

Alexandra Patricia Hurtado Hermann



Inserción de los estudiantes en la vida universitaria



Inserción de los estudiantes en la vida universitaria

Alexandra Patricia Hurtado Hermann

Línea de Investigación: Enseñanza Aprendizaje Y Culturas
Grupo de investigación: Cultura y Desarrollo Humano

Directora:
María Cristina Tenorio
Psicóloga, Ph.D.

Santiago de Cali / Julio 2013

AGRADECIMIENTOS

Por quienes forjaron mi identidad, me dieron una voz y un lugar.
Por mi bebe Miguel Angel que viene en camino y
ha celebrado desde mi interior tan maravilloso logro

Agradezco inicialmente a mis padres, hermanos y familia por su apoyo y motivación para persistir en la finalización de esta investigación. A Gustavo por el tiempo esperado para tan anhelado fruto y su acompañamiento durante el mismo.

A mis compañeros de maestría, de trabajo y amigos especiales que estuvieron impulsándome cada día, escuchando mis anhelos y tensiones orientando desde sus saberes este trabajo.

A los profesores: María Cristina Tenorio, Antonio Sampson y Rita Ocampo, pues con ustedes aprendí, resignifique y navegue en el mundo de la psicología cultural el cual me ha permitido crecer intelectualmente y forjar una nueva profesional.

A la Universidad del Valle por permitirme de nuevo ser estudiante de la misma y reconocer con orgullo el altísimo nivel de formación. A mi universidad San Buenaventura, mis ocho estudiantes y sus familias quienes representaron las voces de los "primiparos" que ingresaron a un nuevo mundo y me permitieron ser testigo de sus ilusiones, desesperanzas, frustraciones y vivencias durante cinco años.

RESUMEN

La reflexión sobre el proceso de ingreso de los estudiantes a la educación superior permite ampliar los conocimientos sobre los estudiantes a partir del reconocimiento de sus historias personales, la identificación de sus atrapamientos, y la apreciación de factores psicológicos (aspectos relacionales y emocionales) que afectan la inmersión y la permanencia de los mismos. Este estudio de tipo cualitativo da cuenta de cómo el ingreso indiscriminado, sin percatarse ni realizar un serio proceso de admisión a nivel institucional es como abrirles las puertas a los futuros estudiantes y no hacerse responsable de ello. Se sugiere realizar un análisis sobre el proceso de inmersión y permanencia, reconociendo la diversidad de sus capitales académicos y culturales acumulados.

El tipo de investigación elegida dentro del paradigma interpretativo, permitió que a través del alcance de un saber ontológico, se lograra el reconocimiento y la transformación como docente en la investigación y que de esta manera se construyera una relación más cercana con los estudiantes para así adentrarse al saber genuino sobre ellos. De esta manera se investiga y se interviene en el mismo proceso.

Esto a su vez es facilitado por el hecho de que la metodología de trabajo estuvo centrada en ocho (estudios de caso) procesos autobiográficos que permitió que los estudiantes y sus familias hilaran sentidos alrededor de los proyectos académicos a su vez del análisis de las clases observadas y referenciadas durante dos semestres. Finalmente se hacen visibles las voces de los estudiantes que transitan en la vida universitaria, sus tensiones y también logros.

PALABRAS CLAVES: Educación Superior, estudiantes, ingreso, vida universitaria, proyecto académico, capital académico y cultural, historia familiar y personal, auto referencia, proyecto de vida.

Contenido

1. Antecedentes e historiales	7
Lo que los cursos de Proyecto de Vida y la electiva de Identidad Cultural me han permitido conocer.....	15
¿Qué narran mis estudiantes que cursan la electiva de Identidad Cultural?	17
2. Sobre el problema de investigación	21
3. Propósitos	28
General.....	28
Específicos	28
4. Justificación y argumentación	29
5. Conceptualización	32
De la Educación Media a la Educación superior: El legado del colegio.....	32
El Ingreso a la Universidad: Un nuevo mundo.....	34
Retraimiento, Deserción, Rezago y Permanencia: Apartes de un recorrido histórico sobre la Educación Superior en Colombia.....	37
El desmoronamiento del positivismo. El encuentro y trayecto en la Psicología cultural.....	43
La psicología cultural y los procesos de aprendizaje	44
La relación con el conocimiento, los procesos de aprendizaje y la institución universitaria	48
6. La carta de navegación del diseño metodológico	58
Mi ubicación: el paradigma interpretativo	58
Sobre el método.....	59
La distancia de la postura positivista al encuentro con la etnografía.....	59
Primero deconstruir para crear otra realidad en la investigación	60
Como se hizo esta investigación.....	61
Estrategias de análisis.....	63
Dimensiones del estudio	64
7. Derivaciones iniciales: las voces de los estudiantes	65
Las voces de los estudiantes (Casos).....	66
8. Análisis e interpretación	134
Historia escolar previa a la universidad	135
Las pruebas Saber 11. La experiencia del examen	139
La elección del programa ¿Por qué eligen lo que eligen?.....	142
Primeros encuentros con la universidad.....	145

Trayectoria académica universitaria.....	148
Historia familiar y vida personal	151
Cómo viven las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad	156
9. Mis propias prácticas: análisis auto-referencial en el rol de docente y psicóloga.....	161
10. Consideraciones finales (conclusiones).....	167
11. Recomendaciones.....	171
12. Bibliografía	175
Anexos.....	179
Características generales de los entrevistados.....	179
Caracterización de los cursos: La observación participante.....	181

1 Historiales

Inicié mi recorrido como docente universitaria hace dos años y medio, en calidad de profesora de estudiantes de primer semestre, en la cátedra denominada “Proyecto de Vida”. Los primíparos de todos los programas matriculan obligatoriamente este curso humanístico. Cada semestre ingresan aproximadamente a la universidad 500 futuros estudiantes.

La universidad cuenta con seis (6) Facultades: Ciencias Económicas y Administrativas, Psicología, Ingenierías, Arquitectura, Arte y Diseño; Educación, Derecho y dieciséis (16) programas académicos.

Esta cátedra surgió en el cambio curricular del componente humanístico ofrecido por el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos, CIDEH, de la Universidad de San Buenaventura de Cali, en el período 2008-1.

Las razones para el cambio curricular, según el anterior director del CIDEH Fray León Darío Gaviria,¹ se centraban en lo antiguo del currículo y su densidad. Las exigencias del momento estaban pidiendo un cambio, dado que al interior de la universidad se estaban requiriendo transformaciones y adecuar el perfil de los cursos a la realidad de los jóvenes. Este nuevo pensum fue orientado por el secretario general de ese momento y el vicerrector Académico, tomando las líneas del funcionamiento de la Unidad de Formación Humana en Bogotá y en Medellín. Desde este nuevo horizonte se analizó en conjunto que hacía falta trabajar el tema de la identidad bonaventuriana en la región y lo que significaba el hecho de ser una universidad católica franciscana.

Varios aspectos cambiaron. Por una parte la universidad tomó la decisión de cambiar al sistema de créditos puesto que en el pensum anterior el sistema se centraba en modo de intensidad horaria. Este paso al sistema de créditos le dio cierto peso esencial a las asignaturas del CIDEH. Por otro lado los docentes de formación humana estaban adscritos a varias facultades; y ello influía en el sentido de identidad y pertenencia de la

1 Fray León Darío Gaviria. OFM. Director del CIDEH durante el período 2007- 2011.

unidad que posteriormente se convertiría en Centro interdisciplinario. Los docentes del CIDEH tienen a su vez formación humanística, lo cual le da soporte ontológico, epistemológico y de las ciencias sociales y humanísticas. Así fue como se centralizaron las acciones en una sola unidad que tiene unas normas y una naturaleza que se contemplan en el proyecto educativo bonaventuriano, con independencia propia, sin depender de una facultad y con una validez distinta adquirida por el lugar de los créditos requeridos y en cumplimiento ante el ministerio de Educación Nacional.

El curso de Proyecto de vida según palabras del Padre Fray León Darío Gaviria nació en una circunstancia reclamada y necesitada por los estudiantes. Para el Exdirector del CIDEH era importante crear un curso para los jóvenes contemporáneos de primer semestre, quienes viven en una sociedad fragmentada, con familias que han debido recomodarse rápidamente a transformaciones que las desajustan, las separan y dificultan relaciones estables y armónicas. Lo que podría influir en que estos jóvenes no tengan una clara realidad de su vida y formación académica, y lleguen desorientados a un nuevo mundo.²

Por ende el perfil que se enunció y describió para el curso era del área psicológica, pues desde allí se podrían entender y orientar los retos humanos de estos tiempos. Por consiguiente, dio al curso un perfil preponderantemente psicológico, sin excluir otras herramientas de las ciencias sociales, como las proporcionadas por la antropología y la filosofía; especialmente herramientas etnológicas para el análisis de ciertos conglomerados culturales, ontológicas para reconocer algunos problemas existenciales propios del presente que nos ha correspondido vivir o, en fin, epistemológicas para definir el orden de lo que ha de ser conocido, o por qué debemos conocerlo.

La propuesta del curso inicialmente fue generar un espacio hacia el conocimiento de sí mismo, para ir acompañando al joven en su proceso personal y académico, y esclarecer dudas alrededor de su decisión de empezar un proyecto académico; poder así analizar las prácticas, los métodos que utiliza para acercarse al conocimiento, revisar sus antecedentes escolares y el paso del colegio a la universidad. El curso nace como una propuesta para entender holísticamente a los estudiantes.

En estas condiciones se articuló a nivel nacional la *Cátedra Proyecto de vida* con el propósito de ofrecerla en todas las seccionales.

Así que inicialmente desde el CIDEH se solicitó apoyo a la unidad de Bienestar Universitario, debido a que en el área de Desarrollo humano (adscrito a ésta última) se había generado una línea de acción transversal sobre Proyecto de Vida desarrollado en forma de talleres esporádicos. Al convertirse en un curso obligatorio de primer semestre

2 Es una sociedad con grandes problemas de fragmentación, exclusión, violencia, ruptura del tejido social; por consiguiente, son nutridos los casos de jóvenes que provienen de comunidades minoritarias o familias disfuncionales, y este cúmulo de situaciones influye, de una u otra forma, en la vida del adolescente y, en particular, en la forma de asumir su formación académica. Difícilmente podría tenerse en estas condiciones una suficiencia en la autonomía, la competencia, el criterio y el temperamento para desenvolverse en los espacios y las relaciones propias del alma máter. Reflexión mediante una conversación personal con Alexander Muriel. Docente Tiempo completo del centro interdisciplinario de estudios humanístico – Magister en filosofía.

pudo dársele el rigor teórico y práctico pertinente para impactar a una mayor población estudiantil y aproximarse así a un significativo número de jóvenes, susceptibles de un seguimiento especial a través de una interacción dialógica en la que pudieran narrar sus vivencias, procurando asegurar con esto su permanencia en la universidad.

Asimismo, el curso respondía al interés de la universidad de generar estrategias que apunten a disminuir la alta deserción de estudiantes, fenómeno manifestado con mayor fuerza en los tres primeros semestres.

En junio de 2010, en una entrevista realizada a la docente Dulfay González³ de la Facultad de Psicología, obtuvimos un recorrido histórico sobre la forma como la universidad ha experimentado este tema de la deserción, originando algunas inquietudes. Según su relato, esta fue la secuencia:

En primer lugar, el MEN exige a la Universidad poner atención al nivel de deserción estudiantil en relación con los porcentajes de egreso y al análisis del movimiento fluctuante del rendimiento académico; ambos son requisito para sostener unos mínimos de calidad conducentes al proceso de acreditación de alta calidad.

Por cierto, menciona cierta preocupación alrededor del tema de la calidad, en tanto que este proceso de mejoramiento de la calidad puede llevar a la exclusión, puesto que aumentaría la exigencia a los estudiantes con riesgo de categorizarlos y excluirlos, disminuyendo así, las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior. De otra parte, se reflexiona sobre los estatutos educativos, a nivel nacional, y la forma como el MEN ha diseñado el sistema de registro del “SPADIES”,⁴ buscando alimentar período tras período la base nacional de datos en la que se registra el modo en que se moviliza la deserción al interior de las universidades inscritas.

En segundo lugar, a partir del estudio sobre calidad en la Facultad de Ingenierías llamado: “*Retraimiento poblacional en Educación Superior: Ingreso, mortalidad académica y deserción*” (González & Bravo, 2009). Esta investigación estuvo a cargo del grupo de investigación en Evaluación y Calidad de la Educación – GIECE. En este texto se continúa reflexionando y preparando estrategias para enfrentar los aspectos de ingreso, mortalidad académica y deserción contemplados en dicho estudio.

En tercer lugar se creó el programa “ASISTE” desde la Facultad de Psicología y el programa de monitorias y becas liderado inicialmente por Bienestar institucional, como acciones para promover la permanencia y disminuir la deserción en la universidad.

Posteriormente se generó un espacio de reflexión en el seminario académico “Calima”⁵ sobre el tema de la Permanencia y la Deserción en la Universidad. En este semi-

3 La docente Dulfay Astrid González ha trabajado en la temática sobre deserción en la Universidad San Buenaventura a través del grupo de investigación en Evaluación y Calidad de la Educación – GIECE. En este espacio que nos brindó la docente, se pudo conversar sobre la historia de cómo se ha trabajado sobre esta problemática en la Universidad.

4 SPADIES: Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este sistema se crea con el objetivo de tener mejor información sobre el sistema de educación superior y los factores determinantes de la deserción.

5 El seminario XIII CALIMA 2008 hace parte de las políticas de la Universidad San Buenaventura Cali, y se realiza

nario, la unidad académica de Bienestar Institucional socializó la encuesta sobre factores de riesgo asociados a la deserción, en relación con el área de salud y el área académica, realizada con estudiantes de diferentes programas. A su vez se analizaron situaciones peculiares con áreas como inglés (que es una de los cursos con más bajo rendimiento y de alta pérdida). Todos estos eventos tuvieron un proceso de tres años.

El programa Asiste fue un antecedente del Programa de Atención Psicopedagógica, programa institucional dirigido por Bienestar Institucional, en el que la mirada cambia a nivel de la articulación del Área pedagógica y psicológica, así como la inclusión de los niveles de intervención: atención, prevención y promoción, seguimiento e investigación, y la perspectiva socio cultural que subyace al programa. Desde que el programa se resignificó y se convirtió en un programa institucional, se construyó la conexión entre el curso de proyecto de vida y la coordinación del programa, para así aunar esfuerzos entre dos áreas y apoyarse en: la remisión de casos especiales al programa, el trabajo preventivo conjunto y la retroalimentación constante sobre el devenir del estudiante de primer semestre y su proceso de permanencia o las razones por las que deserta de su carrera.

