental, hogar y sustento. Cómo estos jóvenes serán adultos tendrán que tomar las riendas en esos mismos asuntos.

La elección de la carrera probablemente influirá de un modo u otro en la vida del adolescente más que cualquier otra elección que haga. Para escoger sensatamente ha de saber para qué ocupación esta más dotado. Y ha de elegir, pues un adolescente, americano en teoría si no en la práctica, es libre de elegir la carrera que le interese, con tal de que tenga la necesaria competencia y medios. Pero la orientación inexorable hacia el industrialismo, la urbanización y el automatismo ha ido obliterándola antigua transición de la adolescencia a la adultez, y el número de jóvenes que se enfrenta a carreras retribuidas con la debida competencia ha ido declinando de año en año. Por otra parte, las ocupaciones no especializadas son cada vez más escasas, y los requisitos de formación, vocación y preparación constituyen un óbice para abrirse sin más un camino en la vida que llegue hasta una posición importante.

Las experiencias de socialización mediante las cuales el adolescente llega a un compromiso con su carrera se componen de muchos factores. Son muchas las teorías que han tratado de explicar cómo tuvo lugar la planeación de la carrera durante la socialización. Osipow (1992), esas teorías suponen que la planeación vocacional es sistemática y consisten en un proceso evolutivo. Las preferencias por una carrera u otra empiezan sobre una base amplia, aunque somera, ya en la infancia y poco a poco se van cristalizando pero en la adolescencia todavía están indiferencias y son intercambiables.

La crisis de la pubertad en que termina la infancia en la que, precisamente, se tienen una crisis de conciencia y de reflexión. Pero es en los primeros comienzos de la vida psíquica y en su periodo afectivo, que tiene su origen la evolución de la

persona. Sin duda está ya profundamente influida por las reacciones subyacentes o anteriores de la vida neuro-vegetativa: el equilibrio visceral de las primeras semanas y de los primeros meses ya puede orientar los cimientos profundos de su futuro comportamiento. En cuanto a los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente, son de orden afectivo y constituyen las emociones.

Cuando se establece el contacto emotivo en realidad ocurre una especie de contagio mimético, cuya consecuencia al principio no es la simpatía sino la participación. El sujeto se da totalmente en su emoción; está unido, fundido por ella con las situaciones que le responden, es decir con el ambiente humano del que surgen con más frecuencia las situaciones emocionales. Alienándose en las emociones, es incapaz de aprehenderse a sí mismo cómo distinto a cada una de ellas y cómo distinto a los demás. Ya no se trata de saber, cómo indicaba la antigua psicología introspectiva, cómo el individuo puede pasar de su propio conocimiento, al de otro, sino, por el contrario se trata de saber cómo eliminara las reacciones que lo mezclan con el medio que no es el suyo, es decir, con lo que viene de afuera. El joven debe efectuar las diferenciaciones necesarias en su experiencia real y no hacer el esfuerzo de darle un doble puramente hipotético. Todo un periodo de su actividad lo muestra efectivamente ocupado con las personas que le rodean que se prestan para ello y a juegos de reciprocidad o de alternación, en los que se coloca sucesivamente en los dos polos, activo y pasivo, de una misma situación. No hay nada más adecuado para hacer que distinga de la suya la acción conjugada de su compañero. No son sin embargo más que dos piezas de un mismo conjunto y ajustado entre sí.

A pesar de que al andar y la palabra le dan, en el transcurso del tercer año, mil ocasiones para diversificar sus relaciones con el medio, su persona permanece enmarcada en las circunstancias habituales de su vida sin llegar a sentirse desligado de ellas. Sin duda también el joven va y viene a través de los retos que le plantea su formación, sus iguales, se desplaza, los desplaza, los recibe, les da, se aleja, los vuelve a encontrar, define sus modelos a seguir y aprende así a conocer su mutabilidad indefinida con relación a su persona, siempre cambiante.

Los propósitos que se intercambian vienen hacia él, hablan de él, se dirigen a los demás, y el sentimiento constante de su propia presencia contrasta con la variación de sus interlocutores. Sin embargo, él permanece cómo ligado a su núcleo familiar, a tal situación o al punto de vista del que le habla.

En la adolescencia el joven se siente impregnado de unos de estos polos: el dominio y el sacrificio, no puede tomar sobre sí el éxito de una acción que es ejecutada en colaboración con otros en provecho de una colectividad. En los estudiantes de enfermería se observa la dificultad para poner límites; para distribuir el trabajo de manera colectiva en beneficio de los participantes. Se sigue la regla de quien termina una tarea, debe compartirla con sus compañeros, aunque la regla es riesgosa porque se le "carga la mano a unos cuantos", es más riesgoso exponerse al miedo a las críticas. No se niegan a dar las tareas por temor a ser excluida del mismo grupo. En este juego de fuerzas colectivas es muy fácil confundir la responsabilidad con el sacrificio o el control.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La mayoría de los estudiantes de la carrera de enfermería ingresan a la universidad siendo adolescentes; en un rango de edad promedio de 14 años, recién egresados de la secundaria. El Plan de Estudios de Enfermería en su perfil de egreso: exige ser profesionales técnicos altamente capacitados para ejercer una práctica científica, eficiente y crítica, con base en conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos, enfocados a la realidad social, económica y política del país. Con un alto sentido humanista y ético.

¿Cómo y qué hacen para lograr el perfil que les exigen en una estancia tan corta de formación profesional en la universidad?. Sobre todo porque tienen que lidiar con dos procesos a la vez: la formación profesional y la adolescencia.

Dar respuesta a este cuestionamiento delineó la exploración dentro y fuera del salón de clases, en su condición de aprendices de enfermería y de la vida misma.

JUSTIFICACIÓN

Los alumnos de enfermería terminan su formación profesional entre los 16 y 18 años, algunos de ellos aún adolescentes y tienen que enfrentar la cruda realidad de un hospital con sus enfermedades agudas, crónicas e inclusive muy frecuentemente la muerte con todos los duelos que conlleva implícitos, además la formación en dichos hospitales es muy rígida y jerárquica, si se comete algún error serán ellos los acusados en primera instancia y los que deben de obedecer. No sólo por su condición de aprendices, sino porque su práctica está inserta en un sistema hospitalario en donde su jerarquía y estatus son vista cómo menor que la del médico.

La etapa que se investigó fue a de la confusión en la que se busca un sentido al yo y una finalidad: la adolescencia (Wallon, 1994). En esta etapa la persona busca proyectarse hacia el futuro y todos sus intereses y preocupaciones se orientan hacia él, escogiendo tanto los valores intelectuales cómo afectivos y morales que regirán su persona y que le permitan continuar con el desarrollo hasta llegar al momento de madurez biológica y psicológica, que coincide con la culminación del periodo ascensional de la personalidad en dónde se encuentra dueña de todas sus conquistas y elaboraciones (Wallon, 1994; Debesse, 1974)

Sería muy importante que ambos procesos se enriquecieran por una parte el proceso de formación profesional, en sus distintas áreas debería fomentar las capacidades del adolescente para ser una persona de recursos, no sólo de competencias y habilidades profesionales sino personales. Permitiéndole iniciarse en el propio aprendizaje, que considere importantes sus ideas, que sepa dar tono general a sus experiencias, relacionándolas con otras y que sepa sacar conclusiones, además de poseer el valor intelectual de sostener la verdad que haya podido descubrir.

OBJETIVO GENERAL:

Describir cómo se expresa la responsabilidad en los alumnos de enfermería durante su formación profesional: en la interacción del adolescente y aprendiz de enfermería.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Identificar las expresiones de responsabilidad que manifiestan, en sus clases y prácticas clínicas, los alumnos de enfermería del grupo 1106 perteneciente a la FES Iztacala.

METODOLOGÍA

La Psicología Genética es la praxis de la formación y transformación del hombre tanto filogenética e histórica como ontogenéticamente. En cuanto que teoría y práctica del hombre mismo, constituye una nueva cualidad epistemológica en la que objeto y sujeto del conocimiento se funden rompiendo, así, la tradicional concepción de ciencia que mecánicamente atribuye exterioridad entre sujeto-método-objeto. En cuanto que ciencia, constituye la síntesis integradora de las aportaciones de todas las ciencias particulares, al referir sus hallazgos al hombre. Al estudiarse Genéticamente al ántropo, descubre y utiliza como categoría esencial los procesos de apropiación que hacen de su devenir un proceso ortogenético, es decir, una evolución -cómo especie-, una historia -cómo sociedad- y una biografía -cómo individuo-, dirigidas por su propia autoconstrucción.

La Psicología Genética, así planteada, es heredera directa de la magistral obra de Henri Wallon creador de la Psicología Genética en su formulación científica, es decir, materialista dialéctica. Su brillante continuador, Merani (1982) nos señalaba que, al formular el carácter genérico de la Psicología, realizábamos una puntualización del enfoque walloniano.

La Psicología Genética estudia la formación y transformación del individuo humano, desde su composición genética y la fecundación a la infancia; desde la niñez a la pubertad y a la adultez; la senectud, la muerte y su trascendencia. A partir de la vinculación afectiva, en la que el aún neonato, activamente se vincula con los adultos que lo atienden, el proceso ontogenético es uno de constante producción - engendrar y generar - las características humanas con que la especie y la historia dotaron a cada individuo.

El devenir de la personalidad - el individuo humano - es el proceso de apropiación de los medios de vida en las relaciones interpersonales en que se encuentra. Apropiación que consiste en la conciencia progresiva del propio cuerpo; de las experiencias y de las motivaciones de su actividad, discernida en las relaciones en que está inmersa. Esta conciencia bipolar, que simultáneamente debe enfocar a

los propios medios y a lo y los otros, surge, primariamente, de la sensibilidad difusa del neonato que se encuentra en un estado de sincretismo con su ambiente y que, a través del gesto, primero, la imitación y el simulacro, después, va reconociendo lo que de propio su persona pone en su circunstancia - los efectos de su acción que se revierten sobre él - y lo que de su circunstancia contiene cómo propio: la respuesta de lo y los otros.

Este proceso de discernimiento y vinculación caracteriza a la conciencia cómo alélica, es decir, recíproca o mutua de lo que, posteriormente, conceptualizará cómo él yo, él, lo otro de la propia personalidad. El eje del conocimiento del modo cómo las personas van produciendo sus vidas recae, entonces, sobre aquello que la sintetiza: el Allelon (del griego: pronombre personal recíproco que significa "uno de otro"), es decir, la conciencia recíproca del yo, él, lo otro, íntimos, cuyas vicisitudes señalan o el predominio de uno sobre otro y el carácter de ese predominio (enajenación - detención) o su devenir armónico (objetivación).

"La historia de las relaciones interpersonales que se van viviendo es la historia de la personalidad cuyo ensanchamiento, al multiplicarse el otro íntimo a un número indefinido de interlocutores posibles, lleva al yo, por contra golpe, a ponerse a sí mismo en el número de los otros, es decir, su círculo de seres reales. De este modo, él yo y su complemento inseparable, el otro, llevan a la persona de una sensibilidad elemental, a los horizontes más diversos y a veces más vastos de la conciencia individual y colectiva" (Wallon 1974 p 30)

La naturaleza alélica de la conciencia permite, entonces, la ubicación de las personas con respecto a los otros de maneras distintas y variadas según los momentos de su desarrollo y las condiciones concretas en que viven: viscosamente (cómo en la primera infancia); participando de los otros (cómo en el caso de los celos); identificándose (encarnando personas y objetos) u objetivándose (apropiándose recíprocamente de su vida en sus circunstancias).

Los estadios del devenir de la personalidad que describen Cohen-DeGovia, 1975, revelan al movimiento ontogenético cómo uno de progresiva autonomía de la persona, a través del crecimiento, desarrollo y maduración de su soma; la integración de sus experiencias y apropiación de sus objetos y el incremento indefinido de sus motivaciones, que se deberá corresponder a niveles crecientes de autogestión en sus relaciones interpersonales tanto en sus grupos pequeños cómo en las comunidades que habita; tanto en relación con las concreciones ideológicas de la sociedad cómo lo son las instituciones; cómo en su relación con la estructura social en la que está inmerso.

La Investigación Genética

Llamamos investigación Genética al proceso sistemático de conocimiento y transformación de la realidad concreta mediante la propia acción dirigida de una manera consciente. Esta metodología tiene su origen en la Psicología Genética que, siendo la praxis de la formación y transformación del hombre, pone al descubierto la esencia humana cómo autoconstructora de sí misma y de su realidad y, por lo tanto, de su posibilidad intrínseca de comprenderla y explicarla. La investigación Genética, entonces, es la praxis del hombre mismo comprendida en toda la riqueza de su esencia transformadora de la realidad.

- A.- Recogiéndose los datos se van estudiando, analizando, cuantificando y clasificando, junto con otras personas de esa situación.
- B.- Al asimilar el grupo, con minuciosidad, la información que se va recopilando, surgen necesariamente, algunas ideas acerca del mejor procedimiento para resolver el problema o, al menos, para planear un estudio más profundo que ayude a resolverlo.
- C.- Sobre esos datos e ideas, se van formulando hipótesis pero, las hipótesis en la investigación Genética, son siempre planes de acción vital consciente que han de llevarse a efecto en las condiciones ordinarias del lugar y que deben estar sometidas al más riguroso control de las variables que en esa situación

intervienen. No se trata de una prueba exterior, científicista, ajena a esa realidad, sino que es la propia actividad vital consciente de las personas de esa circunstancia la que somete a observación su propio proceder para rescatarlo de la alienación.

□ D.- Los resultados de la investigación Genética son siempre determinaciones sociales inmediatamente aplicables a la tarea ordinaria de la circunstancia de la que ha surgido.

Todo este proceso es llevado a efecto mientras se desarrolla el trabajo "normal", cómo una parte del mismo o, mejor aún, desarrollado en él, formando y transformando él todo de la situación que se investiga. En ello consiste lo genérico de la investigación. Este es su carácter esencial.

Las características que la identifican cómo una investigación real, es decir, no una especulación vacía, son:

1. La auto implicación de las propias personas involucradas en la situación que ellas mismas estudian, tanto en la planificación cómo en la ejecución y valoración de la investigación.
2. Los investigadores y la organización social de que se trate son juez y parte. Es una actividad vital consciente de sí misma y de su circunstancia.
3. La investigación Genética se orienta al perfeccionamiento de la actividad vital consciente haciéndola consciente, desmitificándola, desalienándola y, de esta manera, liberando a las personas que hasta entonces, eran presa de su circunstancia.
4. La investigación Genética pretende, ante todo, transformar las situaciones sociales concretas sin la preocupación de alcanzar principios generalizables o de validez universal puesto que su punto de partida es, precisamente, la universalidad que del ser del hombre hace su praxis y, ésta, nunca se da de una vez para siempre.

5. El énfasis está sobre el logro de posiciones de autonomía para la personalidad y de autogestión colectiva, es decir, en las relaciones sociales y no sobre la validación de métodos, procedimientos y técnicas que, en su afán de eficiencia, ocultan lo esencial.

La investigación Genética es, pues, la vía del conocimiento que se ofrece a toda persona, grupo, comunidad, institución y sociedad, puesto que es la incorporación de la propia población al quehacer de su propia autoconstrucción. En esta medida, constituye el camino real para el logro de la socialización de la sociedad.

En este estudio se hicieron observaciones de los alumnos (as) tanto en el salón de clases cómo en lugares de convivencia común cómo por ejemplo la biblioteca y la entrada principal de la escuela.