Esta trayectoria ubica la problemática sobre lo que sucede con la inserción a la vida académica de los estudiantes de primer semestre y cómo es el proceso de vivenciar el proyecto académico. Resulta importante reconocer qué es lo que “distrae” a los jóvenes de sus supuestas metas académicas, y establecer qué tipo de vida universitaria quieren llevar.

Unido a este recorrido, el curso Proyecto de vida fue constituido en el segundo período del 2008 como una cátedra humanística de tipo obligatorio para todos los estudiantes que ingresan a la universidad, como estrategia para constituir un espacio de reflexión para los estudiantes.

En el curso Proyecto de vida se construye con los estudiantes un espacio reflexivo sobre su experiencia vivencial en la relación con la universidad, y se inicia el análisis histórico cultural personal. Los temas que se trabajan permiten que el estudiante revise su cotidianidad en la institución y los recursos personales, familiares, socioeconómicos y culturales con los que cuenta para desarrollar sus metas. El objetivo del curso es incentivar a los participantes hacia la reflexión de su proyecto de vida en la cotidianidad, fundamentándose en principios y valores que les permitan proyectarse como gestores de su desarrollo familiar, social, laboral y cultural; con lo cual se busca el mejoramiento permanente, la necesidad de explorar nuevas estrategias para afrontar las adversidades y la posibilidad de identificar y neutralizar actitudes, creencias, miedos y temores que impiden el sano desarrollo personal. Este es un espacio de construcción colectiva entre maestros y estudiantes, que tiene el propósito de formar estudiantes capaces de interactuar con las diferencias culturales y de asumir posturas críticas ante las divergencias en su quehacer profesional.⁶

cada año como un espacio intensivo de análisis discusión sobre un tema pertinente a trabajar en el año. En este seminario participan directivos y funcionarios que no son directivos pero tienen que ver con el tema que se trabaje.

6 Objetivo del Programa del curso de Proyecto de vida. del componente de Formación humana del Centro interdis-

A lo largo de 8 semestres, el curso ha sido una oportunidad para acercarnos y aproximarnos a conocer el mundo de los estudiantes que ingresan a la vida universitaria, su visión de la vida, sus representaciones, sus sentires, sus anhelos y saberes con qué cuentan para enfrentarse a esta nueva experiencia y a sus exigencias.

Sin embargo el efecto de las condiciones de obligatoriedad de los cursos humanísticos hace que los estudiantes asistan y participen, en ocasiones, solo por no perder la materia, pues más de cuatro inasistencias implica perderla. Inicialmente algunos estudiantes tienen representaciones de la cátedra como “materias de relleno o cursos de costura, etc.”. Pero al ir avanzando en el desarrollo de los temas, la percepción de los estudiantes va cambiando, teniendo en cuenta a la vez que este curso es obligatorio para toda la comunidad y que es una cátedra que solo se cursa en primer semestre. En los trabajos finales que entregan los estudiantes encontramos miradas y narraciones de satisfacción:

“La clase cumplió con todas mis expectativas, la verdad las sobrepasó, es demasiado dinámica y divertida, no pensé que me fuera a sentir tan bien en una clase obligatoria. Cada día es de una manera diferente y en la forma en que das las clases uno como estudiante se mete en el tema y reflexiona verdaderamente. La verdad sí me gustaría que pusieran esta clase por lo menos dos veces por semestre pues es un momento para reflexionar y manejar la presión de la carrera”. (Estudiante de arquitectura período 2010-2)

Los logros que el grupo de docentes del curso hemos visibilizado durante estos cuatro años han sido, entre otros, el escuchar en sus narraciones cómo referencian la toma de conciencia sobre su estilo de vida y la forma en la que lo ponen en práctica. Al tiempo que dan cuenta de su estado anímico frente a ciertos episodios de su vida emocional, de pareja o de familia; reflexionan sobre la elección de carrera y hacen distinciones sobre el lugar donde están; logran también hacer reflexiones genuinas sobre sí mismos: sus hábitos, prácticas y sus entornos; formulan nuevas preguntas sobre su vida; reconocen a través de un diagnóstico personal cómo inician el semestre; logran poner fuera de sí sus inquietudes, conflictos y problematizaciones. Y ello lo han logrado discutir en un ambiente de respeto.

Dentro de las acciones que evidencian estos logros, están los cambios actitudinales a lo largo del curso; la calidad de la relación o vínculo afectivo y pedagógico que se construye entre docente y estudiantes; los cuestionamientos y reconocimiento de algunos jóvenes que están en cierto riesgo y piden ayuda; también cuando reflejan su historia personal en sus trabajos y producciones, pues se centran en sí mismos y posteriormente se descentran para ubicarse en otros lugares (no espaciales sino psíquicos); algunos padres de familia comentan sobre los cambios de sus hijos a través del curso. Asumen posturas críticas en un continuo de vida; y solicitan la indagación de alguna temática en particu-

lar, lo que hace que se consoliden debates con sentido para los estudiantes, entre otros.⁷ No obstante, también hemos encontrado dificultades. A veces la condición misma de obligatoriedad, así como la gran cantidad de estudiantes por grupo (entre 40 y 50 estudiantes) impiden tratar en profundidad ciertas problemáticas que son vitales para los estudiantes; esto se debe a que algunos módulos tienen un carácter clínico, al tratar asuntos como los vínculos familiares, el duelo, pérdidas significativas y relaciones amorosas; además, porque dichos temas despiertan inquietudes y movilizan emociones en los estudiantes que no se pueden manejar con grupos tan numerosos.

La contradicción de base es la siguiente: por ser un curso obligatorio para todos los que ingresan, la cátedra Proyecto de Vida debe ofrecer un alto número de cupos semestralmente, pues en promedio ingresan entre 480 a 500 estudiantes a primer semestre y todos deben cursar proyecto de vida; e incluso deben hacerlo los que reingresan y encuentran cambios de currículos en sus programas. Lo cual ha implicado que la cantidad de estudiantes matriculados por grupo sea muy alta. Esto va en contravía de los objetivos del curso, que *son reflexivos y no instructivos*; y, por supuesto, la reflexión de jóvenes poco comprometidos no se logra en ambientes masivos. Es decir, que quienes más se comprometen con los temas, discusiones e indagaciones son aquellos que han tomado más en serio su rol de estudiantes y que están interesados en mejorarlo.

El curso también ha permitido dar cuenta del problema de la deserción y de la permanencia de los estudiantes. A través de una intervención específica que se realizó en el curso Proyecto de vida, al revisar y hacer un seguimiento a través del SIDIU⁸ a ciento cincuenta (150) estudiantes que ingresaron a primer semestre, después de cuatro semestres encontramos que solo cincuenta (50) estudiantes estaban cursando cuarto semestre, y veinte (20) más estaban matriculados, pero atrasados con diferentes materias de su carrera, o se habían cambiado de carrera en la misma universidad.⁹ Eso significa que 80 estudiantes desertaron de la universidad por múltiples causas en solo 4 semestres sin haber hecho un proceso de seguimiento a las razones del abandono de sus estudios. Los fragmentos de sus narraciones iniciales de primer semestre, en nuestro curso, reflejan cómo se sentían en dicho momento:

“Pienso que me podría ir mejor si tuviera un mejor manejo del tiempo. He tenido un buen proceso, aunque pienso que la universidad debería revisar la metodología de enseñanza de los profesores; porque a mi punto de vista, en tecnología las clases van muy rápido para el nivel de matemáticas con las que uno sale del colegio, al igual que expresión. Deberían ir más despacio y explicar más”.

7 Exposición sobre la articulación entre la cátedra del Proyecto de vida y el Programa de Atención psicopedagógica realizadas por la investigadora de esta propuesta y Adriana Banguero Sánchez, coordinadora de éste. II Encuentro Nacional CIDEH y Departamentos. de Formación Humana. Universidad de San Buenaventura Seccional Cali. Julio de 2010.

8 SIDIU: Sistema integrado de información. Universidad de San Buenaventura Cali. Desde este programa se puede acceder a la información académica de los estudiantes.

9 Este diagnóstico se realizó a través de un taller específico en el espacio de la clase de Proyecto de vida, por las docentes Alexandra Hurtado y Adriana Banguero en el período 2009 – 1.

“Le he dedicado tiempo a la carrera; me gusta, aunque en algunas ocasiones llego al límite de pensar que no es lo mío y creo que es por el estrés y el cansancio que ocasionan las maquetas”. Estudiantes de arquitectura.

Dichas narrativas han permitido activar el interés de repensar la forma como los estudiantes vivencian la universidad y qué está haciendo ésta para que logren permanecer. Una de las estrategias es el curso Proyecto de vida, pero se necesita profundizar en el análisis de si lo que ellos traen como bagaje les facilita un mayor enganche con la vida académica universitaria para así lograr el éxito académico.

Como parte de este análisis, desde el CIDEH se realizó la Investigación “*Permanencia crítica en la educación superior en Cali: Aspectos del conflicto en la educación superior*” del cual hice parte como co-investigadora. En dicho estudio se analizaron algunos factores recurrentes materializados en situaciones conflictivas en los (las) jóvenes, los que particularmente inciden en la forma como deben asumir su formación en la educación superior y que, consecuentemente, pueden ser determinantes en la manera como permanezcan o deserten de la misma.

Otro de los espacios donde se reconstruye dicho interés investigativo es el espacio del programa de *Atención psicopedagógica* de la institución, en el que participo como parte del equipo coordinador y como psicóloga. El objetivo del programa es el de diseñar, implementar y evaluar acciones de prevención e intervención en espacios individuales y/o colectivos, para el óptimo desarrollo psicológico, social y pedagógico de los miembros de la comunidad estudiantil.¹⁰

El ingreso a la maestría en la línea temática de Psicología Cultural, me permitió conocer el proyecto “Universidad y Culturas” de la Universidad del Valle, y generar nuevas ideas a partir del desarrollo de las investigaciones del *Grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano* y su línea de investigación: Identidad y Diversidad cultural, dirigido por la Dra. María Cristina Tenorio.

Dentro de las investigaciones resalto la lectura analítica de la investigación sobre las *Identidades universitarias culturales de los estudiantes de psicología* de la misma universidad donde desarrollo este trabajo de investigación; de la maestría en psicología del psicólogo Patiño (2012), donde el autor exploró las configuraciones identitarias de un grupo de jóvenes de la carrera de psicología y analizó la profunda divergencia existente entre la universidad, desde sus premisas disciplinarias, y la perspectiva de los estudiantes; lo que le permitió destacar las miradas divergentes sobre el conocimiento universitario, el amor, la religión y la sexualidad.

Este estudio me permitió comprender la importancia e influencia de los capitales académicos y culturales del joven, construidos a partir de su historia familiar y escolar; además, conocer la forma particular como escogen su carrera y la manera como llevan su trayectoria universitaria, evidenciando de manera crítica que la universidad es un dispositivo languidecido y limitado para generar transformaciones ontológicas y epistémicas

10 Documento Rector del Programa de Atención Psicopedagógica de la Universidad San Buenaventura – Cali.

en sus estudiantes. El reconocer, a través de este estudio, cómo se manifiesta la formación de las subjetividades universitarias, me ha llevado a inquietarme por la forma como los estudiantes de primer semestre, por su parte, *construyen otras mentalidades y sensibilidades* a partir del bagaje con el que llegan a la universidad.

Ello fue gestando en mí la inquietud por identificar y conocer profundamente el proceso vivencial que moldea nuevas subjetividades, mentalidades y sensibilidades estudiantiles.

La experiencia de la vivencia de los cursos de la maestría y la lectura analítica de la investigación de Patiño (2012) fueron pilares fundamentales en el trazo y configuración de esta investigación.

Posteriormente, en la unidad del CIDEH se originó la posibilidad de construir en el año 2010, un curso de electiva humanística que diera continuidad a lo trabajado en primer semestre y a partir de ello creé el curso *Identidad cultural en el contexto universitario*, ofrecido a los estudiantes de los diferentes programas de la universidad.

El curso “Identidad cultural” se propuso con el objetivo de identificar, reconocer y reflexionar sobre los procesos identitarios psicoculturales que se movilizan en el ámbito universitario, revisando los saberes tradicionales, populares y culturales y, las formas de interacción humana a través del análisis de la propia historia de vida del estudiante.¹¹ La fundamentación principal de este curso se centra en los conocimientos adquiridos en el transcurso de la maestría y en la lectura analítica de la investigación de Patiño (2012); pues a través de su trabajo de investigación me inquieté y motivé, con mayor ahínco, en fundamentar este curso que ha sido evaluado por los estudiantes como un espacio interesante de aprendizaje sobre sí mismos, el cual se presenta como un alto en el camino sobre su trayectoria académica, además de ofrecerles la apertura a la diversidad cultural reflejada en el ámbito académico universitario.

El curso ha tenido entre los estudiantes una gran acogida por la posibilidad de reconocerse y reconocer a otros en sus trayectorias de vida universitaria; y de analizar, en conjunto con algunos miembros de sus familias, las pautas culturales, creencias y saberes que hace que cada uno de ellos sea lo que es hoy en día, al tiempo que revisan cómo influye ello en su vida académica y personal.

Con el correr del tiempo he podido identificar que lo que subyace a este curso, es el haber construido un espacio para los estudiantes que les permitiera comprender las implicaciones de ser universitario hoy en día y cómo ello está regido por las condiciones culturales que enmarcan la experiencia estudiantil. La diferencia con el curso de Proyecto de vida, es que el curso de identidad cultural es elegido por los estudiantes (no es de carácter obligatorio como el de Proyecto de vida), y se inscribe entre 20 electivas complementarias pertenecientes al ciclo de contextualización, después de cuarto semestre. Por ello, el curso permite realizar un seguimiento a la permanencia de los estudiantes durante

11 Objetivo del Programa del curso de Identidad cultural el contexto universitario del componente de Formación humana del Centro interdisciplinario de Estudios humanísticos – CIDEH. Universidad San Buenaventura de Cali. 2010.

su trayectoria académica, y se revisa cómo ha sido su proceso de vida universitaria de forma más analítica, sin dejar de lado la metodología vivencial y participativa del curso.

Lo anterior refleja la movilización al interior de la unidad académica frente a la invitación reflexiva que han promovido estos cursos desde la psicología cultural. Aquellos dispositivos y condicionantes culturales son los que me inclinan con mayor deseo.

LO QUE ME HAN PERMITIDO CONOCER LOS CURSOS DE PROYECTO DE VIDA Y LA ELECTIVA IDENTIDAD CULTURAL

Conocer las trayectorias de los estudiantes ha movilizado en mí preguntas e inquietudes personales sobre el proceso intercultural que se genera en relación con la vida académica universitaria. Anoto a continuación algunas de ellas:

El uso de dispositivos comunicacionales

En el ámbito universitario, se cuestionan actualmente los diversos problemas que se resaltan en el proceso de adaptación e inducción de los jóvenes a la vida universitaria, tales como el manejo de la tecnología, la informática y las comunicaciones. Y dentro de este eje, se cuestiona la forma como la tecnología desarrolla, a través de las redes sociales, una dimensión diferente de las relaciones sociales virtuales. Así mismo, existe preocupación sobre la manera como estos dispositivos influyen en las nuevas modalidades de comunicación escrita, las cuales están “impregnadas” por nuevos códigos: contracción de palabras a íconos, cambios de letras, errores ortográficos y dispositivos interactivos en clave que originan una comunicación entre pares, solo conocida y compartida por un mismo grupo generacional.

Uso de los videojuegos

Otra preocupación que se discute entre profesores universitarios es el continuo uso y abuso de los videojuegos, que pueden complicar los ritmos académicos en relación con el manejo del tiempo:

“Hoy en la mañana me senté y repetí el OST de Megaman X6 remasterizado por BREIS como unas 10 veces, para así no olvidar ni una nota. Cuando llego a mi casa como algo y si tengo algún trabajo lo realizo; si no, me conecto al MSN, al facebook y al Xfire, si no hay nadie con quien hablar entro al Xfire y juego COD 4 hasta las 10:00 pm, luego me

*acuesto y veo televisión una (1) hora hasta que lo apago y me duermo”.*¹²

Las extensas jornadas de juego interactivo y la relación que algunos jóvenes establecen con los mismos, pueden llevarlos a otro tipo de problemáticas como: aislamiento social, cambios en las rutinas laborales y académicas —para aquellos que trabajan y estudian en la noche— y distanciamiento afectivo con su círculo de amigos y el familiar. Así lo refleja un estudiante de contaduría de primer semestre en sus narraciones:

“Es que dentro del juego puedes ser una persona muy diferente a lo que eres realmente, puedes tener poder, prestigio, mucho dinero “oro”, puedes tener cantidad de cosas y no hay reglas que te lo puedan impedir, pero? Cuando terminas de jugar, te das cuenta que sigues siendo la misma persona y que nada de lo que viste dentro de un mundo virtual, se aplica a la realidad, y lo peor de todo es que no te das cuenta que perdiste gran parte de tu tiempo, ya sean 7 o 9 horas de juego consecutivo, las cuales ahora que ya siento que “desperté” de un mundo que es totalmente irreal y que al comienzo sentí que se convirtió para mí en una necesidad, ahora solo quisiera recuperar ese tiempo, donde en muchas ocasiones mis amigos me invitaban a salir, donde sacaba excusas para no reunirme con mis familiares, solo por el hecho de quedarme a solas en la casa para jugar”.

Dificultades en el proceso de inserción

En el ámbito de la convivencia universitaria, en el aula de clase, algunos estudiantes reflejan los problemas de relación con sus compañeros y toman decisiones sobre su proyecto de vida académico:

“Yo me salí de la carrera de Arquitectura porque no me aguantaba en ese semestre la discriminación que había por el nivel socio económico; el ambiente de grupo era muy pesado, pero ahora regresé y estoy de nuevo aquí con otro grupo mucho mejor, más chévere y sin tantos prejuicios”.

El encuentro con compañeros de diverso origen, etnias o que habían empezado las mismas u otras carreras en otras universidades hace que igualmente ocurran choques entre los mismos estudiantes, así como lo narra una de las estudiantes de contaduría nocturna:

“Emocionalmente siento muchas inseguridades con las personas con las que me rodeo. Hay diversas situaciones a las que me enfrento en el día a día que me hacen dar el paso atrás donde antes yo lo tenía puesto adelante”.

12 Ejercicio realizado en el módulo de Métodos de Estudio: Manejo del Tiempo. Actividad: “Un día en la vida cotidiana”. Estudiante de Ingeniería de Multimedia. Algunos significados de los juegos interactivos virtuales: *Xfire*: Programa del *Messenger* para juego en línea; *Call of Duty 4*: Juegos de Guerra; *World of Warcraft*: Mundo de conocimiento de guerra donde un personaje parecido a usted actúa según las órdenes del jugador como en un juego de roles.

Otras de las representaciones que giran alrededor de los estudiantes de primer semestre es que reflejan un aire de “frescura” para asumir el proceso de aprendizaje: “pereza”, o como le llaman ellos “relax”. Ritmos sutiles que emergen en una nueva dimensión de la postmodernidad que en algunos se refleja en poca responsabilidad, o en otros jóvenes actuales indican que siguen “mandatos” generacionales, como: “Hacer el mayor esfuerzo por no esforzarse demasiado... es decir llevar la vida de una manera, *S_u_a_v_e!*” que significa: sin complicaciones, ni avatares, ni aceleres.

El no haber desarrollado a nivel escolar métodos de estudio adecuados les trae consecuencias de tipo académico, pues los ritmos de estudio y el manejo del tiempo son distintos en la vida universitaria al relajado estilo escolar.

El desconocimiento por parte de los docentes y directivos de los referentes socio-culturales de los estudiantes —que se reflejan en las prácticas de convivencia cotidiana y en sus prácticas académicas—, influyen en el proceso de interrelación de la vida universitaria, así como la mirada que tienen los mismos estudiantes sobre sus expectativas profesionales.

Lo anterior es un breve asomo a lo vivenciado en el curso de Proyecto de vida, que merece una profunda indagación sobre los desajustes y movilizaciones que se generan en el mundo universitario, cuando se da por supuesto que los jóvenes llegan a la universidad con cierto nivel de preparación y de autonomía personal, cuando la realidad cotidiana nos muestra que la desubicación se incrementa en la universidad, reflejando desazón y una situación de amplio rezago académico.

¿QUÉ NARRAN MIS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ELECTIVA “IDENTIDAD CULTURAL”?

A partir de lo que emerge en las historias de estos estudiantes en el curso, ya mencionado, a mi cargo, encuentro tres ejes significativos para investigar acerca de este grupo. A fin de conocer y comprender cómo asumen la vida académica los estudiantes universitarios ha sido fundamental profundizar en sus tres herencias culturales: familiar, escolar-académica y cultural juvenil (pares), para explorar cómo éstas inciden en su posición de estudiantes.

En el aspecto familiar, en sus trabajos escritos, encuentro fragmentos que dan cuenta de cómo el deseo de los adultos de la familia está puesto y ubicado en los jóvenes universitarios. Veamos cómo lo escribe una estudiante de quinto semestre de psicología diurno, cuya familia proviene del Pacífico, si bien ella ha sido criada en Cali:

“Mi abuela opinaba firmemente que sus hijos debían crecer en otro sitio y no en la “selva”. Es decir, quería que sus hijos se prepararan, que pudieran estudiar y ser competentes en este mundo”.

También los deseos de los padres y familiares se convierten en referentes importantes al momento de decidir continuar la formación en una profesión:

“A lo largo de la vida, siempre me han enseñado el valor del estudio más que cualquier otra cosa. Ha sido tan importante que en general no importa qué tipo de conducta tenga frente a otros aspectos de la vida —como ser grosera o consumir licor desenfrenadamente—. Lo que verdaderamente importa es que “sea alguien en la vida” y aproveche lo más importante que los padres pueden darme: el estudio”. Estudiante de Psicología diurno.

El “*ser alguien en la vida*”, se convierte en un mandato a continuar buscando la obtención de un título, a como dé lugar. El no cumplirlo implica *no ser*, y ello significa dejar de existir en esta sociedad competitiva.

En el siguiente párrafo se refleja la misma tendencia. Este es un trabajo escrito por la misma estudiante, como relato sobre otra joven, pero narrando su propia historia, *como si* fuese otra persona:

“...Pero ella hace muchas cosas para no defraudarlos y sobre todo para no ser un mal ejemplo para su hermana menor, un ejemplo es su educación superior, ella entiende la importancia de estudiar para poder tener cierto nivel de vida, pero no cree que sea la única forma de ser alguien o de ganarse la vida; es decir, ella estudia psicología más que por convicción propia por la presión que siente de no defraudar a sus padres, pero lo que más peso tiene para ella es la idea que el hijo que no aprovecha el estudio no se convierte en nadie y además está condenado a que le vaya mal en la vida, sobre todo por la insistencia de que los padres pueden faltar en el momento que Dios lo decida y en ese caso no habría quien pudiera financiar los estudios”.

Escribirlo *como si*, fuese otra persona, le permite descentrarse y verse desde fuera. Al externalizar la narración, puede escribir acerca de lo que en algún momento no pudiese describir con referencia a sí mismo, ni hacer conciencia.

Una parte importante y significativa del curso *Identidad Cultural*, es el trabajo realizado en el módulo sobre el reconocimiento de los choques culturales, en el cual los estudiantes entrevistan a sus pares de la misma universidad. Dentro de las regiones y tribus urbanas que eligieron se encuentran estudiantes oriundos del Pacífico (Buenaventura y Guapi), Pasto, Medellín, Buga; entre grupos urbanos entrevistaron Metaleros, otakus, Rastas, etc. y a grupos religiosos como cristianos, católicos, testigos de Jehová, etc., encontrando posturas diversas frente al acople a la vida académica y a esta institución.

La primera pregunta que incluimos era si los estudiantes que vienen de otras regiones, o que pertenecen a alguna tribu urbana o grupo religioso, al entrar a la universidad experimentan un choque cultural con el mundo universitario.

A partir de esta pregunta, un estudiante de Buenaventura del programa de Derecho, entrevistado, comenta:

“Sí, hay un choque, porque es un cambio cultural; porque uno viene de un pueblo pequeño con otras creencias y otras costumbres.

Ello remite a que el encontrarse con otros saberes, creencias y costumbres distintas se siente el desacople y una mirada de desconocimiento hacia las costumbres del Pacífico.

“Los hábitos de estudio, no los tenía antes de entrar. Antes era un poquito vago. Me gusta el ocio, y ahora no, la carrera que estoy estudiando me exige mucho más compromiso”. Estudiante de Derecho.

En la pregunta: “Desde que entró a la universidad ¿Cómo ha sido su proceso de socialización y cuáles de sus costumbres o prácticas culturales permanecen y cuales se han transformado al entrar en la universidad?” Uno de los estudiantes del programa de Diseño de Vestuario del sector de Guapi aporta a ello de esta forma:

“La socialización al principio es difícil, debido que venía de otra ciudad con otras costumbres e ideales. Al ingresar a la Universidad no conocía a ninguna persona, pero en el proceso que uno va aprendiendo, a medida que pasa el tiempo con los profesores y los compañeros que uno conoce en el camino, y aprende de ellos, sus conocimientos, experiencias, etc. Lo que permanece dentro de la ciudad son mis creencias religiosas, los ritos y prácticas de mi región, la comida y las bebidas típicas, ya que mi abuela me las prepara. Lo que también se ha modificado es mi acento, mi forma de expresión”.

Frente a la pregunta sobre: “¿Cómo relaciona su rendimiento académico con el hecho de venir de otro lugar de proveniencia?”, uno de los estudiantes de Pasto argumentaba:

“El proceso académico de donde uno proviene es diferente a los de otras ciudades. Otros métodos de enseñanza. Además, no todos pensamos de manera igual. Viajé con el propósito de aprender, avanzar, trascender como persona”.

Ante la pregunta sobre “¿Qué significados y vivencias en torno al proceso de su vida universitaria le han impactado más durante su trayectoria académica?” el estudiante de derecho responde:

“Las vivencias en la universidad me han impactado de manera favorable, ya que es otro hogar que ha inculcado principios, métodos de enseñanza, oportunidades para ser cada día una mejor persona y un buen profesional”.

Sus argumentos se han centrado en el discurso institucional que no necesariamente se interioriza sino que se repite dentro del marco del “Deber ser”.

Otro de los estudiantes, proveniente del mismo sector, también escribió sobre su proceso de trayectoria universitaria:

“Entré a la universidad San Buenaventura a estudiar la carrera más bonita de todas, la ingeniería electrónica. En el primer semestre me fue muy bien luego me descuidé mucho pues empecé a distraerme, a no entrar a las clases prefería compartir más con los amigos que salir adelante y así seguí varios semestres hasta que un día la universidad me suspendió un semestre y no me volvió a dejar entrar, entonces ahí fue donde caí en cuenta

que los amigos solo estaban en los momentos de rumba y de recocha pero no estaban en los momentos que más los necesite. Luego la universidad decidió aceptarme de nuevo y pues gracias a Dios me está rindiendo más y voy cursando 5 semestre y ya con una mejor forma de pensamiento”.

Al entrar en el curso en el tema de la familia y su influencia en los proyectos académicos, una estudiante de psicología analizaba:

“Mi familia ha ocupado un papel muy fundamental en cuanto a lo académico ya que me han brindado las herramientas necesarias para yo poder estudiar y me han apoyado cuando he querido dejar de hacerlo animándome y diciéndome que es el legado más precioso que ellos nos pueden dar a uno de hijo que está en periodo de formación, además tengo la influencia de padres, hermanos, tíos y primos que han salido adelante y me aconsejan que todo es un poco más fácil y seguro estudiando así existe la posibilidad de asegurarme un mejor porvenir”.

Algunos estudiantes de esta línea académica —como administración, contaduría y economía—, están siendo capacitados con base en nociones e indicadores de logro y éxito empresarial. Debido a este tipo de pensamiento —ideología del éxito empresarial— fundado en la idea de que quien cree en sí mismo logra éxito personal, en pocas ocasiones analizan su historia y tienden a considerar que solo la perseverancia y el esfuerzo bastan para conseguir las mejores oportunidades para “escalar” y “ascender” laboralmente; pero descuidan el propio descubrimiento de sus raíces y se convierten en aprendizaje de capacidades importadas del concepto de desarrollo.