Hay otro enfoque que se denomina interpretativo, el grupo de investigación toma una historia de vida, Así mismo se realizaron 13 entrevistas tanto de alumnos (as), y maestras tomando en cuenta los lineamientos de la entrevista cómo relato de vida de acuerdo a Berteaux: se identificaron segmentos importantes, se hicieron lecturas cuidadosas para identificar patrones de significado y experiencia, se buscaron los temas de cada entrevista y se clasificaron en cuatro grandes categorías que son:

1. Amigos
2. Familia
3. Estudios
4. Responsabilidad

La historia oral surgió en parte, del intento de utilizar las tradiciones orales de las sociedades ágrafas, transmitidas a lo largo de los siglos, para construir historias.

La historia oral permitió evidencia nueva sobre interpretaciones, puntos de vista, antes mal representados de personas comunes y corrientes, acerca de lo que según ellos tenía más importancia en su vida.

Con la historia de vida se puede estudiar la conciencia común y al mismo tiempo las sendas de conexión (rastreadas a través de la carrera vital de los individuos). Este punto es de importancia por que los estudios que se basan en historia de vida han demostrado que no es cierto que creencias de una época por ejemplo determinados aspectos de la religión se impongan de manera indirecta y lineal en las personas, sino que las propias personas pueden interpretar y concretar sus creencias.

El cambio social es resultado no sólo de las presiones colectivas e institucionales. También existe la presión individual hacia el cambio. Este es el que aparece de inmediato en las historias de vida: las decisiones que toman las personas, los patrones cambiantes de millones de decisiones conscientes tienen tanta o más importancia para el cambio social, que los actos de los políticos.

Thompson (1993) no propone que la historia de vida sea la panacea, sino que un paso esencial consiste en aceptar el papel del individuo cómo parte de la estructura de interpretación. Se pondría fin a la separación de análisis sociológico y el histórico en distintos compartimentos.

El principal mensaje que transmiten los historiadores, que son de clase media, es que hay una modernización progresiva a lo largo de los siglos, desde un pasado duro y poco amoroso hasta la igualdad deliberada del presente. Pero esto, se deriva de su propia visión de las cosas, desde su propia experiencia familiar.

La relación entre familia, ideología y economía son inseparables. En la familia el trabajo de la mujer, las concepciones que tienen en torno al esfuerzo individual, el propio esfuerzo individual contribuye enormemente a las transformaciones económicas y estructurales de la sociedad.

La psicología se ha quedado encerrada en el estudio de la persona individual y la sociología se ha empeñado en estudiar los procesos sociales estructurales, negando el papel del individuo. Sólo al rastrear las vidas individuales se pueden documentar las conexiones entre el desarrollo de la personalidad y la economía social, a través de la influencia mediadora de padres, hermanos y parientes, de grupos de pares, escuela e iglesia.

Se presenta la "verdad" sobre el concepto de identidad. Ninguna conceptualización puede abarcar más que partes fragmentarias de los procesos situacionales e individuales que están asociados con la identidad. No podemos designar las características esenciales de una noción idealizada de identidad, porque tal noción no existe; pensar de manera abstracta el sentido de identidad es sólo una forma empobrecida de pensamiento para tratar de entender una identidad personal concreta. En este sentido, una teoría sobre la identidad sólo puede ser corta, ya que la identidad subjetiva (concreta, de una persona) excede todo esfuerzo de que se le pueda calcular, codificar, o insertar en un sistema genérico conceptual.

Se utilizan algunas ideas para entender la identidad cómo un aspecto específico de subjetivización que llega a estar disponible para los individuos a través del auto-gobierno. La idea de auto-gobierno implica la posibilidad de articulación del yo. Las precondiciones implícitas de la identidad: él yo en una cultura individualista: El principal problema es la ubicación de la identidad. En la psicología tradicional (Erickson, Marcia) la identidad se ubica en la persona, parece ser la suma de las cualidades a manera de representar una esencia abstracta de lo individual. Gergen y Shotter enfocan el problema de la identidad desde el constructivismo: la identidad es algo que constantemente se está organizando y reorganizando en diferentes interacciones y contextos.

Guy (1994) afirma que en algunas áreas de psicología del desarrollo ya se habían despojado de estas dos cuestiones (el individualismo y la noción de desarrollo), antes de que los filósofos incursionaran en el campo.

Los filósofos presentan la noción de narrativa cómo alternativa a la de conciencia individual. Señalan que la narrativa nos permite conocer más acerca de la existencia humana, porque la vida humana en si misma está organizada narrativamente. La narrativa no refleja la realidad, la realidad humana es la que toma la forma de la narrativa. Con Bruner (1996) vemos que el modo paradigmático de ver la realidad se intenta reflejarla cómo en espejo, mientras que el modo de pensamiento narrativo está incorporado en los relatos cotidianos. Y define la identidad cómo una integración narrativa internalizada del pasado, presente y futuro que proporciona un sentido de unidad a la vida.

Con la metáfora de la narrativa nos salimos del problema de la individualidad (centrada en un modo paradigmático) y del desarrollo (orientada hacia la progresión).

Enseguida el autor describirá tres tipos de identidad narrativa, usando ilustraciones de la ficción.

La narrativa en la Filosofía Contemporánea

La filosofía moderna, en contraste con la premoderna, pone un fuerte énfasis en el papel de la conciencia. La examina para encontrar los presupuestos trascendentales del conocimiento. La posibilidad de conocer se funda en la actividad de la conciencia. No tenemos un conocimiento directo del mundo en sí, sino a partir de nuestros conceptos de tiempo, espacio y causalidad. Ordenamos y entendemos la realidad a través de nuestra conciencia.

En la actualidad hay una distancia en el sentido de que no se hace énfasis en la conciencia sino en el lenguaje. Los conceptos que estructuran al conocimiento no se sitúan en la conciencia individual sino que son parte del lenguaje y de la vida social. Así que los conceptos de tiempo, espacio y causalidad se fundan en nuestra participación compartida dentro de un mundo social. El cambio de un punto a otro implica señalar que la conciencia en sí misma tiene una estructura lingüística y que experimentamos el mundo a través del lenguaje.

Este cambio de un punto a otro nos ha conducido a poner atención al problema de la narrativa. Las personas interpretan la realidad contando historias, tanto en la vida cotidiana cómo en la ciencia y la filosofía. El conocimiento humano es una interpretación de la realidad, implica otorgarle sentido a la realidad, contar una historia sobre la realidad. Esta idea se funda en la filosofía anglo-sajona (la filosofía analítica y el pragmatismo) así cómo en la filosofía Continental (hermenéutica y de construcción).

Existe un desacuerdo al hacer la distinción entre narrativa y realidad. Los historiadores dicen que el pasado histórico es una serie de eventos sin un patrón inteligible y que es a través de la narrativa que ese pasado lleva a ser comprensible. Esta posición se conoce cómo la "tesis de discontinuidad": las historias no se viven, se cuentan. Otros teóricos sostienen que sí hay una continuidad entre el pasado histórico y la narrativa de la historia. Soñamos en narrativa, recordamos, anticipamos, esperamos, creemos, dudamos, criticamos, bromeamos, aprendemos y amamos en narrativa.

Relatos de vida son algo diferente a historias de vida, por que este último término tiene el inconveniente de no distinguir entre la historia que vivió una persona y el relato que ella puede hacer a partir de la petición que el investigador le hace en un momento de su historia.

Aquí se centran las discusiones entre los realistas y los antirealistas. Berteaux que él es del primer grupo: los relatos de vida son una descripción aproximada a la historia real que el sujeto vivió. Para los anti realistas la relación entre relato e historia es incierta y que el término mismo de historia tal y cómo la vivió no tiene sentido.

Entrevista narrativa: el investigador le pide a alguien que le narre una parte de su vida o toda a alguien.

Para Berteaux la perspectiva adecuada es la etnosociológica: es objetivarse, ya que su objetivo no es detenerse en el interior de los esquemas de representación

o los sistemas de valores de una persona aislada, o de un grupo social, sino de estudiar un fragmento particular de la realidad socio-histórica, un objeto social; comprender cómo funciona y cómo se transforma, atendiendo a las configuraciones de relaciones sociales, mecanismos, procesos y lógicas de acción que lo caracterizan. Para esto podemos apoyarnos en otras fuentes de información: estadísticas, textos, entrevistas con otros informantes, etc.

La perspectiva ethnosociológica toma en cuenta la diversidad de las sociedades y contextos, se concentra en el estudio de tal o cual mundo social, en una actividad específica; o bien sobre tal o cual categoría de situación reagrupando el conjunto de personas que se encuentran en una situación social dada.

Un relato de vida es una descripción de forma narrativa de un fragmento de experiencia vivida. Son cómo relatos de prácticas en situación y ésta es una solución del problema del carácter subjetivo de los relatos de vida: una entrevista narrativa que se orienta a la reconstrucción de cadenas de eventos, de situaciones, de interacciones, de acciones. Contiene necesariamente un buen número de informaciones faciales generalmente exactas.

La Perspectiva Ethnosociológica

El prefijo ethno: denota la coexistencia, en el seno de una misma sociedad, de mundos sociales que se desarrollan cada uno según su propia subcultura.

Un mundo social se construye alrededor de un tipo de actividad específica: la escuela, la televisión, la policía, etc. Hay mesocosmos que están compuestos por numerosos microcosmos: escuelas, oficinas de correo, etc. Las lógicas que caracterizan a uno a la vez son parte del otro, (y van de lo general a lo particular).

El funcionamiento de un mundo social puede generar una variedad más o menos grande de microcosmos, estudiar uno sólo, nos puede conducir a generalizaciones abusivas. Para superar esto es necesario observar diferentes terrenos y compararlos.

Los mundos sociales son los espacios en los que transcurre la actividad de las personas a lo largo del tiempo. Es importante trabajar sobre los testimonios de las personas para describir el interior de los microcosmos y del pasaje de uno a otro.

Categorías de situación: las personas comparten situaciones, no por que hagan cosa juntas, sino por que es una condición social que es parecida: madres solteras, padres divorciados, desempleados, etc.

La perspectiva ethnosociológica se aplica sólo a objetos sociales bien circunscritos y los relatos de vida permiten aprehender el interior y sus dimensiones temporales.

El trabajo del investigador. Se basa primero en asumir una posición de no saber. No se trata de tener hipótesis que hay que verificar, sino de compenetrarse con el funcionamiento de las cosas; primero se contacta a las personas informantes que muestran cómo son las cosas en el contexto social que se estudia. Se pone atención no sólo al interior de los sujetos (sus representaciones) sino al exterior: el contexto social en el que ellos adquirieron a través de la experiencia una conciencia práctica Bordieu y Passeron (1977). Desde esta perspectiva el relato de vida puede ser el instrumento para extraer los saberes prácticos, a condición de que se orienten a la descripción de la experiencia que se ha vivido en persona y de los contextos en los cuales están inscritas. A esto se le llama relatos de prácticas.

Es necesario señalar que no debemos centrarnos sólo en los relatos de vida sino alimentarlos con otro tipo de recursos: las entrevistas informales, la observación directa de las prácticas e interacciones en la situación, la información de informantes clave, etc.

En la perspectiva ethnosociológica las hipótesis no preceden la entrada al campo, sino que se van construyendo a la par de las observaciones. Hay que ir constantemente del terreno de la indagación a la teoría. Para evitar formulaciones que sólo son producto de la imaginación el modelo que se construye es principalmente una interpretación posible y no una explicación en sentido estricto.

Es necesario comparar entre diferentes interpretaciones. La comparación es un medio fuerte de consolidar una interpretación.

Concepto de relato de vida: es un sujeto que cuenta a otra persona un episodio cualquier de una experiencia de vida. El verbo contar es esencial: significa que la producción del sujeto toma una forma narrativa.

Para contar una historia es necesario colocar los personajes, describir sus relaciones recíprocas, explicar las razones para comportarse, describir los contextos y las interacciones, hacer juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores. Descripciones, explicaciones, evaluaciones, no son formas narrativas pero son parte de toda narración y contribuyen a construir los significados. Si el discurso se reduce a las descripciones, o si, al relatar una serie de acontecimientos la persona sólo se conforma con yuxtaponerlos pero sin decir nada de las relaciones que hay entre ellos no es una narración

Primero hay que distinguir entre la historia real de una vida y el relato que se hace en circunstancias particulares, estamos en contra de una aproximación textualista que no acepta realidad objetiva en la historia de una persona y sostiene que sólo podemos conocer la realidad como realidad discursiva, constituida por los discursos mismos (considerados como textos). Berteaux parte de una concepción realista según la cual la historia de una persona posee una realidad previa a la manera en cómo la persona la cuenta. Sólo si aceptamos ese carácter de realidad es que podemos avanzar en el conocimiento de relaciones sociales objetivas.

La idea es trabajar sobre diferentes testimonios en torno a una situación social parecida, en donde cada persona dirá su propia visión. Podemos ir de la particularidades hacia una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) de la situación.

Para que en un relato de vida se cuente la historia de una vida debe estructurarse alrededor de una sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones para construir la columna vertebral. El término acontecimiento no es sólo lo que sucedió

en determinado momento, sino que los actos del sujeto toman el estatus de acontecimiento.

La línea de vida no es algo derecho ni una curva armoniosa, cómo parece indicar el término de trayectoria. Más bien la existencia transcurre entre giros imprevisibles e incontrolables. Un accidente, el cierre de una empresa, una huelga, fenómenos meteorológicos, afectan el curso de la vida de las personas.

En nuestra cultura occidental las personas tienden a narrar una versión coherente de la trayectoria de vida, es un fenómeno de reconstrucción a posteriori que Berteaux llama ideología biográfica y que Bordieu llama la ilusión biográfica.

Cuando un investigador le pide a una persona que le relate algún aspecto de su vida, el relato de vida pasa por un filtro: por lo que la persona considera que es la demanda o petición del investigador. Es necesario que el investigador y el entrevistado se pongan de acuerdo en qué es lo que específicamente quiere el investigador. Ya que el entrevistado narre sólo ciertas partes que cree que son importantes para el investigador.

Una Concepción Realista de los Relatos de Vida

Entre la experiencia que una persona vivió y cómo la relata se interponen necesariamente un gran número de mediaciones. Un enfoque textualista se centra en esas mediaciones (percepción, memoria, flexibilidad del sujeto, sus capacidades narrativas, los parámetros de la situación de entrevista, etc.) y llega a la conclusión de que todo discurso autobiográfico y todo relato de vida no es más que una reconstrucción subjetiva que tiene alguna relación con la historia realmente vivida.

Si trabajáramos sólo con un relato de vida tendríamos problemas, pero al hacerlo con varios testimonios sobre un mismo objeto social la cosa es diferente. Al relacionar los testimonios entre sí podemos identificar el núcleo común de experiencias, lo que corresponde a su dimensión social. Ese núcleo nos muestra más los hechos y las prácticas que las representaciones.

Entender el dominio familiar supone atender el carácter de heterogeneidad que ésta tiene, entre los grupos familiares hay una gran diversidad de prácticas, roles, hábitos, creencias, etc. El relato de vida puede contribuir a conocer las formas y tipos de familias en cada contexto social y época, fenómenos de movilidad social y modo de transmisión de capitales familiares.

La experiencia de la escuela y la formación de los adultos. La escuela como espacio obligatorio, de definición de las personas. La escuela y los procesos de selección y diferenciación. Las familias movilizan sus recursos económicos, culturales y de relación para sostener a sus hijos en la escuela a lo largo de las sucesivas etapas de selección.

A través de los relatos de vida. En las familias se generan nuevas temporalidades y a través del fenómeno de la transmisión intergeneracional se introduce la temporalidad cíclica de las generaciones.

El enfoque ethnosociológico no tiene la intención de conocer a un individuo en profundidad, sino un fragmento de realidad socio-histórica, un objeto social. Los relatos de vida se verán como relatos de prácticas en situación. Se trata de extraer las experiencias de los que han vivido una parte de su vida en el seno del objeto social que estamos analizando, y las informaciones y descripciones nos ayudan a comprender el funcionamiento y las dinámicas internas.