2 Sobre el problema de investigación

MI PROPIA HISTORIA Y EL GIRO DE LA INVESTIGACIÓN: DEL OLEAJE DEL LITORAL A LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS VOCES ESTUDIANTILES

Una de las poblaciones que en primera instancia llamó mi atención para empezar la exploración sobre los desajustes y dificultades de los jóvenes para insertarse en el mundo universitario fue la población afro descendiente. Así que inicié este estudio retomando la caracterización realizada por el programa de atención para esta población.

Dentro de la población intervenida, según etnia y condiciones de vulnerabilidad, el programa de atención psicopedagógica del que hago parte, atendió en el 2009 a 38 estudiantes afrodescendientes y en el 2010 a 42.¹³ Según los psicólogos del programa, las situaciones asociadas a riesgo académico en la población afrodescendiente, inmigrantes del Litoral Pacífico, son: salir de la familia y entrar a hacer parte de otra forma de vida, con otros adultos que organizan su vida diaria de manera diferente a como estaban acostumbrados en el Litoral; ausencia o poca presencia de padres o adultos reguladores en Cali, que los orienten en el cumplimiento de sus deberes; reestructuración de las relaciones sociales con pares que provienen de otras regiones del país, o procedentes de otra región; y la angustia que produce la frustración académica, cuando empiezan a evidenciarse las fragilidades de la formación previa en educación media.

Sin embargo, en la atención psicológica por problemas académicos a la población en general, disminuía la inmensa diversidad cultural (étnica, política, religiosa, geográfica), de los estudiantes atendidos.

Un interés personal, originado en mi historia familiar, palpitaba en esta preocupa-

13 Informe sobre Estudiantes y proceso de inclusión en la Universidad San Buenaventura. Renovación registro calificado para el ministerio de Educación Nacional.

ción por las vicisitudes que vivían los afros del Litoral al llegar a la universidad. Quería conocer más a fondo lo que ocurría con ellos, cómo se insertaban en la vida académica, y si sus tradiciones culturales, propias a la zona del Pacífico, los sostenían en su esfuerzo, o contribuían a excluirlos.

Mi reconocimiento como hija del Litoral, por mi origen materno en San Francisco –Naya, me ubicaba en una situación nostálgica referente al Pacífico. Rastrear las huellas de mis orígenes me conectaba y sensibilizaba con los estudiantes oriundos del Pacífico, por ser también míos su herencia cultural y musical, y sus tradiciones ancestrales. No obstante, había una diferencia: también tengo herencia alemana por parte mi madre, y ello diferenciaba a mi madre y a mí morfológicamente de buena parte de mi familia.

Un recuerdo emerge que trae a mi memoria una experiencia que se conecta con mi interés investigativo inicial. Viviendo como familia en la ciudad, y siendo yo niña, una de mis primas de Buenaventura vino a vivir con nosotros. Mi madre la había convencido de que estudiara administración de empresas en una Universidad privada de Cali. Este suceso hizo que viviera junto a mi prima lo que significó para ella, como afro descendiente y oriunda del Pacífico, insertarse en la vida académica universitaria. Con frecuencia comentaba experiencias de discriminación étnica y estigmatizaciones de las que era objeto. Pero también, al trasladar sus costumbres y prácticas a nuestra familia, causó gran influencia en la dinámica familiar.

Esta realidad familiar, revivida, hacía que mi interés en la escucha de mis estudiantes se orientara más hacia esa región y etnia; la escucha selectiva se volcaba siempre hacia el Pacífico. Por ello, en varios de los ejercicios realizados en el curso, donde trabajamos sobre cómo habían sido las trayectorias de vida universitaria de los estudiantes del curso, las historias de este sector llamaban más mi atención. Tal fue el caso de un estudiante proveniente de Buenaventura, quien ya llevaba 7 años en Cali, y había tenido rotación por varias universidades y carreras. Esto escribió:

“De los eventos más significativos en mí fue cuando entré a la universidad porque empecé estudiando medicina en la universidad San Martín de las cuales conocí muchos compañeros que eran muy amantes del estudio de los que aprendí la constancia y dedicación porque no me quería quedar atrás; y me di cuenta que en la universidad es otro cuento y que cada uno debe enfocarse en su propio objetivo. En esa universidad la pasé bien rendí en la parte académica pero al poco tiempo me retiré; cuando me retiré comencé de inmediato la búsqueda por otra carrera y en esa búsqueda me gustó derecho y empecé averiguar sobre esta y cuál de las universidades de Cali la ofrecía entre esas estaba la Santiago (USC) hice las respectivas averiguaciones y conseguí los documentos que requería para entrar a dicha universidad y me fue muy fácil el ingreso en esta universidad tuve muy buenos maestros en sus respectivas áreas pero mi experiencia aquí no fue la mejor porque prácticamente dejé el estudio de lado y me dediqué a bailar y hacer amistades que la verdad no sirven de nada y cuando los padres le dicen eso a uno nunca se cree que ellos tienen la razón. Aquí me encontré con un mundo diferente puesto que conocía más personas que éramos más afines por nuestra cultura ya que proveníamos de la misma ciudad y comencé a estudiar y a rumbar al mismo momento y llega el tiempo que la rumba le coge ventaja y no se puede rendir en las dos cosas. Estuve aquí por casi 6 semestres pero no

me veía un progreso en mi vida sino que por el contrario sentía que me había estancado y que no podía avanzar así que la situación con mi familia se ponía cada vez más tensa hasta que decidí retirarme y pasé retirado un año analizando que iba hacer con mi vida en ese tiempo recapacité y me hice un proyecto de vida de volver a estudiar y sobre todo cambiar de ambiente así que elegí pasarme a la San Buenaventura y comenzar de cero”.

Este tipo de relatos me permitía reflexionar sobre lo que pasaba al momento de la inserción y del transcurso de vida en la ciudad. No solo les ocurría a los jóvenes oriundos del Pacífico, porque encontraba otros jóvenes provenientes de fuera de la ciudad con experiencias similares. En el curso *Identidad Cultural*, con los ejercicios realizados en clase, encontraba experiencias que me hacían volver sobre la misma idea. Al preguntarles si habían encontrado dificultades de acomodación o en la vida universitaria, dos estudiantes de Buenaventura comentaron:

“Sí, al principio, porque uno no conoce a nadie y en ocasiones es difícil hablar con personas de acá, porque en muchas ocasiones son muy desconfiadas y uno siente el vacío y se siente solo porque uno cambia el ritmo de vida”. Estudiante de Ingeniería Electrónica.

Las relaciones que se tejen en la ciudad son distintas y nuevas. Cuando se vive en comunidades más pequeñas hay un mayor reconocimiento: tu vecino es tu hermano. Este tipo de situaciones las entendía como un choque cultural, también para los jóvenes que venían de sectores rurales diferentes al Pacífico. Pero mi escucha seguía guiada por lo que me atraía personal e históricamente.

Aunque revisé algunos aspectos teóricos que reafirmaban mis intuiciones iniciales sobre la historia de las poblaciones afrodescendientes en la universidad, ello no podía dar cuenta de la complejidad de sus actuales experiencias en la universidad —con sus pares, con sus profesores— y en la ciudad.

La idea romántica que tenía sobre el choque de tradiciones ancestrales de la cultura del Pacífico se iba diluyendo cuando encontraba el discurso de la modernidad, presente en esos mismos jóvenes, con los mismos afanes, avatares y movimientos que los de otras etnias. Así que el joven bonaverense lejano de la pesca en el mar, era también el hijo de la herencia transcultural, es decir del deseo del hijo del “Bronx”, y las oleadas neoyorquinas en vestimenta, música, frases donde alternan y mezclan los dos idiomas: “*Ta bien Men*”, “*Haceme un play*” —es decir un favor—. Influencias que traen los barcos, pero también los medios, los videos, la música de fuera, que originan nuevos pastiches. *Los afros de la universidad no eran solo representantes de la remembranza sino también de la transformación juvenil de los modelos culturales previos.* Se vislumbraba la necesidad de los jóvenes de seguir modelos importados e identidades prestadas que se proyectan en sus acciones o formas de relacionarse entre sí y con los demás.

Los intercambios sobre esta propuesta inicial con profesores externos, también me permitieron reflexionar sobre ello, puesto que cuestionaron mi mirada y experiencia. Me planteaban preguntas o temáticas como la de la exclusión social por modismos utilizados como parte de sus lenguajes, (vocabulario y acento dialectal) en la convivencia

universitaria; las relaciones que se tejen alrededor de la burla de los otros que terminaba para algunos siendo una agresión. Según uno de los profesores¹⁴ la forma en que yo planteaba las preguntas podría ser prejuiciosa y preconcebida: *¿De qué forma su herencia cultural los distrae del ejercicio académico?* Y cambiarla por *¿Que parte de su herencia cultural los concentra en su desenvolvimiento académico?*

Dentro de las reflexiones planteadas por el docente —a las cuales no encontraba respuestas— estuvieron: *¿Estamos hablando de la cultura? ¿O de la marginalidad y exclusión histórica estructural en que han estado estos grupos?*

Finalmente *¿Cuál es el referente implícito del que se está partiendo para las valoraciones? ¿Qué grupo comporta el “deber ser” de acuerdo a su procedencia cultural?* Otro investigador de la Universidad de Massachusetts,¹⁵ también movilizó mayores dudas, pues refería que:

“Se debía preguntar por las maneras como la universidad permite una mayor adaptación, al tiempo que indagar cuáles son las posibilidades particulares con las que cuentan los jóvenes para adaptarse a la Universidad”.

Esta pregunta formulada así, ubicaba para este investigador la problemática en la relación sujeto —estructura y las tensiones que se generan en ella. Al mismo tiempo, este docente planteaba:

“Históricamente los afros han sido excluidos, inicialmente y jurídicamente de la educación formal en la colonia; y luego racialmente en la época pos -colonial, también sus conocimientos y costumbres”.

Así, con la indagación que yo quería hacer podría, según el investigador, caer en la estigmatización y en ratificar la idea de que el problema es de los afrodescendientes, no de la sociedad y su racismo cultural y social.

Participar en el Seminario sobre Estudios Socioculturales y Ambientales del Pacífico en el 2010 me confrontó aún más, gracias al discurso del profesor Eduardo Restrepo, quien marcaba en su discurso temas que me interesaban, como reconocer las transformaciones de subjetividad que empezaron a darse a partir de la ley 70, cuando las comunidades se empezaron a pensar como población Afrodescendiente y a reconocer sus efectos. Sin embargo, al momento de referirse al tema de *la idealización del Pacífico* consideré que mi posición podría limitar la posibilidad de ver de fondo la problemática de una región o de los jóvenes afrodescendientes en el contexto universitario. Esto me hizo preguntarme: *¿Qué es eso lo que quiero ver? ¿Me estoy centrando acaso en el culturalismo romántico?*

Y un último aspecto con el que me conecto es: las problemáticas que giran alre-

14 Santiago Arboleda, Licenciado en Historia de la Universidad de Antioquia y candidato a Doctor.

15 Carlos Valderrama.

dedor de las lógicas de dominación en el Pacífico ¿cómo se relacionan con las transformaciones de subjetividades? en mi caso de los jóvenes. El entender por qué ellos quieren unas cosas distintas regidas por las políticas del deseo y los cambios intergeneracionales —en palabras de Restrepo (2012)—, volvía a llevarme a la propuesta inicial, pero definitivamente a partir de las conversaciones y asesorías de mi directora pude tomar conciencia de que escuchar solo una parte de las voces de la población estudiantil podía llevarme a invisibilizar lo que pasaba con la comunidad juvenil académica oriunda de otros grupos regionales y de otras etnias. El riesgo de caer en la construcción de imágenes estereotipadas, partiendo del reconocimiento de las limitaciones y dificultades podría llevarme a la estigmatización de una población, y a proponer una mirada naturalista y esencialista sobre la temática.

De allí que el problema de investigación se fuera transformando para llevarme a considerar a *los estudiantes en general*, ya no guiada por mi empatía con los afros (como parte de mi herencia familiar), sino con un problema conceptual bien fundamentado en mis observaciones y registros de los cursos de Proyecto de Vida e Identidad Cultural, y en las preguntas que estas experiencias habían despertado en mí.

La propuesta de la cátedra Proyecto de vida y otras asignaturas electivas del componente humanístico, especialmente, el curso Identidad cultural en el contexto universitario, surgió al identificar la necesidad de actuar frente a ciertas problemáticas presentes en la Universidad San Buenaventura Cali. Dichas problemáticas remiten, principalmente, a los estudiantes que empiezan su formación en una carrera; y tienen que ver con el riesgo constante de deserción, absentismo, desinterés por las actividades académicas y, en general, las situaciones, en cierta forma ontológica, propias del vivir en un presente complejo. Específicamente para abordar el problema exploro las maneras como los jóvenes estudiantes de primer semestre de la Universidad San Buenaventura significan la vida universitaria, busco conocer qué retos les plantean la estructura académica y la dinámica universitaria de nuestra institución; de esta forma, me encamino con ellos a analizar sus expectativas, ilusiones, encuentros y desencuentros al tratar de insertarse en el ritmo y exigencias del aprendizaje y rendimiento de una carrera universitaria. Son éstos los grandes motores que movilizan esta investigación.

Otros aspectos importantes de analizar en este trabajo son: identificar con qué posibilidades particulares cuentan los jóvenes para insertarse en el mundo académico universitario; cómo es la relación sujeto-estructura y cómo son las relaciones que se generan entre estas.

Una de las preocupaciones sustanciales es conocer las razones por las cuales los jóvenes desertan de la universidad en los primeros semestres y aunque esta investigación no tratará específicamente el problema de la deserción, si analizará la relación de los estudiantes participantes de primero a tercer semestre con su rendimiento académico, los problemas constantes de absentismo y la angustia con que algunos vivencian su trayectoria académica.

Para González & Bravo (2009), las motivaciones que movilizan a un estudiante a integrarse a una institución de educación superior hacen parte de una trama compleja

tejida por habilidades y competencias para una carrera en particular, que a su vez están en tensión con los mandatos familiares respecto al ideal, en el que pesan los factores económicos; igualmente por la forma como el sujeto asume y se compromete con la educación superior y con el tipo de experiencias con las cuales configura su ideal de “ser profesional”.

El reconocer lo que los estudiantes creían que era la vida académica en relación con lo que les permitió o no aprender de la vida escolar en la secundaria, y lo que encontraban al llegar, implica el conocimiento de nuevos códigos y nuevas relaciones o desencantos y futuros divorcios con el conocimiento.