Un relato de vida es en respuesta a lo que el investigador le pide al sujeto. La petición del investigador es el filtro que el sujeto interpreta para seleccionar dentro del universo semántico de la totalización interior de sus experiencias, lo que sería susceptible de responder al investigador.

Tres Funciones del Relato de Vida

□ Exploratoria: cuando el investigador está introduciéndose al terreno a investigar los relatos le sirven para darse una primera idea.

- Analítica: si ya conoce bien el terreno y sabe hacia dónde orientar los testimonios de la persona.
- Expresiva: Si ya tiene su modelo completo pero quiere continuar recopilando relatos de vida para ejemplificar con más detalle los procesos sociales que estudia.

El Análisis del Relato de Vida

El análisis de un relato de vida no constituye más que un momento en el seno de una totalidad dinámica. Pero para hacer la comparación es necesario que explicitemos los contenidos latentes de cada relato de vida. Solamente a través de la comparación entre relatos de vida, es que se consolida el modelo.

Un relato de vida no es cualquier tipo de discurso. Es un discurso narrativo que se esfuerza por contar una historia real, y que a diferencia de la autobiografía escrita, se improvisa en la relación, dialoga con el investigador.

El objetivo del método biográfico es la experiencia de vida de una persona. Las creencias de que existe un sujeto real en el mundo han guiado a los investigadores a tratar de entender cómo es que esos sujetos le otorgan un significado subjetivo a sus experiencias de vida.

Un postulado central es: las expresiones de la experiencia humana se pueden leer cómo textos sociales, es decir cómo estructuras de representaciones que requieren afirmaciones simbólicas.

Existen ciertas convenciones que la mayoría de los investigadores dan por implícitas o no se detienen a pensar que eso es lo que están haciendo y buscando. Son convenciones a partir de las cuales se estructuran las narraciones, se da por supuesto:

1. La existencia de otros.
2. La influencia e importancia del género y la clase.

3. Los orígenes de la familia.
4. Puntos de inicio.
5. Conocer autores y observadores.
6. Marcadores objetivos de que la vida que se narra existió.
7. Personas reales con vida reales.
8. Experiencias que implican giros de vida.
9. Afirmaciones que son verdaderas en comparación con las ficciones.

Estas convenciones le dan forma a la manera en que las vidas se cuentan, crean al sujeto de la aproximación biográfica.

La noción de persona toma significado sólo dentro de los parámetros del evento discursivo, pero hay mucho más cosas implicadas en el uso del pronombre yo. El lenguaje no es sólo un objeto o una estructura, sino una mediación a través de la cual y por medio de la cual los escritores y los hablantes se dirigen a crear una realidad biográfica. Significativa. El sujeto es el portador del significado, se apropia del pronombre yo, que es un signo vacío, y se posiciona dentro del para expresarse a sí mismo. El pronombre personal significa que una determinada persona lo utilizó, llega a ser una afirmación histórica. De esta manera el pronombre personal adquiere un significado semántico y no sólo sintáctico. Él yo, y sus marcas que lo identifican, toma una existencia doble dentro del texto biográfico.

En el texto creamos a la persona. Es cierto que existe una persona, que vivió hizo tal o cual cosa, etc., pero no es la persona del texto, ni tampoco la narración es una ventana que nos permite entrar en el mundo real, el lenguaje es un instrumento para crear el texto.

Los métodos biográficos y de vida son producciones literarias. Las vidas son construcciones arbitrarias, restringidas por las prácticas culturales de escritura. Los textos crean personas "reales" respecto de las cuales los sujetos se esfuerzan por decir cosas verdaderas. Sin embargo, los textos son narrativas de ficción, separadas de las cosas acerca de las que hablan. La idea central es que en el texto inventamos la persona, aunque esa persona de la que hablamos es una persona real.

El método biográfico se apoya en el conocimiento y comprensión subjetiva e intersubjetiva de las experiencias de vida de los individuos, incluyendo la propia del investigador. Esa comprensión descansa en un proceso de interpretación de la experiencia de alguien. Comprender implica ser capaz de asir los significados y experiencias que una persona tiene sobre sí misma.

La conciencia de la persona se dirige simultáneamente a un mundo interior de experiencia y de pensamientos y a otro exterior de eventos y experiencia.

En el nivel superficial la persona lo es en las cosas que hace cotidianamente, rutinas, tareas diarias. En el nivel profundo la persona es un yo interior de sentimientos y moral. Ese yo interior no es común que se muestre a otras personas. Los que trabajan con el método biográfico, asumen que la vida interior de una persona puede capturarse en un documento biográfico.

Bruner: Una vida es lo que actualmente ocurre. Una experiencia de vida consiste de las imágenes, sentimientos, deseos, pensamientos y significados que una persona tiene. Una vida que se narra cómo historia de vida está influida por las convenciones culturales de habla, por la audiencia y por el contexto social.

- El yo fenomenológico: Se refiere a las ideas, imágenes y pensamientos que una persona tiene de sí mismo cómo persona única.
- El yo lingüístico: indicaciones y conversaciones internas que la persona se dirige a sí misma.

- El yo ideológico: se da en el significado histórico y cultural más amplio desde el cual se define lo que significa ser persona en un grupo particular y en un determinado momento.

Las personas cómo YO tienen experiencias. La experiencia se refiere a los encuentros individuales confrontaciones, pasar a través de, y otorgar sentido a los eventos en sus vidas. Bruner: la experiencia se refiere a cómo la persona toma en el plano de la conciencia las realidades que tiene.

Las expresiones de las experiencias están moldeadas por convenciones culturales. El significado de una vida está en el texto que describe esa vida. Ese significado está moldeado por convenciones narrativas y aspectos culturales.

La autobiografía cómo ficción, cómo una forma literaria y sociológica crea imágenes particulares de las personas en momentos históricos particulares.

Tipos de Enfoques y Usos del Método Biográfico

La perspectiva para hacer tipologías: o la visión Genética. Supone que se mapea la realidad, que no es una ficción. Establece criterios para llevar a cabo las historias de vida y analiza los documentos a través de esos criterios:

- Que el sujeto es un espécimen dentro de series culturales,
- Establecer el papel de la familia cómo transmisora de cultura,
- Subrayar la experiencia de la infancia hasta la adolescencia,
- Estudiar la situación social.

En esta aproximación se desconoce lo que hay de construcción del texto, en el que se plasma la historia de la persona.

El punto de vista común en una postura objetivista sobre la narración es: que el texto es verdadero, posible de verificar y exacto.

Hay pretensiones no reconocidas de los distintos autores cuando llevaban a cabo el estudio de las vidas de las personas a través de narraciones; algunos que por ajustarse a unos lineamientos descuidan el aspecto dinámico de la vida de la persona, en otros por que están preocupados por la objetividad y entonces se esfuerzan por darle credibilidad y apoyo fáctico a sus datos y así sucesivamente.

Las etnografías, las biografías y las autobiografías descansan en historias de ficción, maneras de dar cuenta a través de la narración de algo que sucedió. Las historias son ficción, una ficción es algo que se hizo a partir de algo real o de algo imaginado.

Una historia de vida o historia personal es un relato escrito de la vida de la persona y se basa en entrevistas habladas o conversaciones.

La historia de vida: examina una vida o un segmento de vida tal y cómo lo reporta la persona en cuestión. Es la historia de una persona sobre su vida, o sobre lo que piensa que es parte significativa de su vida, es una narración personal, una historia sobre la experiencia personal.

Las narraciones de experiencia personal son las historias que las personas cuentan sobre sus experiencias personales. Son diferentes de las historias propias por que no necesariamente posicionan al YO del hablante en el centro de la historia (cómo sí lo hacen las historias propias). Se enfocan en experiencias compartidas se basan más en lo anecdótico, en experiencias comunes, mientras que las historias propias implican frecuentemente experiencias de vida críticas.

El Problema de la Interpretación

No se puede saber cómo ocurrieron los hechos sino la manera en que las personas reaccionan a los eventos y cómo los describen.

¿Qué tipo de texto estamos produciendo? Si es uno de tipo sociológico entonces el sujeto queda definido desde un punto de vista de la sociología, y eso hay que tenerlo claro.

Hay otro enfoque que se denomina interpretativo, el grupo de investigación toma una historia de vida, identifican segmentos importantes hacen lecturas cuidadosas y empiezan a interpretar, identifican patrones de significado y experiencia, reconstruyen los factores estructurales objetivos que le dieron forma a la vida en cuestión. Empiezan a hacer abstracciones analíticas hasta llegar a generalizaciones teóricas después de estar revisando varias historias de vida. El defecto que tienen es que asumen que sus textos capturan la vida en cuestión. En realidad el investigador le da forma a la historia que se cuenta. Frecuentemente caen en esquemas lineales de A entonces B, entonces C. Disminuyen el significado subjetivo de las vidas.

Los textos narrativos se interpretan cómo evidencia documental de experiencias de vida reales pero no son esas experiencias.

La ilusión biográfica: el proyecto biográfico es una ilusión, por que cualquier coherencia que la vida muestra está impuesta por la cultura general, por el investigador y por las creencias de la persona de que su vida podría tener coherencia.

El punto no es discutir si la coherencia biográfica es una ilusión o una realidad, más bien es entender cómo es que los individuos le dan coherencia a sus vidas cuando escriben o hablan de su vida.

Denzin (1989), definió el método biográfico cómo el uso y colección de documentos de vida que describen momentos cruciales en la vida de un individuo.

El uso y valor del método biográfico radica en la habilidad para capturar, probar y volver comprensible una experiencia problemática

Límites de la historia.- una historia siempre es un relato interpretativo y toda interpretación está sesgada. Frecuentemente el que cuenta la historia niega la importancia de los factores estructurales que han incidido en sus vidas. O si la toma en cuenta lo hace desde su propio punto de vista. Muchas veces las personas se comportan cómo si hubieran hecho sus propias vidas, cuando en

realidad, fueron forzadas a hacer de una determinada manera su historia o cómo vivió.

El objetivo del proyecto biográfico es descubrir lo social, económico, cultural, estructural y lo histórico que moldean distorsionan y alteran las experiencias de vida problemáticas. Enfocarnos en la estructura no implica perder de vista los individuos que viven dentro de esa estructura, pero la subjetividad tampoco debe ser vista de una manera romántica.

Cada persona que cuenta una historia tiene dos opciones: contar su historia de acuerdo a los datos narrables (no los datos reales, sino los que se narran) o contar la historia a partir de la facticidad (de la impresión que los datos dejaron en ella). Los investigadores cómo escuchas deben aprender a diferenciar entre esas dos formas de narración.

El investigador debe establecer el criterio de verdad que es relativo al grupo o escenario social en el que está trabajando. Es posible que las historias se adecuen a esos criterios de verdad.

Aquí está el dilema, sólo hay interpretaciones y todo lo que la gente cuenta son auto historias. El investigador no tiene la tarea de determinar la diferencia entre las historias falsas y las verdaderas. Todas las historias son ficciones. El investigador debe entonces entender cómo es que las personas y sus grupos culturales producen historias sobre el sí mismo y sobre las experiencias personales de acuerdo a los estándares de verdad. Estudiar cómo es que las personas aprenden a contar historias de acuerdo a la comprensión que el grupo tiene de que es una historia o cómo debe contarse.

Puntos centrales: las historias siempre vienen en versiones múltiples, nunca tienen finales y comienzos claros. Las historias siempre emergen de grupos culturales en dónde los criterios de verdad se especifican. La historia que se cuenta no es la historia que se escucha. Las historias están moldeadas por fuerzas ideológicas

mayores que presionan a la persona a establecer su individualidad y autocontrol dentro de las historias que construyen.

La vida y sus experiencias están representadas en las historias. Las historias se mueven fuera del yo de la persona y dentro del grupo que le da significado y estructura. Las personas son árbitros de su presencia en el mundo y tienen la última palabra en sus problemas. Nuestros textos siempre regresan e intentan reflejar el mundo de las personas tal y cómo ellas se esfuerzan por darle significado y forma. Las historias se aprenden y se cuentan en grupos culturales. Las historias que se cuentan de otra persona son prácticas, reflexivas y de comprensión que son propias del nivel más general del grupo cultural a que pertenece la persona. Esta manera de entender tiene implícitas: concepto de persona, nociones de cómo representar a la persona ya sus experiencias, significados y experiencias subjetivas.

Las historias siempre son abiertas-cerradas, inconclusas y ambiguas, sujetas a múltiples interpretaciones. Algunas toman la forma de heroísmo, otras trágicas, muy pocas tienen el carácter de comicidad.

No se trata de extraer todos los aspectos significativos que contiene un relato de vida, sino los que son pertinentes al objeto de estudio y que toman el estatuto de índices. Se relacionan con diferentes niveles y ordenes que debemos precisar y ejemplificar.

Para Berteaux el punto central es cómo extraer los elementos de los relatos de vida que nos permitan realizar un análisis comparativo.

Retranscribir. Es mejor transcribir con detalle las primeras entrevistas, y en las posteriores sólo detenerse en los momentos más significativos, si se quiere hacer un análisis a fondo de los casos entonces sí hay que transcribir.

Un relato de vida habla en forma narrativa y de realidades externas al sujeto. Hay que atender a esas características en el análisis.

Un relato de vida es un esfuerzo por contar una historia realmente vivida, y hay que distinguir tres órdenes de realidad:

1. La realidad histórico-empírica de la historia realmente vivida, que Berteaux le llama recorrido biográfico (término al que se refiere al de trayectoria). Ese recorrido incluye no sólo la sucesión de situaciones objetivas de un sujeto sino también la manera en cómo el sujeto las ha percibido y evaluado en su momento.
2. La realidad psíquica y semántica, constituida por lo que el sujeto dice y piensa retrospectivamente de su recorrido biográfico y que resulta de la totalización subjetiva que el sujeto hace de su experiencia hasta el momento.
3. La realidad discursiva del relato mismo que se produce en la relación dialógica de la entrevista, y que corresponde a lo que el sujeto quiere decir respecto de lo que él cree saber y piensa de su recorrido biográfico.

Entre el recorrido biográfico y el relato en el que la persona lo cuente hay un nivel intermedio, el de la totalización subjetiva (siempre en evolución) de la experiencia vivida. La totalización constituye el conjunto de materiales a partir de los cuales el sujeto busca producir un relato. Está compuesta de recuerdos, pero también de reflexiones y de evaluaciones retrospectivas. Memoria, reflexividad, juicio moral contribuyen, de manera conjunta, además de las otras facultades intelectuales de la persona, su equipo cultural y su ideología.

Hay dos señalamientos extremos que son erróneos: el primero formula que todo lo que dice el sujeto es objetivamente exacto y el segundo que dice que no podemos confiar para nada en lo que dijo el sujeto. Estas dos posiciones desconocen la naturaleza del trabajo que implica contar una historia de algo que realmente sucedió. Para entender que significa reconstruir los hechos Berteaux toma por ejemplo el trabajo que se hace con las biografías de hombres famosos: primero

hay que reconstruir los hechos y su orden diacrónico, la sucesión temporal de los acontecimientos, situaciones y acciones de sus personajes, después comprender los contextos de esos hechos, relacionar todo tipo de hechos que están en los contextos e identificar los encadenamientos que producen un determinado efecto.

Este trabajo implica mucho de selección y de interpretación: analizar contextos de época para comprender cómo son las personas, cuales son sus campos de posibilidades en el lugar que ocupan, y cómo es posible que haya hecho lo que hizo. Buscar reconstruir la formación del psiquismo de su personaje, su carácter sus esquemas de conducta recurrentes. Concentrar la acción sobre las redes de relación interpersonales. Toda biografía tiene la marca subjetiva de su autor, pero hay que reconocer que es precisamente gracias a la movilización de sus capacidades subjetivas (conocimiento, imaginación, inteligencia, reflexión capacidad de análisis, de síntesis y de estilo narrativo) que alguien puede escribir una biografía.