Dentro de este bagaje se encuentra la pregunta sobre la forma como han vivido a su vez su proceso de escolarización y lo que ello les ha dejado como capital. Una estudiante de derecho procedente de Cali narra:

“Pase por 3 colegios entre ellos uno de monjas “mi segundo colegio, eso fue un castigo de mi padre”, pero hasta el sol de hoy creo que ese fue mi mayor castigo ya que este entorno estudiantil no encajaba con mi ideología de vida que he construido a mis 21 años, ni como mis ideales; yo soy una persona muy libre y allí existía muchas prohibiciones (vestimenta, religión etc.). Solía tener muy malas notas tanto en las materias más relevantes como en las que no, pero todo era efecto de mi indisciplina, pero como dicen son etapas que pasan y en ese entonces llego una propuesta de mis padres que si sacaba las mejores notas me cambiarían del colegio de monjas, pero yo me adelante porque me volvieron a expulsar y les toco cambiarme de colegio guste o no les guste. Ya en la tercera institución que pase, el Colegio Mayor Alférez Real, entregue por iniciativa propia todo de mí para no defraudar a mis padres ya que empecé a madurar y a entender que uno mismo es el que crea su futuro y esto depende de las acciones tomadas en tu presente”. Estudiante de Ingeniería de Sistemas.

Otro de los conflictos a nivel de este encuentro-desencuentro con el mundo universitario se produce debido a las elecciones de programas académicos que van construyendo los estudiantes a partir de diversas motivaciones o justificaciones: los mandatos en las familias: “familias de ingenieros”; es decir, el deseo de éstos más que por el deseo del estudiante; “la fantasía del ascenso social y de status”; “la huida de los números hacia las letras”, pues ciertas carreras aparentemente ofrecen la posibilidad de “ocultar” dificultades académicas y resistencias personales: “especialmente los números y las letras”; otros han realizado una elección al azar, generalmente basada en la representación que tienen de programas “más fáciles”, es decir, ser universitario pero “que no exijan mucho”. Se dan cuenta de que sus habilidades, recursos y capitales académicos (la experiencia del bachillerato) no son suficientes para dar cuenta del rendimiento en ciertas carreras. Hay también choques, o una distancia muy grande, entre el deseo de convertirse en un profesional determinado desde el plano de lo imaginario y lo que realmente implica convertirse en profesional. Otra decisión consiste en iniciar una carrera para convencerse de abandonar un sueño distinto o mucho más lejano; por ejemplo, estudiar “algo” mientras pueden presentarse de nuevo a un programa que realmente les apasiona o interesa, pero que exige buen puntaje en las pruebas Saber, que no tienen; y una última dentro de las

posibilidades es que las expectativas que tenían antes de entrar a la carrera se empiezan a difuminar al chocar con lo que realmente se trabaja o lo que se necesita aprender previamente para convertirse en profesional.

Analizando este escenario se hace indispensable y necesario conocer en qué relatos (o macrorelatos) se inscriben las expectativas, anhelos y temores con los que llegan los nuevos estudiantes. Estos relatos sobre por qué vienen a la universidad, y en qué anclan lo que quieren ser, típicos de nuestros jóvenes posmodernos ¿qué nos dicen de la construcción de la identidad universitaria y del transcurrir de su vida académica? ¿Nos permiten comprender cuáles son las luchas y conflictos que se producen en la adquisición de esta nueva posición social y cultural?

Lo más complejo para mí en esta investigación fue ayudar a los estudiantes a construir nuevos relatos, a buscar otras posibilidades a su experiencia como universitarios, a partir del reconocimiento de sus propias historias. Ser testigo de sus transformaciones y animarlos a emprender acciones que les signifiquen y le den nuevos sentidos a su vida académica, sería el reto de la institución como tal. Desde estos cursos y experiencias permito evidenciar un problema que definitivamente no se puede solucionar solamente con un curso en primer semestre. El hecho de movilizar dispositivos, generar preguntas y proporcionar a los recién ingresados un espacio para indagarse y cuestionarse no es suficiente para que se gesten cambios en su actitud ni en sus actuaciones, se necesita de una política de ingreso que tenga en cuenta con mayor profundidad lo que ocurre con los estudiantes en sus primeros semestres.

Ya González & Bravo (2009), como docentes de la Universidad donde se hizo esta investigación, reconocían que es importante identificar las características con las que llega el futuro estudiante que se vincula a la universidad, su forma de ser, saberes previos, aptitudes afines a la disciplina, intereses, expectativas y necesidades, pues la mayoría de veces se enseña desconociendo los antecedentes del joven como estudiante.

Retomo la pregunta de Restrepo (2010) para extenderla al ámbito académico del campo universitario sobre ¿Cuáles son entonces las nuevas transformaciones de subjetividades, sensibilidades y políticas del deseo que movilizan a los estudiantes con nuevos referentes y también con diferentes cosmovisiones al mundo de lo académico? No podremos saberlo mientras no nos hayamos detenido por un momento y un espacio vital a comprender quiénes son nuestros estudiantes, cuáles han sido sus recorridos académicos y qué esperamos de ellos. Más aún, si ignoramos el bagaje que traen y qué funda su anhelo de convertirse en profesionales.

En cierta medida no sabemos el impacto de estos cursos humanísticos (Proyecto de vida e Identidad cultural en el contexto universitario), pero sí se puede manifestar que estos han contribuido a crear una conciencia inicial, que da cuenta de que navegamos junto a un problema y que es tiempo de que la universidad pueda detenerse en él y girar su atención hacia su reflexión.

3 Propósitos

PROPÓSITO:

Identificar las relaciones existentes entre las maneras como jóvenes de primeros semestres —que cursan o han cursado la cátedra Proyecto de Vida en la Universidad San Buenaventura—, asumieron su vida escolar previa, y la manera como ahora asumen su vida universitaria.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

Con algunos estudiantes que durante el transcurso de esta investigación han cursado la cátedra proyecto de vida, y a partir de sus escritos y narraciones en clase, y en espacios de encuentro fuera de clase:

- i) Caracterizar las experiencias con las que llegan estos jóvenes al mundo universitario e identificar qué conciencia tienen de lo que exige ser universitario.
- ii) Caracterizar las diferentes formas y trayectorias cómo “conducen” su vida en el camino académico.
- iii) Identificar efectos de reflexión y cambios producidos por el trabajo en el curso.
- iv) Identificar las tensiones que aparecen en el camino que los puedan hacer desfallecer o renunciar a sus sueños (o sueños de otros) a convertirse en profesionales.

4 Justificación y argumentación

¿Por qué es importante conocer cómo viven los jóvenes el ingreso a la U y sus primeras experiencias en ella? ¿Qué les pasa a los jóvenes al ingresar? ¿Qué utilidad tendría conocer sus anhelos y desventuras?

¿Para qué le serviría a la universidad conocer qué buscan los estudiantes en la universidad?

La altísima deserción de los estudiantes afrocolombianos que ingresan ¿es un asunto de desubicación cultural étnica? O cómo podría este estudio contribuir a comprender lo que la promueve, y por eso mismo a crear políticas para prevenirla?

¿Cuál es el interés que me moviliza como futura psicóloga cultural?

Inicialmente considero importante analizar las razones o argumentos que permean la permanencia de dichos actores en la universidad y reconocer cuáles son las condiciones que se generan para cumplir con las metas académicas, pues los ritmos y estilo de estudio que los jóvenes traen de la fase de la escolarización de la secundaria para la gran mayoría de primíparos no son suficientes para responder a dichas exigencias.

El sentido de la responsabilidad de sí mismos frente a la vida académica universitaria y la manera cómo afrontan sus historias personales es parte de los aspectos que surgen en el curso de proyecto de vida. El conocer las representaciones que tienen como estudiantes universitarios implica ubicar el lugar de análisis en la relación Sujeto-Estructura universitaria y recapitular lo que significa para los jóvenes el ingreso a la educación superior.

En estos tres años con mis estudiantes he reconocido que la incorporación a la vida universitaria les ha implicado una serie de movimientos alrededor de sus dinámicas familiares. Los principales se refieren a: el manejo del tiempo y la expectativa de los padres de que sean responsables de sí mismos; las relaciones con nuevas redes sociales —grupos de pares o amigos— o el distanciamiento de los otros por miedo a ser ridiculi-

zados por sus acentos marcados (étnicos).

También inquieta a los recién llegados: a) la cantidad de información que reciben en su semana de inducción; y b) la imposibilidad de atender las clases con concentración, con mayor razón durante tres horas continuas.

En el plano de lo afectivo, también implica “ruido interior” el reubicar los tiempos dedicados antes a compartir en pareja y con sus grupos familiares, lo que en ocasiones es muy difícil para algunos estudiantes de primer semestre. A la vez, en el plano de lo académico y de la elección de carrera, algunos estudiantes cambian de carrera en las primeras dos semanas de clases, lo cual es aceptado por la universidad. En los primeros cinco (5) semestres se encuentran con frecuencia cambios como los siguientes: de Arquitectura a Derecho o de Derecho a Primera Infancia; de Arquitectura a Diseño de vestuario o de Ingeniería de sistemas a Economía; son ejemplos de saltos que se visualizan en ese primer semestre. Igualmente se presentan esporádicamente cambios a carreras que no ofrece la universidad (lo que implica migrar en el siguiente semestre a otras universidades), tales como: cambiar de Derecho a Tecnología de alimentos o diseño de vestuario; o de Arquitectura a Diseño Gráfico o Ingeniería civil. Todo lo anterior denota una escasa y desatinada orientación vocacional.

A la vez, se observa en todas las universidades regionales una tendencia a ingresar a edad temprana: son cada vez más frecuentes los ingresos de 15 y 16 años pues de un grupo de 30 estudiantes el 50% tienen entre 16 y 17 años y también se encuentra un estudiante de 15 años por cada tres grupos. En esta fase de adolescencia media los jóvenes deben optar por destinos educativos y ocupacionales que comprometen decisiones y compromisos que ponen en tensión aquello que se considera trascendente para la vida. Y en lo que respecta a dificultades en la adaptación a la vida universitaria, se subraya que los aspectos académicos se ponen en tensión con demandas externas, nuevas maneras de socializar, exigencias de autonomía y libertad, entre otros. (González & Bravo 2009).

En la primera semana de inducción para primer semestre, en dos ocasiones, en el año 2009 desde la cátedra de Proyecto de vida y el programa de Atención psicopedagógica se brindó una breve conferencia participativa a todos los primiparos sobre lo que implica el paso del colegio a la universidad y desde allí construimos una metáfora de asemejar el ingreso a la vida universitaria como un viaje que se desea emprender donde deben revisar lo que llevan y lo que van a necesitar para dicha migración. Entre lo que recomendamos está la disposición para el inicio del viaje, para el aprendizaje y el cambio, la disciplina y la responsabilidad.

La propuesta de la presente investigación es poder indagar sobre el bagaje con el que llegan los estudiantes, qué traen (metafóricamente) en su maleta de viaje, qué experiencias tienen que les permitan asumir un camino significativo y de calidad en la vida académica y en su interés por convertirse en profesionales.

Para algunos estudiantes del curso el dejar atrás la experiencia del colegio resulta muy difícil debido a los nuevos retos que implica la vida universitaria, tales como la auto regulación, la exigencia de asumir como personas autónomas todos los procesos que en el colegio estaban encuadrados, o eran obligatorios y controlados, la responsabilidad, el

encuentro con una mayor exigencia, la apertura mental a nuevos aprendizajes, conocimientos y al acto creativo. La vida universitaria invita a un trabajo más de tipo individualizado y de responsabilidad personal.

Lo anterior refleja la posibilidad que he tenido en los cursos de explorar, como psicóloga de la línea de psicología cultural, tres momentos importantes: i). Con qué llegan los jóvenes al mundo universitario; ii). Cómo “conducen” su vida en el camino académico; y iii). Qué tensiones aparecen en el camino que los puedan hacer desfallecer o renunciar a sus sueños (o sueños de otros) a convertirse en futuros profesionales.

5 Conceptualización

“Los conceptos son como la escalera, uno los usa para acercarse a un sitio y luego se deshace de ellos”

HUMBERTO ECO

DE LA EDUCACIÓN MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL LEGADO DEL COLEGIO

Para una gran parte de los estudiantes de primer semestre de la universidad, el paso a la vida académica universitaria se convierte en toda una travesía que implica dejar atrás los años de mayor tranquilidad, “relax” y gozo, pues se dan cambios a varios niveles; se distancian del nicho afectivo enfrentando complejos procesos relacionales que se derivan del caminar hacia una nueva fase de su proyecto académico, en correspondencia con la óptica en que se ha trabajado en el texto de *Permanencia Crítica en la Educación Superior* de Muriel, Hurtado & Posso (2013):

[...] transita entonces un nuevo estudiante universitario, si se quiere más cercano al frescor de la adolescencia y aún signado por lo que llamaríamos reciente escolaridad del colegio; por añadidura, sin romper totalmente el cascarón que significa la protección filial; permeado de virtualidad por la emergencia de las redes ciberespaciales, merced a lo cual, en medio de tanta gente virtual corre el riesgo de aislarse en una suerte de soledad real y, adicionalmente, moldeado por un mundo que necesariamente ha conducido a hacer más flexible el compromiso, el deber, la disciplina, el amor, la amistad, etc.(p. 24)

Llegan como forasteros, algunos con pasos suaves; otros marcando territorios. Todos con la expectativa de interactuar en un nuevo mundo. El comprender de qué está nutrido el maletín de viaje que traen desde el colegio, es uno de los primeros interrogantes a indagar en esta investigación.

Durante el período de la educación media, los estudiantes vivieron diversos cambios en relación con los parámetros evaluativos, lo que repercutió fuertemente en su

bagaje académico y en su desarrollo cognitivo.

Tenorio (2009), recapitula dos grandes episodios que se enmarcaron en leyes y decretos que desfavorecieron el rendimiento académico y los alcances del bachillerato. Una primera acción fue la reforma educativa instaurada por la Ley 115 de 1994, que llevo a cabo un cambio abrupto y focalizó la evaluación por competencias sin previa preparación al sistema educativo. Esta normatividad conllevó a que el sistema de indicadores se evaluara por logros y a que los estudiantes pudieran recuperar al final del período académico aquellos en los que no alcanzaban el estándar esperado.

La llamada “promoción automática” —Decreto 230 de junio 2002— influyó en que los estudiantes le perdieran credibilidad al sistema educativo, al sentido de esforzarse por una meta; ser alguien disciplinado ya no importaba, pues al final, si se perdía, “*todos pasaban, tarde o temprano*”.

Tenorio (2009) argumenta que la idea del grado de bachillerato como máximo logro dejó de ser un signo de distinción pues no garantiza ni siquiera una ubicación laboral baja. Así que gran número de familias entendieron que debían seguir sosteniendo económicamente a sus hijos e hijas por más años para que pudieran seguir siendo estudiantes en un nivel superior.

Al no contar con un mínimo capital académico (o un alto puntaje en las pruebas Saber) y un capital cultural para presentarse a la universidad pública, la universidad privada se convierte en una opción más factible si se cuenta con el capital económico para acceder a ella o con la posibilidad de comprometerse con un crédito educativo. A la vez se cree que las universidades privadas como instituciones con altos niveles de prestigio y status, permitirán al egresado mejores oportunidades laborales al momento de graduarse.

En la Educación media y la transición hacia la educación superior se destacan varios problemas: *Los “vacíos” de la educación básica*, que a muchos jóvenes no les permiten trascender los mínimos básicos de la educación, ubican al estudiante en un lugar de desventaja frente a la complejidad de exigencias científico-tecnológicas posteriores; *la baja cobertura (nivel medio o secundaria superior)*, que se traduce en una reducción de los cupos académicos al ingresar a grados 10 y 11. Ello implica que gran cantidad de jóvenes se queden excluidos del sistema y por lo tanto se inserten a otras problemáticas de la juventud colombiana; *las pocas oportunidades socio-económicas* para el acceso a la educación media, que afectan principalmente a los jóvenes de menores ingresos lo cual se relaciona con su poco interés y la necesidad de generar pronto ingresos para sus familias; *el carácter academicista*, poco práctico para la vida cotidiana y real de los jóvenes, además de su focalización en la preparación para los exámenes de estado; *consecuencias negativas del actual examen de estado*, el cual sobrevaloriza las medidas cuantitativas y descuida los aprendizajes esperados de la experiencia educativa y las dimensiones del aprendizaje que no pueden ser medidas y; *la alta diversidad del cuerpo estudiantil*, donde se refleja una distribución desigual del capital cultural que se enfrenta al modelo hegemónico y homogéneo de la educación intelectualista (Gómez, 2009).

El inicio de la vida universitaria implica para el estudiante hacer un reconocimiento de su recorrido histórico-académico para identificar si le permitirá iniciar, sostenerse y llevar a cabo su proyecto académico. Gran parte de los jóvenes que ingresan a la institución sienten muchas dudas sobre el programa o carrera que han elegido y desconocen, ignoran o subestiman los conocimientos o prerrequisitos mínimos necesarios para desarrollar una carrera universitaria.

Autores como Gutiérrez (1990), plantean que la universidad debe señalar un conjunto de pautas sobre los conocimientos previos con los que debe contar el aspirante al ingresar a ella:

La universidad no debe continuar pasivamente subsanando dentro de cada programa las serias deficiencias de los bachilleres. Muchos autores con hipótesis bien sustentadas sugieren un deterioro paulatino en la calidad del bachillerato, y no es posible la excelencia en la universidad si no se da una mejoría en la calidad del bachiller. Gran parte de los problemas que aquejan a la educación en Colombia se explican por la preocupante desarticulación entre los diferentes niveles del sistema.

Para algunos estudiantes la admisión en una universidad, en particular, es parte de los logros con los que inicia su *cambio de página* del colegio a la educación superior. El acceso a ella varía dependiendo del análisis que algunos realizan previamente: desde su planta física, revisión del pensum académico, facilidades de acceso (movilidad), costos, status quo (que incluye representaciones e imaginarios sobre ella), visitas previas institucionales y los discursos o narrativas de los que están ya al interior de la misma.

Para Tenorio (2009) el ingresar a la universidad y convertirse en profesional se convirtió en las últimos dos décadas en un imperativo social, pues muchos entran a la universidad para “*ser alguien*”.

Bourdieu & Passeron (1967), postulan que el acceso a la enseñanza superior también se relaciona con la imagen que los estudiantes y sus familias se forjan del porvenir, es decir, de lo que esperan que suceda con ellos en la vida académica y al final de ella:

Para un joven perteneciente a la clase superior, ingresar en la universidad es algo absolutamente natural, normal, lo anormal es, más bien, la renuncia a hacerlo. Por el contrario, para las clases inferiores, la universidad es, en principio, imaginada como un objetivo inaccesible, o cuando más solo posible en el caso de muchachos evidentemente superdotados. Es decir que las expectativas vocacionales se hallan en función de las posibilidades sociológicas.

Los anteriores autores priorizan en sus textos la temática de la lucha de clases sociales y la de obtener mejores posibilidades laborales posteriormente. El acceso a la educación es vista para unos como algo inimaginable y para otros como parte del camino trazado por su familia, un evento ya naturalizado.

Para estos autores, el origen social delimita las posibilidades de un estudiante

frente a sus alcances y determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes. La preponderancia en la que Bourdieu & Passeron (1967), ubican el origen social, hace que se analicen factores influyentes como el hábitat y la forma de vida correspondiente; los recursos y los costos y la distribución de los asuntos económicos, así como la forma en la que se siente la dependencia de la familia. Todos estos factores refuerzan la eficacia del mismo.

Para Bourdieu & Passeron (1967), los niveles económicos determinan fuertemente el nivel cultural de un estudiante, es decir que los seleccionados culturalmente son los que ya estaban elegidos socioeconómicamente. De ahí el título “*la elección de los elegidos*”, que enmarca las selecciones a la que día a día se enfrentan futuros estudiantes. Cuando los estudiantes logran atravesar estos primeros obstáculos tendrán que enfrentarse a mundos excluyentes dentro de un mismo campo donde se ponen en juego los poderes, las luchas intelectuales o los problemas económicos, que hacen que una gran parte de ellos tengan que abandonar sus estudios o posponer algunos semestres mientras logran acceder a algún tipo de préstamo o crédito monetario.

En el campo académico, las luchas intelectuales que libran los estudiantes pueden navegar entre mareas científicas, entre los saberes previos con los que llegan, las ausencias de conocimiento, los terrenos desprovistos del suficiente nutrimento para dar cuenta de un proceso intelectual o para darle espacio a nuevos conocimientos.

La mirada de Ossa (2012), pone en evidencia las nuevas configuraciones que deben hacer los estudiantes de sectores sociales marginados en un constante cuestionamiento de sus saberes cotidianos:

Los saberes cotidianos suelen ser tildados por el saber experto universitario de meros saberes profanos, inferiores epistemológicamente comparados con los saberes reputados “expertos” por la denominada educación superior. Por tanto, dichos saberes extra académicos tienden a ser vistos como “saberes erróneos. Con ello se justifica el obligar a los jóvenes a convertirse en lectores crónicos de lecturas mandatorias y saberes memorísticos; conocimientos muchas veces desconectados de su realidad y los cuales aborda al estudiante desposeído de un verdadero deseo de saber (p. 84).

Para este autor el estudiante se debate entre luchas simbólicas con el conocimiento hegemónico y sus propios saberes, que pueden llegar a ser sentidos por ellos como saberes subyugados o subalternos. En algunas situaciones se complejiza aún más cuando los estudiantes no tienen recursos para debatir y aún más cuando sus procesos de aprendizaje se han centrado en procesos de pensamiento lineales, anquilosados, replicativos que no favorecen el pensamiento generativo y creativo.

Para Bourdieu & Passeron (1984), conceptos como el de inteligencia han sido tomados como parte de una ideología carismática que categoriza y divide a los estudiantes: de un lado a los estudiantes “brillantes” y al otro lado de la orilla a los que no son más que trabajadores y “aplicados”. Bourdieu (1984), a su vez denota que esas “batallas” se perciben en un escenario llamado *campo universitario* que se convierte en el territorio de una lucha por establecer las condiciones y los criterios de la pertenencia y las jerarquías

legítimas. En el campo universitario se movilizan los deseos, luchas de clases y poderes, intereses y resistencias de los docentes, administrativos y estudiantes convergiendo en un mismo sistema.

En lo referido a los procesos de identidad, Garay (2004), plantea que el ingreso de los jóvenes al sistema universitario implica una integración con nuevos procesos de identidad social que pueden ser transitorios o perecederos. Esta misma conformación de identidad los convierte según el autor en sujetos itinerantes pues estarán en una comunidad social por un determinado tiempo y ello delimitara también la temporalidad de su permanencia.

Algunos estudiantes se acoplarán con ciertos ritos de transición e incorporación a un nuevo espacio relacional, otros se despertarán caminando solos en el espacio y buscando por sus propios medios el camino del acople mientras algunos otros se darán cuenta de que dejaron de ser primiparos en tercer semestre por su poca afiliación a los hábitos estudiantiles.

Garay (2004), presenta los dos mundos internos a los que se confrontan los estudiantes en su ingreso a la universidad:

Mundo académico	Mundo juvenil
La ciencia, el saber erudito Las normas, códigos y tradiciones de pensamiento La socialización sistemática, ordenada del conocimiento. Múltiples procesos de distinción cultural	Practicas para romper reglas Cuestionamiento del sentido de la responsabilidad y la disciplina Múltiples procesos de distinción cultural.

Dentro del planteamiento de Garay (2004), se menciona cómo la vida juvenil y el mundo universitario entran en proceso de acoplamiento con el ritmo académico (en el caso del manejo del tiempo) o a la afiliación universitaria:

La vida de los jóvenes se presenta como un video clip, en el que sus acciones son fragmentadas, no siempre exigen concentración, ni continuidad y el tiempo pasa muchas veces desapercibido, o mejor dicho, la noción del tiempo con la que viven cotidianamente es parcialmente distinta a la que tienen y con la que operan las instituciones universitarias.

La fase generacional denominada juventud, es el período en el que los estudiantes ingresan al mundo universitario con mayor facilidad, sobre todo en las jornadas diurnas. En las aulas universitarias observamos adolescentes de 14 años incorporándose al mun-

do académico.¹⁶ Estos estudiantes hacen parte del mundo de las culturas juveniles que transitan en la universidad y como lo menciona Reguillo (2000) en palabras De Garay (2004), para comprender estas culturas es necesario reconocer su carácter dinámico y discontinuo.

Un estudio posterior al De Garay es el de Patiño (2012), quién en el contexto de la misma institución educativa donde se realizó esta investigación, analiza la distancia entre las subjetividades juveniles y la relación con la institucionalidad, presentando la denominación de divergencia crítica como el espacio interrelacional entre las apuestas institucionales y las ontologías juveniles. Patiño (2012), establece a partir de su investigación una serie de características significativas de los jóvenes universitarios bonaventurianos: identificaciones múltiples, nomadismo urbano, nacional y global, tribalismos, vagabundeos ciberespaciales, pensamientos a plazos cortos, aprendizajes brillantes en lo audiovisual, entre otras.

Para Patiño (2012), los jóvenes estudiantes se caracterizan por construir identidades híbridas que deben someterse a la tarea de insertarse y acoplarse a los espacios y cosmologías modernistas que propone la universidad, en relación con la noción de estabilidad que puede ser leída como rigidez, verdades absolutas, saberes y pedagogías verticales, etc.

RETRAIMIENTO, DESERCIÓN, REZAGO, PERMANENCIA Y REPITENCIA:
APARTES DE UN RECORRIDO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

•••••
37

Estos cinco conceptos han sido trabajados recientemente por diferentes investigadores del entorno universitario con mayor insistencia, considerando además los análisis que el Ministerio de Educación ha realizado sobre la gran masa de estudiantes que renuncian a la vida académica universitaria y las diferentes razones que están detrás de este fenómeno.

En primera instancia he considerado pertinente retomar estos conceptos como acercamiento a la realidad universitaria para revisar su relación con el ingreso a la vida académica y poder redescubrir y dar cuenta de los capitales con los que llegan a la vida académica universitaria y que ello pueda recapitalizarse desde las dinámicas institucionales.

Para el interés de esta investigación he extraído las tendencias argumentativas que se acercan con más detenimiento a la forma como los jóvenes se insertan en la vida

16 En el período 2011–1 tuve una estudiante que ingresó con esta escasa edad a la universidad del programa de ingeniería Agroindustrial. Durante su primer semestre participó de los talleres de Habilidades para Hablar en público por su extremada timidez para exponer. En varias ocasiones tuvo problemas de salud física como migrañas e hipoglucemia.

académica universitaria, a partir de la lectura y reflexión sobre el texto *Retraimiento poblacional en educación superior*.

En relación con el concepto de *Retraimiento*, este es ilustrado en contextos educativos como “contracción y disminución de la población estudiantil efectiva”, constituida por los jóvenes matriculados en cualquier semestre en los programas de pregrado (González & Bravo, 2009).

En primera instancia, los autores González y Bravo (2009) plantean varias reflexiones sobre el retraimiento analizando los resultados de una encuesta aplicada a 434 jóvenes estudiantes de los grados 10° y 11° de 27 colegios de Cali, a través de la cual se indagó sobre sus percepciones de la educación superior.

Para los autores, los jóvenes (en plena fase de la adolescencia) deben optar por destinos educativos y ocupacionales, en la mayoría de las ocasiones, sin la experiencia para tomar decisiones trascendentales para su vida, considerando además que cada vez son más prematuras puesto que en la universidad vemos llegar jóvenes desde los 15 años a iniciar el primer semestre.

Uno de los fines indirectos de la educación superior, según lo reflexionado en el documento, es que a través de la experiencia universitaria se completa la formación intelectual, afectiva y moral y se consolida el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y la forma de relacionarse con respecto a valores, pautas y normas básicas de la vida en sociedad. Sin embargo, cuanto más jóvenes ingresan los estudiantes más se espera que la universidad se responsabilice de estructurar formas de pensamiento, de dar pautas de hábitos saludables, y de desarrollar otros aspectos que se esperaban se organizaran con sus grupos familiares y la formación en secundaria, por lo que el primer semestre de la universidad termina siendo el grado 12 del colegio.

Otro de los resultados de la encuesta realizada según González & Bravo (2009) es el análisis de las proyecciones económicas, personales y familiares y cuáles son preponderantes en los futuros universitarios a la hora de pensar en la educación superior. Estas proyecciones son atribuibles no sólo a la capa social a la que pertenecen, sino también a las expectativas sociales en un contexto que demanda en materia de imagen, prestigio y estatus.