Un relato de vida es un improvisación sin notas (sin recurrir a archivos escritos) que se funda en el recuerdo de los acontecimiento principales que se vivieron que están memorizados y totalizados y a partir de los cuales hay un esfuerzo de encadenamiento.

La estructura diacrónica de los acontecimientos biográficos: de cualquier modo que se cuente un relato de vida, posee acontecimientos estructurantes que marcan el recorrido, y es alrededor de los mismos que debemos desarrollar el análisis. Quizá en otros momentos que se vuelva a contar la historia, esos mismos acontecimientos tomen un lugar diferentes, pero eso que realmente sucedió constituyen el núcleo común de todas las formas posibles de relato que se pueden armar.

Ese núcleo común posee una estructura diacrónica. El sujeto puede recordar no sólo los acontecimientos sino también el orden en el que sucedieron. Pero en el relato no se trata de algo lineal sino que tiene saltos y retrocesos, por lo cual será

necesario reconstruir la estructura diacrónica que se evoca. La estructura diacrónica presenta una objetividad discursiva.

Estructura diacrónica y causalidad secuencial. Hay que reconstruir con precisión el encadenamiento de las situaciones, acontecimientos y acciones para abrir la vía a la causalidad secuencial. De lo que se trata es de la reconstrucción paciente y modesta de la estructura diacrónica par avanzar hacia el encadenamiento causal. Primero hay que seguir los hilos secuenciales con los que los sujetos reconstituyen su propia historia. Pero en la comparación con otros relatos podemos identificar recurrencias, fenómenos que no son fáciles identificar en un nivel individual.

En un relato de vida no aparece de manera espontánea la secuencialidad. Hay digresiones, asociaciones de ideas, evaluaciones, etc.

Ochs & Capps (1966). La narrativa personal nace de la experiencia pero al mismo tiempo le da forma. En este sentido narrativa y *self* son inseparables. Nos conocemos a través de la narrativa para aprehender las experiencias y las relaciones con otras personas. Nuestro sentido de unidad, incluyendo al sí mismo, es resultado de nuestra involucración subjetiva en el mundo. La narrativa mediatiza esta involucración. Las narrativas personales moldean lo que percibimos y sentimos en relación a los eventos.

Las narrativas son versiones de la realidad. Le dan cuerpo a uno o más puntos de vista pero no son formas "verdaderas" o certeras de dar cuenta de la realidad. Un cambio importante para la humanidad es reconocer que la vida es el pasado que nos contamos a nosotros mismos.

Las narraciones son relatos que los hablantes y los escuchas mapean en formas de contar la experiencia personal. En ese sentido aún el escucha más silencioso es un autor de una narrativa emergente. Una manera particular de relatar inspira narrativas distintas y sólo parcialmente sobre lapadas, en la medida en que el hablante vincula su vivencia particular y su involucración imaginativa en el mundo.

Cada relato permite al hablante y al escucha de una oportunidad de fragmentar el auto comprensión. En este sentido, las narrativas aprehenden las parcialidades del Yo.

Cada investigador desarrolla sus propias técnicas para representar la estructura diacrónica de un recorrido. Puede que alguien mencione que algo sucedió primero y después le cambie de lugar. El investigador deberá examinar cuidadosamente cual es el lugar que le corresponde, con la idea de reconstruir el sentido que tuvo para la propia persona y quizá por que es que es que se produjo el cambio de lugar. Se estará trabajando en la coherencia diacrónica del relato de vida.

Hojholt (1997), trabajó con un grupo de niños de preescolar, en su primer año en clases. Los observó en diferentes contextos y a través de entrevistas con adultos: padres, pedagogas, maestros, psicólogos. La idea era observar a los niños cómo participantes en varias prácticas sociales y explorar esas prácticas cómo arreglos sociales particulares para el desarrollo infantil.

En la Psicología Crítica hay una tradición de explorar la perspectiva de las diferentes partes dentro de las prácticas sociales. Esto implica más que preguntarles a las personas sobre sus opiniones. Por ejemplo, captar la perspectiva de los niños implica ver los arreglos en los que el niño se localiza, y entonces explorar el significado que esos arreglos tienen para los niños y la manera en que toman parte dentro de ellos.

Debemos conceptualizar cómo es que el niño experimenta y realiza las condiciones sociales para su desarrollo, de maneras diferentes y particulares, condiciones en las que toma parte y se mueve a través de los diferentes contextos de acción.

Phelan, Davidson, and Thanh (1991). Describe la familia, la escuela, el mundo de los amigos y, en particular, cómo los significados se combinan para incidir en la implicación de los alumnos con el aprendizaje. Con la intención de conocer la percepción que los alumnos tienen de los límites entre los distintos mundos y las estrategias de adaptación que emplean cuando se mueven de un contexto a otro.

Usamos el término mundo para dar significado al conocimiento cultural y de comportamiento que está a la base de los límites que el alumno tiene, la familia, los amigos, y la escuela. Presumimos que cada mundo tiene valores y creencias, expectativas y acciones así como respuestas emocionales que son familiares para los miembros de cada esfera. Usamos el término escenario social, arena y contexto para referirnos a los lugares y eventos dentro e los cuales los individuos actúan e interactúan. Los estudiantes emplean el conocimiento cultural adquirido de su familia, amigos, y el mundo cultural en escenarios sociales u contextos. Encontramos los escenarios sociales y los contextos dentro de los límites de cualquier mundo dado, o bien pueden incluir actores de varios mundos (por ejemplo, la interacción de los alumnos con los amigos en el salón de clases, o los amigos que se visitan en sus casas). En el último caso, las personas en un mismo escenario social pueden o no compartir el mismo conocimiento cultural adquirido de la constelación de su mundo individual. Los términos límites y bordes se refieren a líneas o barreras reales o percibidas entre los mundos.

Historia de Vida Cómo Una Construcción Social

El objetivo de este paso analítico, que llamamos "campo temático" es reconstrucción la forma y la estructura de la historia de vida narrada, es decir, de qué manera está temporalmente y temáticamente ordenada en la entrevista.

El campo temático está definido cómo la suma de eventos o situaciones presentadas en conexión con el tema que forma el horizonte dentro del cual el tema se sitúa cómo el foco de interés. Entonces, lo que queremos reconstruir es dos cosas: la construcción biográfica de los narrados y las experiencias biográficamente relevantes. La construcción determina la relevancia de una experiencia y las experiencias relevantes acumuladas forman la construcción. (Aquí está la dialéctica). Para resumir, la historia de vida narrada implica una construcción general de las experiencias biográficas que es producto de los episodios de vida pasados y expectativas futuras, al mismo tiempo que el producto de la situación presente del narrador. El constructo biográfico general (la estructura del relato) que es una integración del pasado y futuro así cómo una

creación del presente vivido, determina la selección de principios que guían las elecciones de narrador. Este constructo constituye no sólo la selección de experiencias fuera de la memoria, también implica cómo la persona percibe las experiencias en su presente.

Estas reinterpretaciones comúnmente están ocultas a la conciencia de la persona, están constituidas por la construcción biográfica total, algunas veces manifiesta en la narración como una evaluación global, moldeando el pasado, presente y futuro anticipado.

Procedimiento a Seguir

1. Análisis de los datos biográficos. Construir la cronología de la vida que se está presentando.
2. Análisis temático (reconstrucción de las experiencias narradas).
3. Reconstrucción de la historia vivida. Después del análisis temático el objetivo es reconstruir la perspectiva del pasado, para reconstruir el significado biográfico que las experiencias tuvieron en el tiempo en que sucedieron.
4. Microanálisis de segmentos de texto individuales.
5. Comparación entre la historia vivida y la historia narrada.

El posible significado de cada secuencia a ser interpretado es entonces considerado sin referencia a nuestro conocimiento o unidades subsecuentes. Las siguientes cuestiones son importantes:

1. ¿El narrador está produciendo una narrativa o está siendo llevado por el flujo de la narrativa al contar la historia?

2. ¿Qué tanto la persona está orientada al sistema de aspectos relevantes que le plantea el entrevistador y si se lo está apropiando o no?
3. ¿Cuál es la agenda oculta? ¿En cuál campo temático quedan insertas las secuencias singulares?
4. ¿Por qué el narrador utiliza cierto tipo de texto para presentar su experiencia? (tipo de lenguaje para narrar)
5. ¿Cuáles tópicos son subrayados? ¿Cuáles experiencias biográficas, eventos, y períodos están cubiertos o qué dejaron de lado? ¿Qué salió a relucir en la segunda parte de la entrevista que estaba omitida en la "narración principal"?
6. ¿En qué detalles se presentan las experiencias singulares y por qué?

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A) Factores que influyen para la Inserción en la Carrera de Enfermería

La elección de la profesión es un hecho que marca la vida de las personas, aun cuando sea lo que nosotros queremos y deseamos. Siempre está impregnada de muchos factores que la hacen difícil. Se sabe que la gente opera con base en sus construcciones culturales y la dificultad radica en la contradicción entre éstos y su experiencia de vida.

La elección puede darse conforme al mayor número de diferencias o similitudes para confrontar o emparejar valores, cultura, religión, género, etnia, clase social, entre otros.

Desde el punto de vista vocacional se juega con distintos factores que se orientan cómo una brújula a decidir qué carrera emprender. Los personajes significativos y las influencias familiares casi siempre están presentes.

¿Qué motivos tuvieron los estudiantes de enfermería para elegir su profesión?

Haber recibido, directa o indirectamente, un servicio hospitalario inadecuado. En la carrera de enfermería tienen la oportunidad de ayudar a los que sufren, ya que la mayoría de las personas han tenido un familiar cercano hospitalizado y han sufrido el trato deshumanizado de los profesionales de los hospitales. Otras personas después de ayudar a algún amigo o vecino, en una enfermedad, o después de un accidente, o haber sido atendidos cómo pacientes, tomaron la decisión de estudiar Enfermería (Patterson, 1995).

En el siguiente ejemplo podemos ver cómo se encuentra en nuestros entrevistados la influencia de las enfermedades de los familiares cercanos:

¿Cuántos años tienes? Dieciséis. ¿Dieciséis, por qué entraste a la carrera de enfermería? Por que me gusta ayudar a la gente y este y soy sensible al dolor. ¿Al dolor? Al dolor de la gente. ¿Es muy sensible o

poco sensible al dolor de la gente? muy sensible. ¿Y eso por qué, porque tú crees que sea eso? Porque me ha tocado vivir de cerca, ver sufrir ver a la gente enferma. ¿A quién? A mi abuelito. ¿De qué estaba enfermo? tenía o bueno sea cómo le diré. ¿Sí, de qué estaba enfermo? Tenía colocada una sonda, y teníamos que cambiarle de pañal y todo eso. ¿Le ganaba? Sí. ¿Entonces tenía una prostatitis? Sí. ¿Estaba enfermo de la próstata? Sí. ¿Y qué pasó con tu abuelito? bueno hasta ahorita tiene la sonda pero ahorita no vive con nosotros pero hubo un tiempo en que vivió con nosotros. ¿Y te preocupa mucho tu abuelito? Sí. ¿O cualquier otra persona? Cualquier otra persona. ¿Bien desde chica eres así? Sí.

Otro elemento en juego es el deseo de ayudar a los demás. (Latigue y Biro, 1986). Encontraron que la tendencia a solidarizarse con los semejantes en situaciones de desventaja, carencia y dolor, tiene relación con la historia personal de cada individuo, cómo es el caso de haber experimentado algún tipo de marginación afectiva, económica, entre otros. En otras palabras sabemos que la elección de una profesión no se reduce a una ecuación de interés económico y conocimiento de habilidades y competencias. Las historias previas pesan y condicionan la elección y desde luego sus éxitos y sus fracasos cómo muestra el ejemplo de Guadalupe.

¿Tendrías algún ejemplo de que hiciste algo responsable? Pues algo responsable es que yo haya decidido lo que quiero estudiar. ¿Tú lo decidiste? Sí. ¿Nadie influyó en ti? No. ¿Por qué decidiste estudiar enfermería? Pues porque me gusta, me gustaría ayudar a la gente y tanto puede ser en un hospital, en una clínica, en un pueblo, o no sé en cualquier lugar, pero a mí me llama mucho la atención porque tienen esa enfermedad o por que están así que les pasa no sé o sea me gusta ayudar a la gente. ¿Te gusta? Sí.

La influencia de algún personaje en su contexto también puede motivar y despertar interés en las actividades del personaje. En una investigación realizada por UNAM 1997 encontró que el 40% de las enfermeras investigadas tenían familiares enfermeras y esto las motivó a estudiar enfermería.

¿Cuántos años tienes? Quince. ¿Quince, cuándo entraste a la carrera? El semestre pasado. ¿Cuántos años tenías cuando entraste? Igual quince. ¿Quince y por que? Por que los cumplí en agosto. ¿Por qué entraste en la carrera? Porque me llama mucho la atención. ¿Pero si es una carrera muy fea? No es cierto. ¿No, te gusta? Sí. ¿Qué tiene de bonito? Que aprendo muchas cosas. ¿Cómo qué? Cuidar a un enfermo. ¿Eso es bonito? A mí me gusta. ¿Eso? A mí me gusta cuidar a los enfermos saber cómo atenderlos. ¿Y por qué te salieron esos gustos tan feos? No sé. ¿No influyó alguien para que te gustara? No. ¿Desde cuándo te diste cuenta que te gustaba? Desde cuándo me di cuenta que me gustaba, este lo que pasa es que tengo una vecina que es enfermera y me platicaba mucho de enfermería y me llamó mucho la atención y me empezó a gustar y ya después dije yo quiero ser enfermera y pues lo logré. ¿Y lo vas a lograr? Sí.

En las entrevistas se encuentran elementos que se repiten y que influyen en la elección de carrera: tienen en la mente la ayuda, el cuidado, o aliviar el dolor de los demás.

Contextualizando esta elección veríamos que además de lo anterior el entorno social influye potencialmente en la familia cómo proveedora de recursos y generadora de expectativas, las cuales están directamente relacionadas con su inserción social y su nivel educativo junto con sus características culturales.

Los aspectos económicos también juegan un papel importante en esta elección, representan una opción para el acceso rápido al mercado de trabajo, terminando la secundaria pueden iniciar sus estudios de enfermería en el nivel técnico. Actualmente los alumnos pueden ingresar a trabajar como auxiliares de enfermería habiendo cursado los dos primeros semestres, sin embargo sus condiciones laborales son muy desfavorables cuando ingresan a clínicas particulares por ejemplo se les asignan horarios de 12 horas diarias aun trabajando cada noche, y además tienen que hacer trabajos de recepcionista, afanadoras, niñeras etc. Con sueldos mínimos que sólo les alcanzan para sus pasajes.