Esto nos muestra para el presente estudio, que la pregunta sobre el bagaje con el que llega el joven a la universidad implica que éste va cargado también de un interés personal, mandatos familiares, culturales y sociales que se reflejan posteriormente en las primeras manifestaciones verbales en el aula de clase sobre sus sueños y expectativas profesionales pero que se contradicen con los resultados académicos. Por lo tanto, el anhelo de formarse en determinada profesión se empieza a desvanecer tan solo desde el primer semestre. Se necesita mucho más que “ganas” para sacar adelante su proceso académico.

Uno de los factores que se resalta en los resultados de la encuesta es el mandato “Superar a los padres”, pues este tiene una significativa valoración para González & Bravo (2009) ya que permite formularse interrogantes acerca del capital cultural de la familia a la que pertenece el joven y la aspiración del ascenso social desde la inserción

laboral y la escolarización. En diferentes ocasiones se escucha en las clases de proyecto de vida en el módulo de familia, las narrativas que traen los estudiantes de sus padres, donde se plasman sus deseos sobre la profesionalización: “*Que mis hijos logren hacer lo que yo no pude*”, “*Que aprovechen ya que nosotros no tuvimos la misma oportunidad*”.

Lo anterior también se relaciona con el análisis de Patiño (2012) sobre las expectativas juveniles donde una de las razones prioritarias para hacer una carrera está centrada en mandatos sociales como: *Estudiar para ser alguien en la vida*.

En lo referente a la *Permanencia*, González & Bravo (2009) señalan, retomado a Cañón (2002), que esta se condiciona por las marcadas diferencias de tipo social, económico y cultural que existen entre las distintas regiones del país, y reciben las influencias de las decisiones políticas relacionadas con la asignación de recursos para las instituciones educativas.

El concepto de *Permanencia crítica*, es una noción que abordamos para referirnos a la siguiente definición:

Inscrita en esta noción se ubican una serie de situaciones conflictivas que amenazan con llevar al estudiante a abandonar sus estudios irremediamente. Dicha confluencia de conflictos vivenciados por el estudiante, que afloran en sus primeros contactos con la universidad anuncian situaciones más graves como la deserción (Muriel, Posso & Hurtado, pp. 26-27).

Para este abordaje conjunto, las situaciones conflictivas que llevan a la permanencia en condiciones críticas representan una parcela significativa en la que es necesario afrontar los nuevos tipos de compromiso con el estudio, no exentos de aburrimiento, apatía o desinterés.

En cuanto a la *Deserción*, González & Bravo (2009), encuentran que el 60% de las deserciones se presenta en los tres primeros semestres lo que es reflejo de un problema de adaptación al entorno universitario, de las limitaciones de las propuestas evaluativas y de factores externos ajenos a la misma academia. Para dichos autores, en estas circunstancias, la lógica universitaria incentiva la deserción estudiantil.

No obstante, existen contrastes: en las carreras de Ciencias Sociales y Letras, el abandono se distribuye más a lo largo de varios años, y en las carreras científicas y técnicas, principalmente en Ingenierías y Técnicas Superiores, los abandonos se origina en los primeros niveles. (Anuies,¹⁷ 2005).

Autores como de Garay parafraseando a Horn & Berktold (1996); Lee (1996), Bonham & Luckie, (1993); sostienen que los alumnos que abandonan la universidad lo hacen por razones económicas, familiares y laborales, más que por razones atribuibles a los asuntos académicos. Aunque el mismo autor plantea que si este fenómeno se da masivamente durante el primer año, se debe de alguna manera *a la débil adecuación entre los cambios generados por la exigencias universitarias, el desarrollo cognitivo que implica,*

17 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México. Citado por González & Bravo (2009)

los métodos de exposición del saber y los conocimientos y las prácticas y referentes simbólicos acumulados por los jóvenes en sus experiencias previas educativas (2004).

Una de las estrategias propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional para los anteriores problemas es realizar seguimientos a cada estudiante, mediante una observación permanente durante el tiempo en que estén matriculados; esto permitirá detectar aquellos que tienen una mayor probabilidad de suspender temporal o indefinidamente sus estudios, tomar medidas preventivas y mantener una indagación más precisa sobre estos fenómenos (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En esta misma línea, el curso de proyecto de vida ha ido hilando una propuesta de prevención ante los problemas anteriormente mencionados. Sin embargo, este curso puede generar la representación de un “*Salvavidas de primer semestre*” que no logra sostener la retención de los estudiantes ni diagnosticar específicamente cada uno de los casos.

Que han hecho algunas universidades en Colombia en referencia al tema

Uno de los documentos expuestos en el texto *Retraimiento Poblacional en la Educación Superior* es el de la *Estrategia integral de acompañamiento estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional*, donde la autora Caroline Walker Forero presenta las acciones que se han adelantado desde la UPN en la temática:

A través de una guía etnográfica interactiva, esta Universidad diseñó una estrategia que aporta al tejido social y a los espacios de la UPN mediante el intercambio entre “estudiante experto” y “estudiante novato”, quienes hacen recorridos con estudiantes de poblaciones multiculturales o con otros de primer semestre, a través de una carrera de observación en la semana de inducción, donde los introducen a la historia viva de la universidad.

Otro trabajo significativo de la propuesta de la UPN ha sido impulsar los acercamientos entre estudiantes y docentes, alrededor de los proyectos de vida, no solo de los jóvenes, sino de los maestros que también vivieron experiencias similares en el contexto universitario y actualmente son profesionales de la docencia, vinculando así ambas rutas con los desarrollos de los programas, departamentos y facultades.

La UPN a su vez, ha desarrollado propuestas conjuntas de acompañamiento tales como la cátedra vida universitaria, orientada en sus inicios a estudiantes de primer semestre, en la que se evidenciaba los mayores índices de deserción. Desde aquí era importante apoyar a sus maestros para que no solo a partir de sus competencias profesionales y académicas, sino desde su potencial humano, realizaran procesos de seducción simbólica hacia el conocimiento, lo que impulsa el sentido de pertenencia y la permanencia en dicha universidad.

Desde la Pontificia Universidad Javeriana la experiencia en el trabajo sobre la problemática de la deserción universitaria ha sido descrita por el autor Armado Gandini Price, citado por González y Bravo: una de las actividades importantes que se realizan al

interior de dicha universidad, es una reunión específica durante el proceso de inducción con los estudiantes foráneos, aquellos procedentes de ciudades como Pasto y Popayán, con el fin de conocer su proceso de adaptación tanto a la universidad como a una nueva ciudad. Los resultados de esta jornada resaltan lo que significa para el estudiante sentir que la universidad está interesada no sólo en lo estrictamente académico sino en su proceso como totalidad (Gandini, 2009).

Martínez & Cardona (2009) sugieren que, para analizar a fondo el tema de la deserción universitaria es necesario trascender algunas definiciones sobre la misma, pues para ellos la deserción no solo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas anheladas en una universidad.

Según Martínez & Cardona (2009), resulta esperable que la deserción universitaria tenga picos más altos en los primeros semestres en los cuales los jóvenes se encuentran en el período de transición y adaptación al mundo universitario. Por ejemplo, para el estudiante que ingresa a la universidad y está inmerso en el mundo del trabajo, podría no serle fácil la adaptación al mundo juvenil e intercalarlo con lo laboral. Para los autores, el proceso de adaptación lo vivencian también de manera conflictiva los jóvenes que vienen del sector rural o pertenecen a grupos minoritarios.

En esto coincido con los autores, sin embargo considero que el proceso de inserción y luego el de ajuste, son fases que vivencian todos los estudiantes frente al ritmo de la vida académica universitaria, pero para los estudiantes foráneos el cambio implica la movilización, a su vez, de mayores transformaciones de hábitos, acople al ritmo y al conocimiento de la ciudad, cuestionar y quizá abandonar creencias culturales, construcción de nuevas identidades.

Es un reto para las instituciones educativas que los jóvenes se sientan pertenecientes y logren establecer relaciones con el ambiente académico y social del mundo universitario para contribuir así a la disminución de la deserción universitaria. También el plantear estrategias en las que se afiance la inserción en el mundo universitario de las personas pertenecientes a los grupos minoritarios, tales como los jóvenes pertenecientes a zonas rurales que llegan a la ciudad y se enfrentan con un contexto distinto al habitual. Se debe afianzar además la manera en que jóvenes pertenecientes a otras ciudades se sientan parte de la institución educativa, sin sentir que la misma choca con su idiosincrasia. (Martínez & Cardona, 2009).

Igualmente para Pineda, citada por González & Bravo (2009), es necesario adelantar un trabajo concienzudo con las minorías étnicas como las negritudes y los indígenas, teniendo en cuenta que vienen de un ambiente cultural muy diferente y es necesario ayudarlos a incluirse en el mundo universitario.

¿Qué pasa con las pruebas Saber 11? Su relación con la inserción universitaria.

Las pruebas Saber 11 (anteriormente conocidas como examen del ICFES) han sido utili-

zadas como un tipo de evaluación que permite depurar y de alguna forma clasificar las capacidades académicas del estudiante, indicando con un número valorativo qué contenidos o disciplinas puede estudiar, en que universidad y con qué nivel. Por lo tanto, se ha convertido en todo un reto para el futuro bachiller el contar con un puntaje que le permita acceder a una educación superior de alta calidad o al menos participar en el proceso.

A este respecto, el estudiante de último semestre de psicología, Manuel Quiceno, de la Universidad San Buenaventura, en entrevista con González & Bravo, comenta lo siguiente: “Pienso que el uso que se hace de las pruebas del ICFES hace un gran daño porque más allá de ser una prueba valorativa es algo que marca al aspirar a una universidad”. Esta “marca” que menciona el estudiante está referida de algún modo a la estigmatización que padece éste con el puntaje que obtenga.

Pineda citada por González & Bravo (2009), en la investigación de Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana de Bogotá, demuestra que en cuanto a los factores académicos los resultados muestran que las pruebas de Estado son una buena herramienta para predecir la deserción, puesto que a mayor puntaje es menor la probabilidad de deserción. Según la autora, los estudios demuestran que los alumnos que salen del colegio no salen lo suficientemente preparados en habilidades matemáticas, procesos de lectoescritura, argumentación y comprensión.

Los cambios en las formas de evaluaciones del ICFES, centrados desde el año 2000 en competencias y no en responder a partir de la información general que hubieran logrado a lo largo de su escolaridad, han producido, según Tenorio (2009), una escolaridad muy atenta a preparar a los estudiantes para la prueba —saber cómo responder los tipos de preguntas— dejando de lado formarlos en los conocimientos básicos que las universidades les exigen desde los primeros días de clase. Según esta investigadora, se hizo un cambio que no logró que los estudiantes aprendieran a pensar a partir de lo que saben, sino a responder preguntas que contienen todo lo que se requiere saber para responderlas. Se trata sí de competencias, pero este tipo de competencias no son lo que la universidad requiere como base para aprender.

Otra de las diferencias que no son leídas, o son poco tenidas en cuenta por el sistema del ICFES, es la situación de los estudiantes que provienen de zonas rurales o sectores geográficos en situación de vulnerabilidad, quienes llegan con un nivel de preparación mucho más bajo que los otros estudiantes a la universidad por diferentes problemáticas: violencia social, conflicto armado, pocas oportunidades de acceso al manejo de las tecnologías de la información, preparación deficiente en la vida escolar secundaria (la demora en el nombramiento o en el reemplazo de docentes tiene el efecto negativo en el desarrollo escolar pues los jóvenes pueden estar durante varios meses sin profesores). Sin embargo, ante estas diferencias y dificultades los jóvenes tendrán que competir y presentar las mismas pruebas de Estado que los jóvenes de grandes ciudades o de contextos sociales más favorecidos. Tal como lo menciona Tenorio (2011), el examen Saber 11 *se toma como parámetro universal para servir de referente y fundamentación a cualquier tipo de educación universitaria* en Colombia.

Por último en la revisión hemerográfica realizada por los autores González &

Bravo (2009), el periódico *El Espectador* publica, frente al tema de la deserción universitaria, que quienes obtienen mayores puntajes en el Icfes son también los que están menos expuestos a abandonar sus programas, retrasar su estadía o no terminar los trabajos de grado requeridos para obtener un cartón. Lo cual, según Tenorio (2009), se explica porque quienes mejor responden la prueba son los buenos lectores —no los que han sido entrenados para pasarlas—, y éstos son por lo general jóvenes que leen con buena comprensión e interés lo que los profesores enseñan. De allí que hayan disminuido inmensamente los puntajes superiores entre quienes responden estas pruebas (los buenos estudiantes escasean).

Esta referencia permite tener una imagen general sobre las diferentes miradas de los exámenes de Estado como un indicador que influye en la inserción, permanencia y deserción del estudiante universitario.

EL DESMORONAMIENTO DEL POSITIVISMO. EL ENCUENTRO Y TRAYECTO EN LA PSICOLOGÍA CULTURAL

El reconocer los nuevos horizontes y cosmovisiones que emergen a partir del estudio de la psicología cultural, me ha permitido conocer y comprender los factores y referentes históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, relacionales y contextuales del estudio psicológico. Romper con la teoría positivista desde la que fui formada académicamente ha hecho que me desconecte del mundo observable donde las hipótesis se aceptaban, se rechazaban o eran nulas.

La formación previa en la perspectiva sistémica en la Especialización en Familia fue importante para ampliar miradas sobre los análisis relacionales y los contextos. Sin embargo, para mí quedaba aún por fuera lo referido al análisis histórico y cultural de una problemática.

Pasar de los estudios de laboratorio con “ratones” a trabajar y comprender al ser humano en contextos culturales es uno de los saltos más grandes en mi trayectoria académica. Ya Cole (1999) lo menciona en lo que fueron inicialmente los atractivos de este enfoque para él. Las divisiones y fragmentaciones entre mente y cultura han hecho, según Cole (1999) *que se subdividan como variables independientes y que se le dejara a cada disciplina un dominio de las cuales se desarrollaron métodos específicos: la cultura para la antropología, la vida social para la sociología, el lenguaje para la lingüística y el pasado para la historia.*

Cole (1999) propuso características principales de las formas de trabajar en la psicología cultural tales como la acción mediada por el contexto, el fundamento del análisis en la experiencia de la vida cotidiana, la mente como co-construcción y el recurrir a las humanidades y ciencias sociales, sin dejar de lado las corrientes biologicistas.

Aunque el trayecto en la psicología cultural ha empezado para mí con la expe-

riencia de la maestría, el haberlo vivido reflexionando sobre el mismo campo laboral me ha permitido comprender más a fondo las problemáticas que viven en su cotidianidad los estudiantes que ingresan, y cómo ello se inscribe en un contexto educativo específico que tiñe de diferentes matices las relaciones entre sus proyectos académicos y las posibilidades reales de llevarlos a cabo.