La familia es la proveedora de los recursos económicos, existen evidencias sobre la correlación entre nivel de vida socioeconómico y las oportunidades de acceso al sistema educativo fundamentalmente con el ingreso o nivel de escolaridad de los padres. A medida que se avanza a través de los distintos grados y niveles del sistema educativo, este tiende a hacerse más discriminatorio para los alumnos cuyas familias pertenecen a sectores más bajos. Desde hace ya mucho tiempo en nuestro país dónde las oportunidades son escasas para la educación las escuelas públicas se ven rebasadas en su oferta de lugares para los que menos tienen y cada año la cantidad de jóvenes que no alcanza un lugar en las escuelas engruesan las filas del desempleo. Ya que no tienen a veces ni para los pasajes, mucho menos para alimentarse, actualmente se puede observar un fenómeno en los salones de clase; los alumnos llevan tortas, dulces, productos de belleza, catálogos de zapatos, con la venta de este producto se ayudan para solventar sus gastos de la escuela. El trabajo de (Lomnitz,1975) ha sido desde entonces representativo en el uso del concepto de marginalidad. La autora destacó el sistema de redes de intercambio recíproco que las familias marginales desarrollan para sobrevivir. Los padres están insertos laboralmente en una economía informal, perciben bajos ingresos y viven una situación crónica de inseguridad en el empleo. La consigna es "vivir al día" y todos los miembros de la familia participan de muy diversos modos, cómo una red de reciprocidades, para conseguir el sustento diario. Los niños trabajan boleando zapatos, vendiendo chicles en la calle, repartiendo tortillas cuando la mamá las prepara para venderlas, acarreado agua, cuidando hermanos menores o ayudando con el que hacer. El apoyo de los vecinos y de la familia extensa también es fundamental para la supervivencia.

(Bar-Din, 1991). Encontró que los padres enviaban a sus hijos a la escuela por que tenían que hacerlo, por que era una obligación (por ley), pero en realidad no tenían interés en ello, ni motivaban a sus hijos al respecto. Para los padres era molesto y difícil tener que comprar los uniformes y útiles escolares y en los hogares no se disponía de espacio para que los niños estudiaran. La asistencia de los niños a la escuela dependía de sí los necesitaban en su casa, lo que era bastante común ya que tenían que quedarse cuidando a sus hermanos cuando

tenían edad para hacerlo, o bien trabajando para contribuir con sus padres en el sostén de la familia. En Iztacala encontré alumnas que llegan tarde a clase y al preguntarles el motivo una decía: que en su casa todos salen a trabajar y ella es la última en salir porque tiene que dejar el quehacer y la comida hecha, al final del horario escolar le ayuda a la mamá en el puesto de ropa, para obtener un dinero para sólo para pasajes y tiene que vestirse de los saldos o muestras que llegan de los fabricantes; otra alumna llega tarde porque tiene a su cargo el cuidado de sus hermanos menores o acompañar a la mamá al doctor; Una alumna decía que no había suficiente transporte en Coatepec Barrio Alto, lugar dónde vive, y que por eso llegaba tarde. El tiempo que algunos estudiantes utilizan para trasladarse de sus casas a Iztacala es excesivo. Las distancias en las que viven (Ecatepec, Cuautitlan Izcalli; Tultepec) hacen que pierdan entre dos y cuatro horas para transportarse, sobre todo por el tráfico que se genera en horas "pico" se duplica ese tiempo de traslado, tiempo necesario que se alterna con el tiempo obligatorio en Iztacala dónde tienen que estar un promedio de 7 a 10 horas y el resto del día 10 horas para estar en su casa y dormir. No hay tiempo para la vida social.

¿Cuántos años tienes? 15 años. ¿Eres una persona respetuosa de tu tiempo y del los demás? Sí. ¿Por qué dices eso? En ocasiones, el tiempo que tengo libre lo ocupo en estudiar o leer y en otros momentos me pongo a jugar, aunque sea un ratito básquet.

En la carrera de Enfermería la deserción y la reprobación alcanzan tazas muy altas, La administración conjuntamente con los profesores hacen esfuerzos importantes para revertir este proceso: proponen talleres para recursar materias, ofrecen seminarios denominados "extraordinarios largos", con todo ello disminuye los índices elevados de reprobación, sin embargo aún la deserción ocupa el primer lugares de todas las carreras de Iztacala. Cabe señalar que los perfiles de ingreso no concuerdan con la población, porque la mayoría de alumnos llegan a Enfermería sin que necesariamente haya sido su primera opción para estudiar.

Los aspirantes llegan a enfermería sin diferencian entre el nivel técnico y el de licenciatura o creen que las habilidades y competencias de un enfermero, en un

principio, son las mismas para un médico, sólo porque cursan algunas materias parecidas. Desean cambiarse a otra carrera generalmente psicología o medicina. Utilizan el nivel es técnico como un preámbulo o un trampolín para llegar a otras disciplinas.

Pues me interesa realmente la carrera. *¿Te interesa, mucho? Sí. ¿Por qué?*
 Pues porque me gusta salir adelante siempre. *¿Y el hacer la carrera es salir adelante?* Pues sí pero, o sea no nada más ahí termina mi meta sino yo quiero seguir estudiando más. *¿Cuáles son tus otras metas?* Pues especializarme en psicología. *¿En psicología, dentro de la carrera?* No. *¿Aparte quieres estudiar psicología pero no has estudiado la prepa?* No. *¿Entonces estudiarías la prepa después y luego psicología?* Sí. *¿Y qué te gustaría más psicología o enfermería?* Pues las dos cosas. *¿Pero cuál de las dos te gustaría más?* Las dos cosas. *¿Las dos cosas de plano?* Sí, porque yo en realidad quise entrar a Enfermería para luego, ya estando adentro pasarme a psicología.

Aunque muchos entraron a la carrera por la idea del cambio cuando quieren realizarlo se dan cuenta que les falta la preparatoria ya que el nivel es de técnico en enfermería y así no pueden cambiar de carrera pues las otras carreras son a nivel licenciatura, muchas veces les dan información parcial y ellos creen que sí se pueden cambiar, pero en realidad no sucede.

¿Y cuántos años tienes? Quince años. *¿Desde qué edad entraste a la escuela?*
 Desde los quince. *¿Desde los quince y por qué elegiste enfermería?* Porque se me hace una bonita carrera. *¿En qué?* Bueno yo quería estudiar medicina, pero enfermería también me gusta, para atender a los enfermos.

B) Mecanismos e Instrumentos de Formación

¿Qué hacen en su formación?

Tareas:

El proceso formativo de los alumnos de enfermería se basa las tareas prácticas, porque el nivel técnico está enfocado a las habilidades y competencias, más que a la formación profesional. Las tareas, entonces, sirven para adquirir y reforzar conocimientos específicos. Los estudiantes de manera todavía más fragmentada sólo usan este medio para prepararse para los exámenes o para la calificación y eso lo podemos ver en el siguiente ejemplo:

Tú cómo ves las tareas ¿crees que sean necesarias, las tareas de la escuela?

Sí. ¿Por qué? Sí porque sería otro medio para estudiar, para los exámenes.

¿Además de estudiar para los exámenes, para qué otra cosa servirían las tareas? También servirían para la calificación.

En la carrera de enfermería las tareas van desde resolver cuestionarios temáticos hasta la investigación bibliográfica de una unidad. Se lleva un control palomeando o con la firma del profesor, una vez que identifican un cuaderno firmado, lo turna y es muy fácil copiar las tareas, este mecanismo equilibra la sobrecarga de tareas y trabajos en cada materia, principalmente a fines de semestre que es cuando el profesor necesita tener calificaciones para evaluar y lo hace con trabajo o tareas.

¿Les pides prestadas las tareas a tus compañeros para copiarlas? Pues a veces, pero cómo que me da pena pedirles la tarea o que digan por que no la hiciste verdad, pero no es toda la tarea es sólo una pregunta o algo. ¿Y cuando tú te desvelas haciendo una tarea dejas que tus compañeros la copien? No, porque pienso que ellos mientras yo estuve desvelándome, ahí asiendo la tarea. Ellos estuvieron viendo la tele o algo y eso no se me hace justo.

Los alumnos batallan para terminar las tareas porque tienen que trabajar en casa, o porque no saben cómo buscar los datos que les solicitan, o no tienen la

información necesaria para contestar los cuestionarios. Aunado a ello otros reportan que llegan cansados a la casa, o se les acumula el trabajo, finalmente terminan copiando las tareas. Podemos resaltar que el compañerismo es un factor favorable entre los estudiantes, por ejemplo, en la biblioteca se trabajan en equipo aún sin conocerse se ayudan y apoyan si alguien dice estoy buscando un libro de biología y alguien lo tiene a la mano grita "aquí hay uno" o van de mesa en mesa viendo las tareas que los otros hacen para ver qué dejó tal maestro o para ver qué datos les faltan a otros y pasarles.

¿Te importa que te digan que eres mala onda? A veces sí porque se considera lo que diga un amigo, pero también tienen que ser responsables con sus tareas y trabajos. ¿Y tú cómo consideras que deben ser los amigos, o cómo son los amigos con los que a ti te gustaría relacionarte? Pues ahorita amigo tengo a Carlos. ¿Cómo es Carlos? Es buena onda. ¿Cómo buena onda? O sea con él no nos llevamos muy pesado o con palabras que nos podamos ofender y si cuando llegamos en la mañana rectificamos algunas respuestas que él tenga o yo tenga. ¿Ah! Rectifican no se copian, él siempre trae sus tareas, entonces tú cómo consideras que es Carlos? Es responsable. ¿Es responsable, cómo tendría que ser una persona como Carlos para decir que es responsable? Ser puntual a todas las clases no salirse a cada rato a perder el tiempo, estudiar para los exámenes hacer sus tareas trabajos y exponer bien ¿hay mucha gente que sale de la clase? Sí salen. ¿Y tú qué crees que influya, para que una persona como Carlos sea responsable, tú en qué crees que esté la clave? Yo digo que en la educación que le dieron sus padres. ¿La educación, tú crees que eso cuenta mucho o habrá algo más? Pues que les gusta estudiar y ser puntuales y cumplidos. ¿Por qué crees que una persona le gustaría estudiar, ser puntual y cumplida? Porque obtendrían buenos resultados en tareas y calificaciones. ¿Y eso sería bueno? Sí. ¿Para qué? Para que en un tiempo determinado tenga buenas calificaciones y sea alguien en la vida. ¿Y sea alguien en la vida para es sería importante, bien? Sí, las personas que son responsables llegan lejos.

Tienen que hacer las tareas para las calificaciones, pero no entienden el sentido pedagógico de la retroalimentación del conocimiento. Es una lastima que gasten energía y tiempo sólo para cumplir con los maestros y que no encuentren en las tareas un camino para obtener habilidades que refuercen un beneficio académico y de desarrollo personal. Su lenguaje dice que sí saben lo que es ser responsable, inclusive conocen el origen de esa responsabilidad; cuando hablan de que la educación que les dieron los padres los conduce a la responsabilidad, también vislumbran que el gusto por estudiar puede ayudar a que una persona se haga responsable. Sabemos que muchos en procesos psicológicos no basta con saber para lograr el cambio, hace falta llevar a cabo acciones concretas, buscar la congruencia entre el pensamiento, el sentimiento y la acción. Los jóvenes repiten un discurso trillado que ni ellos mismo se creen. O no saben cómo llevar eso que oyen en abstracto a su vida concreta, con los maestros, los amigos, las tareas y su cansancio. Los maestros y los padres se preguntan *¿por qué si ya lo saben, por tantas reprobaciones, por que no lo aplican y logran buenos resultados?* Algunos temen llegar lejos, diferenciarse de sus padres los mete en un conflicto difícil de superar porque en el fondo querrían ser cómo ellos, honrarlos, al emular sus acciones, pero por otra parte tienen que ser diferentes y alejarse de los modelos para crear algo nuevo que no saben bien cómo puede ser, no tienen cerca ejemplos que les permitan seguir rutas de disciplinas. Los envuelve una paradoja, *¿cómo desobedecer sin dejar de ser obedientes?, ¿Cómo dar gusto a sus maestros sin dejar de ser leales con sus padres?* No pueden ser responsables: siendo puntuales, haciendo las tareas, comprando los libros, si a costa de ello, dejan los quehaceres de la casa, el cuidado de los hermanos y la comida para la familia. Los maestros exigen, aplican los exámenes, los reprueban, los estudiantes buscan continuar por alcanzar el paraíso prometido de mejorar el nivel de vida y al mismo tiempo, no saben cómo mantenerse sin sacrificarse. No pueden ser responsables, porque la responsabilidad los hace diferentes a sus padres, los aleja de sus orígenes, los hace de otra condición social, los hace irreverentes. Es demasiado peso para estos jóvenes, se la pasan realmente mal.

Otros alumnos, viven entre dos procesos que se contraponen, el primer proceso (la adolescencia) los invita a la oposición, su carácter cambiante los hace indecisos, románticos, un día están enamorados de sus maestros y al día siguiente los detestan, su rebeldía ocupa gran parte de su tiempo, son más rebeldes en la escuela porque el segundo proceso (formación profesional) les exige disciplina, habilidades que no pueden adquirir o no les interesa por el momento poner atención en ellas. El sistema se hace más rígido, se aplican castigos, los alumnos prometen cumplir y finalmente cumplen a medias. Los profesores se esfuerzan por abrir opciones para la recuperación de los mismos alumnos que ellos habían reprobado un semestre anterior. El estereotipo y la aflicción es un juego que cansa y en ocasiones los lleva hasta la depresión, encontramos estudiantes con nulos deseos de vivir, dicen que su vida no tiene sentido, no hay un entendimiento con los adultos que los rodean, no saben qué hacer con sus vidas, no tienen una meta bien definida y clara, no encuentran la relación entre lo que están aprendiendo y lo que la vida cotidiana les demanda, no saben si finalmente esto sea un medio posible de generar una persona adulta, autónoma y autosuficiente, que al mismo tiempo los haga salir de esa trampa de sacrificio en la que están metidos; Simplemente dejan que el tiempo transcurra.

Género

Los estudiantes la mayoría son mujeres adolescentes se "forman cómo profesionales" en un ambiente hostil que es el hospital, con las profesoras de enfermería que les exigen que se comporten con madurez, con los médicos vistos en ocasiones como semidioses de bata blanca dueños del saber y a los que deben respetar y obedecer sin cuestionar, y los pacientes que sufren por la enfermedad y que necesitan que les ayuden en algunas de sus necesidades básicas. Pero. ¿cómo satisfacer las necesidades de otros? Si aun no satisfacen sus propias necesidades. Hay varios factores que influyen directamente en los estudiantes para hacer más difícil su formación profesional: se entretienen con la adolescencia, su proceso de formación profesional, los vínculos que establecen con los pacientes y las exigencias de los profesores.

Trabajos

Los trabajos son variados desde acudir al centro de recursos audiovisuales donde les pasan películas videos del tema en especial y donde no necesariamente el maestro tiene que acudir con ellos, es suficiente que los alumnos soliciten el servicio para que les programen los audiovisuales, en ocasiones reportan que no van por vergüenza ya que no sabe cómo usar algún aparato, o se apenan por que otros se den cuenta de sus limitaciones. Esto mismo sucede con el sistema de cómputo tienen entrada a Internet gratis, pero sus conocimientos sobre el uso de la computadora son escasos. Las visitas a museos, está basadas en una cultura que ellos no tienen, cuando les piden que hagan trabajos como la representación de la célula en tejido o pintura, los alumnos se entusiasman y lo hacen, pero esto no es la regla es la excepción.

¿Te gusta hacer tareas y actividades académicas en compañía de tus amigos?
¿Qué otras cosas haces en compañía de tus amigos? Por ejemplo ahorita la tarea, un trabajo que tenemos que entregar en equipo, buscar información y repartimos diferentes trabajos para entregarlos a tiempo. *¿Y tú qué haces en el equipo, eres el que hace todo el trabajo, organizas y manda a los demás o esperas que alguien diga qué se va hacer y eso haces?* No, me gusta buscar información ponerme de acuerdo con los compañeros de mi equipo y realizar las actividades que me toquen. *¿Por ejemplo, en el último trabajo de equipo, quién hizo más actividades, siempre hay alguien que hace más trabajo?* Carlos. *¿Carlos, y tú que hiciste de ese trabajo?* Fuimos a la biblioteca le di información y él la pasó a máquina, pero cada cual buscó su información y se la dio a Carlos. *¿Y quien dijo que información iban a buscar o cómo se iban repartir el trabajo?* Otro compañero dijo no cada cual, busque un tema, lo resume o lo copia en su cuaderno y se lo da a Carlos.

Se dan casos como en la materia de laboratorio donde tienen que formar equipos para elaborar los trabajos, estos equipos son en su mayoría organizados por ellos mismos, tienen que realizar un trabajo de investigación, periódicamente lo llevan a revisión y al final con eso les califican. Pero a la mitad del semestre cuando hay

que ir buscando información algunos no lo hacen, no cumplen con lo que se les repartió y empiezan los problemas, se pelean, se acusan, se cambian de equipo o simplemente terminan solos haciendo todo el trabajo, o reprobando la materia por no cumplir con su trabajo final.

Algunos profesores evitan estas dificultades dejando trabajos individuales, desde el principio y luego hace que se compartan lo que aprendieron de sus trabajos.

Exposiciones

Los alumnos reportan que uno de los problemas que tienen en las exposiciones, es un gran miedo de pararse frente al grupo, ya sea por que no saben hablar en público, su escasa formación y su entorno familiar impregnado de sarcasmo y agresividad, no les ha permitido adquirir destreza en este terreno. Es como si se diera una ruptura en la serie de las significaciones, ante la ausencia de algunos estereotipos indispensables para recordad o mantener la coherencia del tema (Wallon 1965). Para ellos las exposiciones, son momentos de miedo, se paralizan, les sudan las manos, se les seca la boca, no salen las palabras, cambian unas palabras por otras, todo se les olvida, aunque hayan dedicado horas en la preparación del tema. Algunas materias les califican a través de las exposiciones.

¿Cómo preparas los temas para exponer? Los preparo y busco algo más que pueda ampliar el tema *¿y por qué lo haces?* Para que el profesor me pueda subir de calificación. *¿Te importan mucho las calificaciones?* Sí. *¿Por qué?* Son importantes, porque al final de la evaluación, si tengo calificaciones muy bajas no me ayudan a un promedio alto o no me ayudarían a exentar. *¿Te importa exentar?* Sí. *¿Por qué?* Porque ya en los finales no tengo que estudiar todo, los exámenes, cómo que quitan tiempo. *¿Cómo te sientes tú cuando te tienes que ir a un examen final?* Mal porque pienso en el tiempo en que tuve para estudiar y pasar mis exámenes y no lo hice. *¿Es frecuente que no estudies, aunque sabes que tienes que estudiar?* En ocasiones sí *¿En qué ocasiones?* Bueno a veces se me olvida que tenemos exámenes pero cuando sé exactamente sí estudio. *¿Algunas veces se te olvida, y por eso sucede eso?* A bien *¿con qué te auxilias*

para exponer los temas en tu clase? Por medio de libros, sí nada más de libros.
¿Cómo preparas tus exposiciones? Con láminas, pequeños resúmenes de fichas bibliográficas, también hago ilustraciones.

Para exponer se auxilian de diversos recursos, sobre todo pensando que pueden ser atacados por el pánico escénico y si los maestros miran sus ilustraciones o sus fichas pueden darse cuenta que si prepararon su tema, sólo que se presenta otro factor que sale de su control, las emociones les ganan. Desde luego si no hay un clima de confianza y un puente de comprensión, los esfuerzos se desploman y terminan frustrados y enojados por saber que sí habían preparado su tema pero que no pudieron vencer el miedo a hablar en público.

Las exposiciones son realmente temas de ilustraciones de monografías, de un nivel de primaria, con papel bond, escrito a mano, pequeñas ilustraciones hechas con gises. Difícilmente usan acetatos, diapositivas, gráficas, y mucho menos una proyección con cañón y computadora.

Asistir a clase

Las clases duran de 3 a 8 horas, la asistencia es regular, siempre y cuando el maestro pase lista, de lo contrario llegan de 30 a 60 minutos después del horario establecido, mayoría de alumnos vienen desde lugares realmente lejanos, cómo ya lo mencioné anteriormente. Las clases prolongadas los cansan, algunos se van a las canchas y regresan cómo si nada, a continuar su clase, de hecho hay arreglos con los maestros para empezar las clases media hora después del horario. Entonces la elasticidad aparente les confunde, porque reciben dobles mensajes de sus profesores, el horario real de clase no es claro pero debes asistir regularmente y ser puntual. No conocen los programas de las asignaturas, son seguidores, sus participaciones, cuando las hay son para preguntar alguna duda, pero en general se muestran pasivos en las clases.

Las clases pueden varias de maestro a maestro no sólo por la personalidad de los maestros sino porque vienen de otras disciplinas, si son médicos las exigencias

son con los ritmos de los planes de estudio de medicina, si son odontólogos también varía su estilo y las exigencias, y si son enfermeras ellas se dicen flexibles pero lo cierto es que el sistema viene siendo el mismo en el área de la salud. Cada uno está cumpliendo con su misión pero las luchas internas no propician una buena atmósfera de trabajo, eso desconcierta a los alumnos pues cada uno exige en el nivel que cree debe ser así. Los programas están fragmentados y desarticulados en la práctica cotidiana, porque en los planes de estudio es diferente, ya que se habla de un modelo integrador, de teoría, metodología y práctica.

La Biblioteca

Es un escenario dónde hacen la tarea y se ayudan a encontrar los libros, van de mesa en mesa y en cada una se quedan platicando unos minutos, pero no una sola persona; lo hacen en pequeños grupos. La administración de la biblioteca constantemente les está llamando la atención para que guarden silencio.

Llegan y solicitan a sus compañeros lo que necesitan, si los que ya están saben el tema, les dan la información, si no se auxilian en los libros con gran camaradería o si necesitan un libro y alguien sabe dónde está ayuda a que lo encuentren. Es cómo un juego del convidado y el escondite. Se dicen en qué estante está, la mayoría comenta sobre el contenido de sus cuadernos y de hojas sueltas escritas a mano. Los sonidos de la biblioteca, con su presencia, suenan cómo si estuviera uno en un restaurante, porque además sacan sus tortas y entre notas y comentarios comen.

La biblioteca es muy visitada por los estudiantes de Enfermería, porque no tienen los medios para comprarse los libros o sacar copias, entonces, sacan sus notas directamente de los ejemplares de la biblioteca y pasan mucho más tiempo no por dominar un tema sino por que la técnica que emplean, el copiado a mano.

Exámenes

ESTE TEXTO NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Si tomamos en cuenta, lo dicho anteriormente, nos podríamos suponer de antemano los resultados de los exámenes. Es un hecho conocido que el día de un examen alguien llega tarde; los maestros con más frecuencia que los alumnos. Estos últimos tienen que esperar hasta que el maestro llegue, porque de lo contrario pierden su oportunidad, pero ¿qué pasa en lo que llega un maestro y qué experimentan los alumnos el día de un examen?

Juanita apenas sonríe se la pasa caminando de un lado a otro de la tarima que está pegada al pizarrón, es interesante hacer notar que hay mucho movimiento, caminan, hablan, preguntan y todas invariablemente están comiendo algo: chocolates, mermeladas, paletas, jugos. Al mismo tiempo se dicen entre sí que se calmen, que ya no estudien, porque ponen más de nervios. Se quejan de algún dolor, Mónica se sienta y dice "ya me está doliendo la cabeza", otra dice "ya le dio el dolor" -pregunto- ¿cuál dolor? La que intervino dice "el de la colitis ¿y es de nervios verdad doctor?, Le dio desde el miércoles con dolor de cabeza" ¿y por qué desde el miércoles?- vuelvo a preguntar- "hicimos examen el miércoles de relación"

Todas éstas emociones las viven agudamente en periodos de exámenes departamentales, que según la materia son dos o tres por semestre, además de los exámenes semanarios que pueden ser hasta 10 por semestre, finalmente con tantos exámenes los alumnos reprueban una y otra vez hasta que terminan recurriendo 2 o 3 veces la misma materia.

El estado emocional, generalmente es cambiante a veces alegre, o pesimista, inclusive optimista. "Terca". Así se califica una de ellas, en la escuela alegre y en la casa enojona. Les cuesta trabajo aceptar sus errores cumplen con su palabra así les cueste lo que les cueste. Los quehaceres de la casa les absorben, se comprometen a salir bien, pero terminan haciendo las cosas ¡al ahí se va! Por confiadas. Se tienen confianza, les hacen travesuras a sus compañeras. Le cuesta trabajo pedir perdón. De manera fácil se ofenden. Les gusta sacar el ánimo alegre y divertido. Los problemas en su casa las decaen mucho. Lo alegre es algo primordial en los estudiantes no desaprovechan la oportunidad de jugar sus

clásicos partidos de fútbol, ya que parece ser el deporte por excelencia hombres y mujeres por igual se les puede ver en los pastos alrededor de los edificios jugando traen sus propios balones y a veces hasta en los pasillos se escuchan los balonazos, en el juego hay muchos y muchas que pertenecen al equipo de Iztacala, o a otros equipos en un salón se encuentran hasta un 90 por ciento de jóvenes que se interesan en practicarlo o simplemente ver los partidos, cada cual tiene su equipo, no les importa que estén en una institución eminentemente puma ellos defienden los colores que traen de su familia y Que parece ser más arraigado.

Amigos

Hacen amistades en el camión o en las canchas de voleibol, alguno puede ser amigable por que platica mucho y cerrado por que no lo hace, sus amigos más comunes son los del salón de clase, ahí hacen grupos y se apoyan moralmente, para las tareas o los trabajos o las presentaciones, de hecho una de las razones del por que dejan que copien la tarea es por miedo de perder la amistad de los amigos, les preocupa que se molesten, van con ellos a los convivios. Esta necesidad de los amigos es tan grande y propia de la etapa de la adolescencia que los jóvenes viven de sus relaciones amistosas principalmente. Hacen una diferencia entre amigos y compañeros, los amigos dan consejos, no se llevan pesado, ni se ofenden, se apoyan cuando lo necesitan. En cambio los compañeros sólo se solidarizan o se llevan bien. Cuando son amigos se defienden o se protegen entre sí

La familia

La familia juega un papel importante en la regulación del comportamiento de los jóvenes en la escuela. Es cierto que trasciende sus límites, pero llega el momento que ni esto los controla. Por que también se meten en problemas y académicamente van mal por usar el juego o relajo. Sus padres los apoyan y les dan el sustento económico.

Las interacciones de los adolescentes con su familia son estresantes sobre todo cuando el adolescente asume un papel de salvador de su familia, y la distrae metiéndose en problemas o reprobando sus materias. Obregón (1993) comenta que el adolescente pone a prueba su eficiencia y coherencia con la de sus padres, y esto lo lleva a tener relaciones estresantes. Para los estudiantes de enfermería lo que más les afecta son las peleas de los papas. Patterson (1995), Stern y Zevon (1990) y Hoffman (1992). Sugieren que la forma cómo afrontan las adolescentes el estrés se modifica a medida que el adolescente adquiere nuevas habilidades cognitivas, mayor control emocional y mejor manejo de sus relaciones interpersonales.

Los mecanismos que son útiles al joven para adaptarse al medio ambiente y a reaccionar ante los eventos inesperados con una reacción simpática mimética, son parte orgánicas y parte psicológicas así que la idea central es que ellos aprendan a manejar sus reacciones y connotarlas positivamente; esto se lograría si ellos se implicasen menos en el mundo de sus padres y se ocuparan más de sus propias experiencias.

Por si fuera poco el reto que tienen los adolescentes en su proceso de aprendices de enfermería. En los campos clínicos tienen que tratar con pacientes terminales, incluso llegan a sentir la pena muy cerca cuando algún paciente se muere. Dichas experiencias pueden ser difíciles de compartir fuera del trabajo con la familia, en especial cuando son testigos del manejo de un cadáver o ser testigo de un desfiguramiento traumático o de un grave deterioro físico. Dickkens (1990). Obvio es que algunos también tienen contacto con la vida, esté fenómeno por más maravilloso que resulte no deja de ser altamente estresante.

T	A	B	L	A
Ricardo Sánchez Sánchez	Mónica Rojas Zarate.	Maria Guadalupe Segura Piña	Edith García Hernández	Imelda Vázquez Tapia.
Edad: 15 años	15 años.	16 años	15 años	16 años
Estudia enfermería en lugar de medicina. Estudia enfermería para cuidar a los enfermos.	Entro a la carrera por fácil, rápido y para ayudar a la gente		Le gusta la carrera por que aprende a cuidar a un enfermo. Quiere ser enfermera para valer por si misma	Entro la carrera por que le gusta ayudar a la gente y es sensible al dolor.
Con las tareas aprende a ser más creativo Hacen las tareas para obtener mejores calificaciones. Cuando no termina la tarea necesita copiarla No termina la tarea por que tienen que hacer trabajos en su casa.	Las tareas sirven para ver los errores	Las tareas sirven para participar en clase. Las tareas las hacen incompletas por que no encuentran la información o no entienden cómo contestarlas. Llega cansada a casa y le gana el sueño y hace la tarea	Copia las tareas cuando no las entiende o las puede hacer.	
Sus amigos son del salón. Con los amigos platica sobre la escuela. Hay unos que hacen mucho relax pero en la escuela van bien y otros que son tranquilos y van mal. Por que les gusta más el relax en la escuela. Le gusta cualquier tipo de amigo. Les da consejos a sus amigos de que se lleven bien por que no quiere que les pase nada malo.		Se siente mal si no presta la tarea por miedo a perder la amistad de los amigos.	En el camión hace amistades. Alguien es amigable por que platica mucho y cerrado por que no lo hace.	Viajando en el micro hacen amigos. Los amigos la apoyan cuando lo necesita.
Le gusta que sus compañeros se lleven bien	No tiene amigos sino compañeros de clase.	Se solidariza con sus compañeros		No le gustan las injusticias y sale en defensa de sus compañeros.
Familia----	No le gusta meterse en problemas por puede afectarle a su familia. Por su familia si haria todo. Su papa le dijo que tenia que estudiar para ser algo en el futuro.			Se ponen tristes por que los papas se pelean
Estudia en los apuntes e otros por que no los tiene completos por faltas. No entra a clases cuando llega tarde por que ya no entiende.				
Le interesa el estudio por que se demuestra a el y a sus padres que no es en vano. Tiene exceso de trabajo	Le interesa su futuro su carrera. La carrera es su futuro. Tener una carrera es para independizarse y valorarse a si misma En la vida hay que hacer las cosas bien o te quedas atrás.	Lo que más le interesa es ir aprendiendo cosas para superarse. Le interesa que sus compañeros sean unidos. Le interesa la carrera	Le gusta la materia de nutrición para hacer las dietas y saber cómo alimentarse.	Su meta es terminar su carrera. Le interesa ser sociable y tener relaciones amistosas.
A unos los favorecen con las calificaciones a otros no. A los que le echan más ganas le favorecen las calificaciones.		Un grupito se esta quejando y otro burlándose Relación profesor alumno y la injusticia en el trato diferencial por que unos hacen la tarea otros no		
Para exponer se auxilan con los libros de la biblioteca.	Para exponer se auxilia de libros y material.		Si van a hacer algo siente que pierde tiempo si no llega temprano.	Para preparar un tema van a la biblioteca.
Animo alegre. Es pesimista	Cambiante y optimista. En la escuela alegre en la casa enojona. Le cuesta trabajo aceptar sus errores Cumple con su palabra así le cuesta lo que le cueste.	Los quehaceres de la casa se compromete pero no los hace deja las cosas al ahí se va por confiada. Se tiene confianza	Les hace travesuras a sus compañeras. Le cuesta trabajo pedir perdón.	Es terca y le cuesta trabajo pedir perdón
Para tomar decisiones piensan en no afectar a los demás Piensa en su beneficio y en el de los demás.	Para tomar decisiones importantes piensa en lo convenientemente fácil o difícil	Para hacer un trabajo debemos tener tiempo todos. Para cualquier actividad piensa en si tiene tiempo o interés o sólo es un compromiso. Hace las cosas si saben pedirselas por favor. Tardan tiempo para captar lo que le enseñan si este bien o mal.	Para participar en una actividad piensa si lo va a poder hacer y si va tener tiempo.	Toma en cuenta a los demás aunque no trabajen por si algún día necesita. Cuando va a hacer algo pide opiniones a amigos hermanos y padres.
Responsabilidad es cumplir con el trabajo que uno se comprometo Responsable es el que se interesa en el estudio y no le importa el relax. Responsable es el que cumple con las tareas, trabajos y es puntual.	Responsabilidad es tener un tiempo determinado para cualquier cosa, para la escuela, la familia y los amigos. Responsable es quien cumple lo que dice y promete. La responsabilidad repercute en la familia si no es responsable es que la familia no lo es. Para ser responsable primero hay que ser consientes.	Responsabilidad es tener conciencia de lo que esta haciendo o lo que se va a hacer. Le gusta ayudar a la gente. Persona responsable es quien siempre recuerda las cosas que le dicen, sabe lo que va a decir, trata de decir palabras que no lastimen o hace que las personas se sientan bien	Responsabilidad es cumplir lo que se tiene que hacer. Es responsable para si misma.	Es responsable por la educación que recibió de sus papas. Responsable es una persona que lleva a cabo lo que esta a su cargo.

Anselmo Olivo Cuellar	Cristel Jazmín Legorreta Luna	Itzel Beatriz López Hernández	Carlos Rafael Rojas Zarate	Erika Ramírez Monroy
15 años	15 años	15 años	Edad: 16 años	16 años
	Le gusta cómo enseñan en la ENEPI. Quiere terminar la carrera para salir adelante pero ahí no terminan sus metas, quiere especializarse en psicología	Entro a la carrera para aprender cómo ayudar a los demás.	Estudia enfermería en lugar de medicina. Estudia enfermería para acompañar a su hermana porque ella aún no puede ponerse al corriente de cómo estudiar Quiere ser enfermero por un tiempo para trabajar y estudiar.	Entro a la carrera por que le gusta ayudar a la gente a aliviar el dolor
Se verifican las respuestas para rectificar las tareas Tareas: es un medio de estudiar para los exámenes.	Las tareas sirven para estudiar y aprender. Copia las tareas cuando se le acumula el trabajo.	Las tareas son para reforzar los conocimientos. A la escuela venimos para estudiar. En casa se apoya a la lectura para saber de que hablar.	Las tareas son necesarias por que son lo aprendido y o lo que va a aprender.	Las tareas sirven para cumplir con los maestros y ayuda a adquirir conocimientos
No le gusta ir sola los convivios le gusta ir con los amigos. Un amigo no se lleva pesado ni se ofende.	Sus amigos son los del grupo y se apoyan moralmente.	Se conocen en las canchas de voleibol. Le preocupa que se molesten sus amigos con ella. El amigo apoya y aconseja.	En la escuela tiene uno que otro conocido pero amigos, amigos no	En la escuela los amigos son buena onda si te escuchan tus problemas Necesita de los amigos por que los padres no la escuchan.
			Le gusta que sus compañeros sean cumplidores, que no sean muy relajentos.	
		Pensar en ella esta en función del tiempo. La opinión de sus padres importante para la toma de decisiones. No le cuesta trabajo corregir o pedir disculpas con sus papas.	Sus papas lo apoyan y le dan el sustento económico.	
		Después de cometer un error se pone a pensar en que estuvo mal.		
	Le interesa terminar sus estudios salir adelante. En la escuela le interesan más sus estudios	Le interesa su persona y lo que desea hacer. Le gusta sobresalir y tener su meta	Le interesa salir adelante con su familia no nada más sólo.	Lo que más le interesa es sacar su carrera, para salir adelante
Calificaciones bajas no ayudan altas ayudan a exentar. Algunos maestros tienen carácter fuerte y otros son buena onda.		Unos se dedican de lleno al estudio y otros lo llevan a la ligera. En la escuela realmente no ha tenido problemas.		
Hacen resúmenes de fichas bibliográficas.	Para preparar los temas va a la biblioteca lee la enciclopedia y hace laminas y dibujos.			
Una mala palabra ofende	Es optimista. Le gusta sacar el ánimo alegre y divertido.	Son sensibles ay busca a la persona aunque no haya tenido la culpa. Los problemas en su casa la decaen mucho.	Es optimista	Es pesimista por que siempre se piensa y se va a lo malo.
Para las decisiones importantes piensa en que le afecta a amigos y familiares. No se mete en problemas que le afecten. Tiempo libre: lo ocupa en estudiar, leer y jugar.	Para hacer una actividad adicional piensa en el tiempo. Para tomar decisiones importantes piensa en su papa. Para tomar decisiones necesita estar segura de lo que va a hacer.			
La educación de los padres los hacen responsables Ser alguien en la vida. Responsable es ser cumplido, y también entregar buenos trabajos, no faltarles al respecto a todos los compañeros. Cada quien debe hacer sus trabajos Responsable es ser puntual, no salirse de clases, no perder el tiempo, hacer tareas y estudiar.	Responsabilidad es cumplir con lo que piden en la escuela. Ser responsables es el simple hecho de ir a la escuela. Responsable es una persona que cumple. Los padres influyen en la responsabilidad. La educación te enseña a ser responsable. Algunas veces los palos te hacen responsable.	Responsabilidad es un cargo muy importante sobre cosas que tenemos que hacer. Responsable es el que cumple las cosas. Una persona es responsable por tenerse confianza en sí mismo.	Responsable es una persona con una mente abierta y con la capacidad de saber lo que es bueno y lo que es malo. Si desde niño es un bueno para nada no tiene responsabilidad. Hay que darle la oportunidad para ver cómo responde. A lo mejor si responde bien y cambia	Responsabilidad es cumplir consigo misma y con los demás Responsabilidad es ser dedicada con lo que se esta haciendo La responsabilidad se enseña desde chicos en la familia.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión retomaré algunos puntos que toqué a lo largo del trabajo, para resaltar aspectos que pueden ayudar a la comprensión de la responsabilidad en los alumnos de enfermería durante su formación profesional: en la interacción del adolescente y aprendiz de enfermería cómo propósito de esta investigación:

Familia

La sociedad en general marca el rumbo y el que hacer de las personas y la familia en particular, influye de manera importante en el desarrollo académico de los estudiantes de Enfermería; dicta las pautas de comportamiento que regulan los procesos académicos de los estudiantes. En la gran mayoría apoyan económicamente a sus hijos según sus posibilidades. Todo esto determina el pensar, sentir y hacer de los alumnos de enfermería.

En sus acciones y decisiones toman en cuenta la opinión de la familia; si tienen que hacer un trabajo con otros compañeros, o si tienen que ir a trabajar a la casa de algún amigo, primero preguntan si les dan permiso. La familia manda ellos no se mandan solos, recordemos que en su mayoría son mujeres y que así piensan los padres.

¿Cuándo tomas decisiones importantes en tu vida, piensas en otras personas?

Sí, por ejemplo si voy a tomar una decisión de amigos, pienso en mis amigos y también a veces en mis familiares *¿qué es lo que más te interesa de pensar en eso?* Sí les va a afectar a ellos o no si van a tener algún problema por mi decisión, *¿y en ti piensas al tomar decisiones?* Pues no, porque yo sé lo que voy hacer y si lo hago bien pues es mi problema y si no lo realizo bien, pues también es mi problema *¿tú eres muy seguro para tus decisiones o cómo eres tú?* Pues en ocasiones tomo decisiones y no sé si las tomé inseguramente *¿podrías decirme alguna decisión que hayas tomado últimamente que haya sido implicado a otros?* Sí o sea me dijeron, vamos a un convivio el viernes les dije sí pero al último no fui *¿por qué?* Es que no me gusta ir sólo me gusta ir

con otra persona o con un amigo *¿y dónde era él convivió?* Con una compañera, Cristal en su casa *¿pero nadie quiso ir contigo o qué?* O sea, le dije a Carlos pero Carlos decía que no que él no tenía tiempo, que tenía que ir a su casa *¿y entonces que dijiste, sólo no voy?* Me fui a mi casa.

La relación familia - escuela es ineludible, los padres movilizan sus recursos económicos, culturales y de relación para sostener a sus hijos en la escuela a lo largo de las sucesivas etapas, tal vez sea por que tienen más expectativas puestas en sus hijos cómo profesionistas.

La familia influye en la elección de la carrera que sus hijos van a emprender, nuestros entrevistadores dicen elegir una carrera técnica, porque sus actividades están condicionadas a la posibilidad económica de los padres.

Las interacciones del adolescente con su familia se tensan porque constantemente tienen que ajustar, ambos padres e hijos, sus estilos de relación, convivir con hijos que están haciéndose independientes, que se están alejando de la familia no sólo físicamente, sino psicológicamente, están entrando a un mundo profesional que hacía poco estaban en la primaria, no les ha dado tiempo para comprender bien este proceso.

Por otra parte hay que alentarlos porque pueden ser el futuro de la familia esto choca también porque tradicionalmente los padres son los proveedores, qué pasa con la familia sí ahora es una mujer la que va adelante y económicamente se puede convertirse en proveedora.

Es paradójico cómo la carrera de enfermería significa una esperanza de desarrollo para la familia, los padres ven en sus hijos la posibilidad de lograr todo lo que ellos quisieron ser o hacer y no pudieron y cómo al mismo tiempo, casi sin darse cuenta, por las necesidades de la vida los padres se convierten en los principales obstáculos ya que los hijos tienen que cumplir con una serie de exigencias familiares que prácticamente les impide realizar sus actividades escolares.

Cómo ejemplo: estos dos casos:

¿Tú cómo te consideras, responsable o irresponsable? Lo que pasa es que flojee mucho en los semestres pasados *¿porque?* No sé, pues sí me daba flojera a veces *¿entonces no te gustaba la enfermería?* Sí me gusta pero me daba flojera a veces no sé por que, bueno lo que sí sé es que tengo muchos problemas en mi casa. *¿Y los problemas de tu casa influyen en tu rendimiento escolar?* Pues sentimentalmente a lo mejor sí, porque por los mismos problemas estoy muy decaída, no quiero hacer nada, me siento muy cansada por eso. *¿Entonces, no es que no seas responsable?* No.

¿Dejas que tus compañeros copien la tarea, aunque para hacerla tuviste que desvelarte? No, a veces sí hay unos que ya la hicieron o hay veces que yo no la hago y alguien me la pasa. *¿Son más las veces que copias la tarea de tus compañeros?* No sólo cuando no la termino. *¿Y cuando no la terminas qué sucede?* Porque a veces tengo otras cosas que hacer en mi casa. *¿Cómo qué?* Hacer el quehacer o ir a dejar a mi tía al trabajo. *¿Y eso te quita tiempo?* Poco y luego para ir a mi casa se tarda mucho el camión. *¿Hasta dónde vives?* Hasta san Antonio Tultitlán, aunque llegue cansada tengo que hacer mi quehacer.

En estos dos casos está claro que los problemas y los quehaceres de la casa representan un obstáculo que no permiten a los alumnos cumplir con sus responsabilidades en la escuela. Los padres los observan y hasta se dan cuenta de cómo ellos mismo pueden ser un bloque, sin embargo se quedan sólo en la observación, ellos también se dan cuenta que están siendo observados, pero su condición de estudiantes y de hijos de familia no les permiten revelarse, ni siquiera quejarse, después tendrán que enfrentar el extraordinario o lo que más comúnmente sucede la deserción escolar.

En el primer caso la depresión causada por los problemas familiares hace que la adolescente no tenga ganas ni de levantarse, de desayunar, de bañarse, de hacer la tarea, y mucho menos ir a la biblioteca a preparar el tema. Se levanta sin ganas, se le hace tarde y no llega a tiempo, ya mejor no entra a la escuela se queda platicando en la cafetería y así se le va el día. Traduciéndose en ausencia de la escuela, bajas calificaciones o reprobaciones.

Y en el segundo caso el alumno dice que no tiene tiempo porque las obligaciones familiares le impiden cumplir con sus tareas y las distancias tan largas lo hacen llegar tarde. En cierta medida eso puede ocurrir, también puede que haga ajena su responsabilidad y la deposite en los otros, enajenándose de esta manera justifica sus bajas calificaciones y bajo aprovechamiento escolar. Tal y cómo lo mencioné en el apartado de metodología no se trata de saber si es verdad o mentira lo que dice este alumno, simplemente es la historia que se cuenta y nos cuenta para hablarnos de cómo le va en la escuela y si es responsable o no.

En su calidad de aprendiz el estudiante de Enfermería navega entre dos mundos que lo va fragmentando, quiere ser el chico relajado y destrampado, al mismo tiempo; su formación le exige orden disciplina casi militarizada. En casa prácticamente ya no lo ven, se confirma la idea de que la universidad lo está alejando y transformando. En términos generales dicen que su familia:

- a) Puede verlos cómo entes separados con quien es cada día más difícil comunicarse y compartir experiencias.
- b) Sólo se comunica con los mismos técnicos de su especialidad.
- c) Cada día esta más sólo aunque preparado pero sólo.
- d) Tiene que seguirnos ayudando en la casa.

Responsabilidad

Si la responsabilidad se midiera viendo el cumplimiento en la universidad, en cuanto a su asistencia puntual, sus tareas, sus trabajos, sus exposiciones, podríamos afirmar que los alumnos de Enfermería no son responsables; Porque no cumplen con la asistencia, las tareas, los trabajos, las exposiciones ni el estudio mínimo necesario para aprobar sus materias, tenemos los resultados de su formación, en términos de porcentajes de reprobación, que son muy altos, el

promedio de calificación también es muy bajo y la deserción por el contrario muy alta.

Aunque tienen la noción de responsabilidad los alumnos más bien son sacrificados frente a su familia, los amigos y el medio ambiente que les rodea, por lo tanto no pueden responder a las exigencias de su formación en las aulas o en hospitales.

Recién están aprendiendo a tomar decisiones propias y si hacen algo con mayor independencia los adultos que los rodean dicen lo interpretan cómo indisciplina o rebeldía. Los límites no están bien definidos.

Ellos conocen el concepto de responsabilidad, pero no lo pueden aplicar, por una parte por estar atravesados por su adolescencia, la edad de la ambivalencia, la edad en que son y no son, la edad en la que no saben qué quieren ser. Por otra parte porque necesitan cumplir con las expectativas de la familia de ser diferente pero no tanto. Asimismo tienen que cumplir con las exigencias de los profesores las cuales son resultado de una formación jerárquica con muy poca flexibilidad

Su calidad de aprendices en los hospitales los lleva a ver realidades desgarradoras cuando quisieran irse a jugar con su equipo, pasar un rato agradable con el novio o la novia y olvidarse de la cruda realidad. Lastima que no sean capaces de diferenciar su momento y de responder a sus propias necesidades.

Entendido la responsabilidad en los términos wallonianos; es la edad de la ambivalencia, la edad en la que se quiere dominar y al mismo tiempo la edad en la que se quiere sacrificar; hay una forma de sentimiento que es, por así decir la síntesis de esas dos tendencias a dominar, a sacrificarse: es la Responsabilidad.

La responsabilidad es, en efecto tomar sobre sí él, éxito de una acción, de una acción que es ejecutada en colaboración con otros en provecho de una colectividad.

En el siguiente ejemplo podemos encontrar todas estas características. Una alumna que se considera responsable, pero no lo hace; tiene un promedio de 7.5 y ella se da cuenta de la ambivalencia pero no sabe por qué:

¿Qué promedio tienes, en tu carrera? Siete cinco, me parece. Siete cinco, ¿consideras que ese siete cinco corresponde al interés que le das? No. ¿Por qué? Es que yo me confío mucho y por eso, es que si yo quiero es por que lo voy a hacer o sea pero algunas veces quiero pero no lo hago, lo dejo ahí se va y por eso. ¿Porqué crees tú que de pronto lo dejes ahí se va? Pues a lo mejor por algún error que haya tenido y que yo crea que me defraude y ya no haga nada por corregir o no sé espero otra salida. ¿Es común que te defraudes a ti misma? No. ¿Es raro? Sí es raro. ¿Alguien que te haya defraudado últimamente, en tu carrera?. Pues o sea lo que quiero es terminar la carrera pero yo siento que no le estoy poniendo suficiente empeño como para lograrla. ¿Y por qué crees que está sucediendo eso, habrá alguna causa? Pues eso es lo que no sé o sea porque yo misma me pregunto por qué, por qué soy así o por qué no le echo las suficientes ganas como para salir y no, no hay una respuesta. ¿No la has encontrado? Sí no la he encontrado. ¿Para ti qué es la responsabilidad? Sería que -sí quieres tomarte tu tiempo, piénsalo-. Pues cuando cierta persona tiene conciencia, de lo que está haciendo o de lo que va a hacer o debe hacer. Sí pero tú me hablas de una persona, yo quiero saber de ti, para ti exactamente qué es ser responsable. Pues es igual, es estar consciente de que tengo que hacer algo o voy hacer algo o debo de hacer algo sí eso es responsabilidad. ¿Tendrías algún ejemplo de que hiciste algo responsable? Pues algo responsable es que yo haya decidido lo que quiero estudiar. ¿Tú lo decidiste? Sí. ¿Nadie influyó en ti? No. ¿Por qué decidiste estudiar enfermería? Pues porque me gusta, me gustaría ayudar a la gente, puede ser en un hospital, en una clínica, en un pueblo o no sé en cualquier lugar, pero a mí me llama mucho la atención saber por qué tienes esa enfermedad o por qué están enfermos, qué les pasa, o sea me gusta ayudar a la gente. ¿Te gusta? Sí. Ya es algo tuyo, bien ¿qué características tendría que tener una persona para que tú la considerarías responsable? Pues suponte un compañero o compañera

tuya es muy responsable ¿qué tendría que hacer para que tú notaras que es responsable? Pues que siempre recuerda las cosas, una persona que sabe lo que va a decir, trata de decir palabras que no la vayan a lastimar o que sienta que la persona se va a sentir bien. Bien ¿cómo crees que este compañero(a) tuyo (a) aprendió a ser responsable, qué cosas hizo? ¿Cómo qué? Sí ¿qué tuvo que pasar para que se fuera haciendo una persona responsable? Pues en su forma de ser. ¿Qué forma sería de ser o de pensar? ¿Cómo tendría que ser? Pues sería que por ejemplo, si tuviese que hacer una cosa primero pensarla, ver los pros y contras y ya después si le beneficia en algo que lo haga. ¿Nada más si la beneficia? Bueno a ella y a las personas que la rodean. ¿O sea que tiene que ser un beneficio mutuo? Mutuo sí bueno ¿tú cómo te consideras responsable o irresponsable? Pues de las dos formas. ¿Qué crees que predomine más en ti, la responsabilidad o la irresponsabilidad? La responsabilidad.

Quien más los mira, cómo son estos observados; y estas voces, escuchemos las voces de los maestros:

En la escuela tienen una carga de trabajo excesiva: las tareas, los trabajos, el horario que tienen que cubrir, las presentaciones, las distancias que tienen que recorrer para llegar a la escuela.

Dicen que hacen todo eso porque les interesa su futuro, la carrera significa independencia y estatus, la viven como un medio a través del cual pueden valorarse a sí mismos.

Respetan a sus maestros en algunos casos son sus ídolos o los ven cómo un ejemplo a seguir y aquí hay que hacer resaltar la labor de muchas maestras que se preocupan por la formación y buenos resultados de sus alumnos.

Son maestras que ya pasaron por lo mismo y saben qué tan difícil es la carrera por la edad y las exigencias mismas de la formación y muchas de ellas entienden el momento y hasta se preocupan por esa rebeldía de los alumnos, una de ellas me comentaba su preocupación por una alumna que se había pintado el cabello

de rojo y la alumna le explicaba que era todo un proceso para pintarlo que primero había que decolorarlo y después pintarlo, la maestra sabía que iba a ser mal visto en el hospital y que ella –la maestra- también podía recibir alguna observación, sin embargo entendía el derecho de la alumna, para pintarse el cabello del color que ella quisiera, le gustó el rojo y punto. No obstante la maestra se sentía incómoda, no sabía qué hacer. Situaciones como éstas se dan en muchos otros aspectos: los horarios, las horas de tolerancia, las vacaciones, los días festivos, los uniformes, las modas, por ejemplo si visten con pantalones pegados al cuerpo y blusas ombligueras no son aceptadas en los hospitales. O los zapatos que tienen que ser reglamentarios, no tenis, no botas, no cualquier modelo de tacón o abiertos. El choque frontal ente la institución, la moda y la rebeldía del adolescente es una constante que está reorientando las prácticas de los estudiantes en particular y la formación profesional en general.

Continuemos escuchando voces por último los amigos

Los alumnos de enfermería interactúan en los salones, jardines, pasillos, en la biblioteca, en las canchas de fútbol, en el micro, por la edad es muy fácil que sean sociables y tengan relaciones amistosas. Se sienten mejor si sus compañeros se muestran unidos en el salón, es frecuente que todo el grupo amalgamado se traslade de un escenario a otro. Les incomodan las divisiones, si algún compañero siembran discordia, lo critican, los intentos de separación o independencia lo ven como riesgo, los califican de individualistas.

Cuando algún profesor aplica una calificación menor a la que esperaban o reprueba a un alumno. Todos se unen para pedirle en coro al maestro que lo pase o le suba un “puntito” se oyen los coros de “ánde le profe” “que le cuesta” “súbale aunque sea un punto”, o si el maestro no llega a tiempo se da el efecto “muégano” y se dirigen a las canchas para evitar tener clase, claro dejando a una persona para ver cómo lo toma el profesor, y si éste se pone muy enojado y decide tomar alguna medida drástica, los que se quedaron van a avisarles a los demás y todos en bloque regresan al salón.

Los estudiantes de enfermería dicen que la amistad está en primer lugar, crean expectativas muy altas para con sus amigos y desgraciadamente cada semestre sufren decepciones a causa de que no se da esa amistad leal, exclusiva y duradera. Al mismo tiempo, también existe la necesidad de libertad, de ir haciendo nuevas amistades y ahí empiezan los celos y las separaciones, cada semestre tienen nuevas amistades por las que entregan todo y cada final de semestre tienen nuevas decepciones porque no cumplieron sus expectativas, en ese vaivén, poco a poco va aprendiendo a hacer amigos, amigos perdurables que quizás algún día se acompañen en la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberoni, F. (1989). *La Amistad*. México: Gedisa.
- Alberoni, F. (1991). *Enamoramiento y Amor*. México: Gedisa.
- Alcalay, L. Y Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: variables afectivas. *Revista de educación* número 144, página 29-32.
- Bar-Din, A. (1991). *Los niños de Santa Úrsula. Un estudio psicosocial de la infancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bañuelos, A. (1993). *Motivación Escolar Estudio de Variables Afectivas. Perfiles Educativos* Numero 60. Informe de investigación. CISE-UNAM
- Barttolucci, J. (1986). *Proceso ñeducativoy promoción social en la UNAM, un estudio de caso, cuadernos del CESU_UNAM . Num 1. 1993*
- Bergeron, L (1979). *Niveles de cultura y grupos sociales. Coloquio de la escuela practica*. Mexico: siglo XXI.
- Berteaux, D. (1988). *El enfoque biográfico: su validez metodologica, sus potencialidades*. En: P. Joutard (Ed.) *Historia oral e historias de vida*. Costa Rica: FLACSO, cuadernos de Ciencias Sociales No.16.
- Boudon, r. (1983). *Los Mecanismos Generadores en La desigualdad de oportunidades*. Barcelona. Laia.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción elementos para una teoria del sistéma de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bordieu, P. (1986). *La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades Escolares y Culturales*. En patricia de Leonardo. *La nueva Sociología de la Educación*. Mexico. SEP. El caballito.
- Bruner, J. (1996). *The narrative construal of reality*. In: *the culture of education*.

Cambridge: Harvard University Press.

Castrejon D. J. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Mexico. Colegio de Bachilleres.

Cohen-DeGovia, G. (1975). *La Psicología en la Salud Pública*. México: Extemporáneos.

Corzaro, W. R. Y Rizzo, T.A. (1988). Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children. *American Sociological Review*. Vol. 53 december, paginas. 879-894.

Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth, en Ames, R. Y Ames, C. *Research on motivation in education. Student motivation*. Vol1 New York. Academic Press.

Covington, M. V. Y Omelich, C.L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of personality and social psychology* 37 páginas 1487 - 1504

Covo, M. (1986). *La Universidad: ¿reproducción o democratización: en Los universitarios, la elite y la masa*. Cuadernos del CESU-UNAM. Num 1.

Cuaderno de Planeación Universitaria. (1997). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Debesse, M. (1974) *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau. 290 p.

Denzin, N. (1989) *Interpretative Biography Qualitative research methods*. Newbury park, California, SAGE publications, inc.

Dickens, H.F., Fuller, J.L. (1990). Stress and immunity: an integrated view of relationships between the brain and immune system. *Life Sciences* 44, 1995- 2008

Elder, G.H. Elder G.H.Jr. Pavalko, E.K. Clip, E. C. (1993). *Studing lives*. Newbury

park California: Sage Cl. Publications. 387p.

Erikson. (1987). *Sociedad y Adolescencia*. Siglo. XXI.

Fernández, C. Julieta y G. C. Cohen-DeGovia. (1974). *El Grupo Operativo*. México: Extemporáneos.

Gergen, K. J. (1997). *El Yo Saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona España. Paidós.

Guillén, D. *Valoración y afrontamiento del estres en estudiantes de enfermería*. Tesis: Los Reyes Iztacala Estado de México.

Guy, A. M. Widdershoven. (1994) *Identity and Development. A narrative perspective*. En: *Identity and Development. An Interdisciplinary Approach*, H. Bosma, T. Graafsma, H. Grotevant and D. de Levita (editors). California, Sage Publications, Inc.

Hoffman, M.A., Levy, S.R., Solhber, S. C. Y Zarizku, J. (1992). The impact of stress and copin: develomental changes in the trancition to adolescence journal of Psychopathology an Behavioral assesment. Sep vol.18 No. 3. Pp. 213-226.

Hojholt, C. (1997). *Child Development in trajectories of social practice*. Paper presented at the Berlin Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Symposium: Theorising in and for Social Practice

Holland, D. and Eisenhart M. (1988). *Women's ways of going to school: cultural reproduction of women's identities as workers. Class, race and gender in American education*. New York, State University of New York Press.

Latigue, T., Fernandez, V. (1998). *Enfermería una profesión de alto riesgo*. México. Editorial Plaza y valdez. Universidad Iberoamericana.

Linde, C. (1987). *Explanatory systems in oral life stories*. En D. Holland & N: Quinn (eds.) *Cultural models in lenguaje & thought*. Cambridge university press.

- Lomnitz, L. (1975). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Editorial Siglo XXI
- Marcia, J.G. Et. Al. (1993). *A hand book for psychosocial research* New York. Springel 391p.
- Márquez, M. (1999). *Programa de estrategias de reducción de estrés para alumnos de enfermería*. Tesis: Los Reyes Iztacala.
- Martínez, Z. T. (1993). *Familia y elección de carrera*. Perfiles Educativos Numero 60. Informe de investigación. CISE-UNAM.
- Merani, A. (1962), *Psicología Genética*, México: Grijalbo.
- Merani, A. (1982), *Historia Crítica de la Psicología*, Buenos Aires, Grijalbo.
- Miller 1964 citado en Lazarus. R.S., Folkman, S. (1984) Coping and adaptation en V.D. Gentry, *The handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford.
- Nicholls, J.G. (1984). *Conceptions of ability and achievement motivation*. en Ames, R. Y Ames, C. *Research on motivation in education*. Student motivation. Vol1 New York. Academic Press.
- Obregón R.I. (1993). *el adolescente estudiante: experiencia docente: perfiles educativos No. 60 pp.53-57*.
- Ochs, E. & Capps L. (1966). *Narrating the self*. *Annual Review of Anthropology* 25: 19-43
- Osipow, S. H. (1992). *Teorías sobre la elección de las carreras*. Mexico: Trillas 289p.
- Patterson, L. (1995). *Adolescent in stress*. *Journal of adolescence*. Estados Unidos: vol. 10 39-45.
- Phelan, P., Davidson, A.L., and Thanh C. H. (1991). *Students' Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and school cultures*.

Piaget, J (1976). Seis estudios de psicología. México: Seix Barral

Piaget, J. (1978). Investigaciones sobre la contradicción. México: Siglo XXI.

Ramírez, M. Estrés y la cultura del género en enfermería. Tesis: Los Reyes Iztacala E3stado de México.

Roseenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In: Josselson, R. and Lieblich, A. (editors) *The Narrative Study of Lives. Vol. 1*. Newbury Park: Sage Publications

Rosenwald, G. Y Ochberg R. (1992). Introduction: Life stories, Cultural Politics, and self-understanding in *storied lives. The cultural politics of Self-understanding*. New Haven. London: Yale university press.

Schiffrin, D. (1996). Narrative as self Portrait. Sociolinguistic construction of identity. United States of America: Dell Hymes. Short stories about identity. (1985).The tension between self-articulation and the regulation of the self. Hildebrand-Nilshon & Papadopoulos. Paper presented at the IV Congress of the ISCRAT, Aarhus, Denmark, and June 7-11.

Shotter, J. (1993). Conversational realitis Constructing life through language. London: Sage Publications. 201 p.

Sterm, M y Zevon, M. (1990). stress, coping and family enviroment: the adoplescents responce to naturally occurring stresors journal of adolescen Research 5 (3), 290-305.

Suárez, P. 1998 Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar. Tesis: Los reyes Iztacala.

Taylor D. Dorsey, C. With a foreword by Bishop, R. S. (1988). Leqarning for iner-city families. Portsmouth New Hampshire: Heinemann.

Thompson, P. (1993). Historia de vida y análisis del cambio social en: J. Aceves (comp.) historia oral, México Instituto Mora/UAM (antologías Universitarias), pp. 117-135.

Tierney, W. (Reframing the Narrative Voice in Educational Research. *The review of education, pedagogy, cultural studies*.v. 16, (1), 87-92

Valle, A. Smith, M. (1993). La escolaridad como un valor para los jóvenes. Perfiles Educativos Numero 60. Informe de investigación.CISE-UNAM

Wallon, H. (1965). "*La aparición del Lenguaje*" en Problemas de Teoría Psicológica. Buenos Aires: Proteo

Wallon, H. (1965). Los Orígenes del Pensamiento. Buenos Aires: Lautaro

Wallon, H. (1974). Del Acto al Pensamiento. Buenos Aires: Lautaro.

Wallon, H. (1975) Psicología de la Infancia y Método Genético, España, Marfil

Wallon, H. (1979) Los Orígenes del Carácter en el Niño. Nueva Visión.

Wallon, H. (1985) La Vida Mental. Barcelona, Grijalbo.

Wallon, H. (1994) La Evolución Psicológica del Niño. Grijalbo.

Zazzó, R. 1975. Psicología de la Conciencia. París: Presses Universitaires de France.