LA PSICOLOGÍA CULTURAL Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

Las primeras reflexiones en los inicios de la maestría sobre la definición de la psicología cultural me permitieron iniciar un recorrido en la lectura de autores como Vygotsky & Katherine Nelson (1996), con los cuales pude retirarme el “velo superpuesto” que oscurecía el análisis sobre la historia del desarrollo psíquico y las funciones mentales. Después de haber construido en el pregrado “muros de conocimiento” acerca de los procesos de aprendizaje, empezaron a desmoronarse varios conceptos que me alineaban en teorías rígidas.

Uno de los primeros conceptos que trabajamos y que he relacionado con la propia temática de investigación es el “desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Dichas funciones desde la psicología cultural, se relacionan en dos cauces según Nelson (1996):

Los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo lugar, los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.

Para White (citado en Cole, 1999), “la psicología cultural permite describir los fenómenos mentales superiores como entidades que reciben forma del lenguaje, los mitos y las prácticas sociales en los que el individuo vive” (p. 17). Según el autor, los procesos mentales superiores están formados por la cultura y por ello difieren de una sociedad a otra. Por lo tanto, no se puede dar cuenta del proceso de desarrollo de estas funciones con pruebas estandarizadas que desconocen la historia cultural y el reconocimiento de esta historia previa en la relación de los estudiantes que ingresan con el mundo académico. Además la tendencia de las arraigadas prácticas de enseñanza -aprendizajes pasajeros de repetir y memorizar, liquida la generación de conocimiento a partir del desarrollo de procesos de pensamiento.

En el plano de los procesos mentales, Ossa (2009), describe cómo la memoria sigue siendo un elemento central para que los estudiantes “aprendan” el pensamiento lógico de la universidad disciplinaria moderna. Dicho aprendizaje formal, exige el manejo de conceptos, proposiciones o enunciados verbales en abstracto; es decir, en ausencia de la experiencia real inmediata.

Ya Wittgenstein (1949), planteaba una referencia relacionada con el proceso de memorización y del desvanecimiento de los recuerdos cuando afirmaba aquello del oscurecimiento de nuestra figura mnémica, pues “no siempre nos servimos de lo que nos dice la memoria como del más alto e inapelable veredicto”(p. 56) No podríamos entonces confiarle todo el conocimiento a la capacidad mnémica ya que” mientras para algunos docentes, ésta sigue siendo un proceso vital pero en la mayoría de ocasiones sin sentido, se convertiría en un aprendizaje mecánico y vacío. Este tipo de aprendizaje centrado solo en la memoria se relaciona con aprendizajes instantáneos.

Poder comprender un proceso de aprendizaje distinto a la teoría piagetiana vista con tanto énfasis en mi formación pregradual de psicología, permite realizar un análisis comparativo de la propuesta sobre la acumulación del conocimiento por eslabones y niveles, y el entendimiento del aprendizaje como una relación colaborativa-sistémica y cultural. Esta relación que tiene en cuenta estos tres ejes puede proyectarse en un real aprendizaje significativo que articula la teoría y la práctica, como lo menciona Tenorio (2011).

De igual forma, sería importante comprender las distintas maneras como se genera y desarrolla el proceso de aprendizaje en los jóvenes universitarios, a partir de los saberes y conocimientos previos con los que llegan a la universidad.

En mis cursos, al referirse a sus experiencias con asignaturas disciplinares, los jóvenes comentan sentirse, en ocasiones, “recitando” conceptos memorísticos sin que nada más suceda con su proceso de conocimiento. Vygotsky (1982), lo planteaba como una experiencia pedagógica que se centra en la repetición de conceptos y palabras:

Esto se percibe en los problemas de la experiencia pedagógica cuando se brinda la experiencia directa de los conceptos que termina siendo infructuosa pues solo se consigue una asimilación irreflexiva de palabras, como un simple verbalismo que encubre vacíos; solo se adquieren palabras, pero no conceptos, pues se deja el rol activa a la memoria y no al pensamiento. Este es el defecto principal del método verbal de enseñanza pues se sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales (p. 85)

Vygotsky (1982), menciona la experiencia pedagógica de Tolstoi quién concluye que es imposible conseguir enseñar la lengua literaria en contra de la voluntad del sujeto, con explicaciones forzadas y repeticiones. Para Tolstoi, todo maestro al igual que él, lucha de forma infructuosa por interpretar la palabra: “Casi siempre no es la propia palabra la que resulta incomprensible, sino que el alumno no dispone del concepto que expresa la palabra. La palabra casi siempre está preparada cuando está el concepto” (p. 186)

Construir, a partir de estos argumentos teóricos, una mirada distinta sobre el desarrollo de las mentalidades y sensibilidades de los estudiantes de primer semestre, permite entender y conocer el sesgo que existe en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la distancia que se genera alrededor de la relación con el conocimiento. De esta manera, el aporte de la *Zona de Desarrollo Próximo* planteada por Vygotsky, configura una forma de enseñanza que tiene en cuenta las posibilidades del estudiante, en lugar de enseñar demasiado por encima de lo que el joven puede comprender y asimilar, o por debajo,

proponiendo un nivel que no genera retos. Tenorio (2011) plantea ante esto establecer una enseñanza desde la zona próxima donde el estudiante pueda retomar los elementos que tiene contruidos para comprender, y pueda avanzar guiado hacia nuevas ideas y prácticas forjando nuevas habilidades.

Ossa (2009) plantea que las dificultades en el desempeño académico se relacionan con factores como la carencia de códigos compartidos y de prerrequisitos lógicos, la importancia motivacional que tiene la relación docente-estudiante y la necesidad de promover aprendizajes significativos como motor de identificación con el conocimiento.

En lo que se refiere a los prerrequisitos lógicos mencionados por Ossa (2009), podría señalar que he sido testigo de lo que vivencian los estudiantes de primer semestre en relación con la capacidad de comprensión de textos, problemáticas matemáticas y demás materias que implican un análisis lógico:

“Siempre en mi vida académica las matemáticas, que es el fundamento de tecnología, ha existido el fracaso de no poder manejarlas como yo quisiera, pero no es un tema el cual abandone, el hecho de no quererlas con sentido propio no me obliga a abandonarlas; al contrario, cada día me esfuerzo y pido mucha colaboración a mis compañeros juntos con las tutorías de los profesores”. (Estudiante de arquitectura)

En la mayoría de los casos de los estudiantes, la historia académica del bachillerato y la relación que se ha tejido durante estos años con los conocimientos académicos, en correspondencia con los procesos mentales que se espera desarrollen, no favorecen ni son suficientes para enfrentar el mundo universitario.

Las trabas y angustias que generan la difusa capacidad de comprensión, se proyectan en las dificultades que tienen los estudiantes para exponer sus ideas y por lo general también para escribir y leer:

“Mi proceso de escolarización y universitaria ha sido muy pausado y metódico en el aprendizaje, a pesar que mis padres tuvieron muchas veces que incitarme y motivarme a cambiar hábitos hacia la lectura para lograr de mí una mejor retención y comprensión de esta. Yo no presentaba habilidades para las matemáticas pero con la actitud que tenía para aprenderlas lograba comprender algo de estas, esto fue gracias a los diferentes talleres que tuve que realizar y también tuve apoyo de diferentes profesores externos” (Estudiante de psicología)

Es evidente que los calificativos pausado y metódico no corresponden, en este caso, a una buena trayectoria, sino que hablan de un proceso marcado por la dificultad para aprobar y el rezago consiguiente, el esfuerzo apuntalado por los padres por mejorar sus condiciones para la lectura comprensiva y para aprender las escasas matemáticas que se ven en Psicología.

Como lo menciona Vygotsky (1982), el ingreso al mundo social le demanda al joven retos y tareas que se relacionan con el mundo cultural, profesional y social de los adultos y se pone entonces de manifiesto la cohesión interna de los aspectos de contenido y forma en el desarrollo del pensamiento.

Es importante analizar cómo a nivel del “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” se reflejan los desencuentros, distorsiones y vacíos en la forma como se ha aprendido a estructurar los conceptos. Estas experiencias académicas hacen que los estudiantes reaccionen ante las dificultades y la complejidad, distrayéndose, inmovilizándose o finalmente rindiéndose. Por momentos, los estudiantes se quedan en el plano del aprendizaje de íconos e índices, haciendo todo lo posible para que no sea necesario *pensar*.

A su vez se continúa reforzando el proceso de enseñanza únicamente desde el plano de lo inductivo y deductivo limitando el proceso abductivo, que podría movilizar con mayor profundidad los procesos de pensamiento, lógica curiosidad, asombro, perspicacia e intuición. El proceso de corroborar hipótesis continúa siendo la fórmula magistral para acercar a los jóvenes al conocimiento; con la insistencia en el estudio de las evidencias y el carácter analítico deductivo del razonamiento alejan al joven del descubrimiento de la minucia y *de lo inobservado de los detalles, de donde surgen las grandes inferencias*, como lo menciona Pierce (1992).

Nimier (1993) hace referencia a la forma como se traduce el proceso de “enseñar a pensar”, en relación con la docencia y el proceso de acercamiento hacia el conocimiento:

Estos profesores tienen mucha dificultad en comprender el modo de razonamiento de algunos de sus alumnos que no han accedido aún al razonamiento deductivo. Existe pues por parte de los profesores una tentación de intolerancia ante las contradicciones e incertidumbres de los alumnos. Ellos tienen la verdad y su única preocupación es la de comunicársela a aquellos que no la tienen, de hacerlos beneficiarse de las riquezas de esa verdad (p.56).

Vygotsky (1982), ha destacado también la importancia del lenguaje en la formación de los procesos mentales superiores:

El propio lenguaje no se basa en conexiones puramente asociativas, sino que exige una relación esencialmente diferente entre el signo y la estructura de la operación intelectual en su conjunto, relación que caracteriza precisamente los procesos intelectuales superiores (p. 135).

También plantea que una conexión importante entre el pensamiento y el lenguaje es la relación entre el intelecto y el afecto. Cuando se separa el pensamiento del afecto se limita la posibilidad de revisar las causas del pensamiento y analizar los motivos, necesidades, intereses, impulsos y tendencias. Esta división entre el intelecto y el afecto influye en que no surja un aprendizaje significativo realmente.

Para un estudiante el sumergirse en sus debilidades a nivel conceptual, sumado a un desfavorable desarrollo de sus procesos mentales, y a un concepto negativo de sí, contribuye a la apatía en el aula de clase y a su posible desenamoramiento de la vida universitaria y por ende a su partida.

En lo que se refiere al manejo de los conceptos, es pertinente recurrir a Vygotsky (1991, 1997) para analizar cómo el curso del desarrollo en un joven depende a su vez de la forma como ese proceso se presentó en la niñez. Esto también es influenciado por la

relación que se construye con el docente y cómo se elaboran o no conceptos científicos dependiendo de las condiciones del proceso de instrucción.

Aunque Vygotsky (1982), plantea dicho supuesto para analizar el desarrollo infantil, sería interesante si lo transportáramos a la experiencia del adolescente universitario en relación con su profesor:

Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores con la ayuda del profesor, así el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de voluntariedad, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción (p. 183).

Esto aclara aún más que en el proceso de formación académica inevitablemente el vínculo que se construye entre profesor-conocimiento-y-estudiante, es una triada que puede dar lugar a un aprendizaje significativo.

Vygotsky (1982), lo reitera a través de la experiencia pedagógica y de la relación con la enseñanza directa de los conceptos pues para él, el maestro que sigue este camino no conseguirá más que una “asimilación irreflexiva de palabras y un simple verbalismo que simula e imita los correspondientes conceptos en el sujeto pero que, de hecho, encubre un vacío” (p. 183)

En esta vía, el trabajar desde las anteriores reflexiones alimentaría la posibilidad de construir nuevas subjetividades y mentalidades con los estudiantes que ingresan a la vida universitaria con relación a la construcción de su proyecto académico y de generar una nueva relación con el conocimiento.

LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO, EL VÍNCULO CON EL DOCENTE Y LA INSTITUCION UNIVERSITARIA

El emprender un proyecto académico implica poner en juego diversas dimensiones del proceso de aprendizaje y la intervención de los actores principales en la vida universitaria: los docentes, la comunidad administrativa, los estudiantes y los escenarios. Todos entrelazados en un campo de fuerzas donde en ocasiones el conocimiento pierde impulso por la lucha de poderes que se genera entre los diferentes actores.

Reconocer la influencia del carácter del docente en su forma de enseñar debería llevar, según Tenorio (1993) a que los establecimientos educativos favorezcan actividades para promover la toma de conciencia de este hecho. Es necesario que el profesor reconozca cómo su relación con la disciplina afecta lo que pretende formar en sus estudiantes, y de qué manera el aprendizaje es afectado por la relación con el otro.

Autores como Nimier (1993) analizan profundamente el proceso de los docentes en esta emergencia.

La relación con el docente se convierte en una dimensión fundamental para que

dicho proceso de conocimiento surja y resurja. Contar con los aprendizajes previos, los saberes culturales y académicos que subyacen a esta relación, es un primer paso, pero el resultado depende de si el profesor retoma, ignora, invalida o ridiculiza o, por el contrario, reconoce y posibilita la transformación del joven. Cuando el docente se ubica en un lugar de omnipotencia absoluta anula a los estudiantes, lo que puede hacer emerger resentimiento y rabia no solo hacia él sino hacia el conocimiento que enseña, porque crea una distancia abismal entre los dos, o una lucha entre las representaciones, resonancias e inconsistencias donde entrambos comunican, según Nimier (1993), sus deseos de amor, de estima, de éxito,... o también sus fracasos, sus miedos, o sus estrategias de afrontamiento que les permitan ajustarse a lo real.

Este tipo de representaciones, producto de la omnipotencia presente en muchas mentalidades de docentes y que marcó muchas generaciones, son las que generan la desconexión del docente con sus estudiantes y la de éstos con el conocimiento de aquel que quiere ser portavoz.

Ya Nimier (1993), lo plantearía como la ilusión del profesor de tener un dominio completo de lo que ocurre en el salón, la sensación que genera creer que tiene la responsabilidad total de los alumnos de “controlar sus mentes”, mientras los estudiantes miran fijamente al tablero y sus pensamientos han volado del lugar desde hace mucho tiempo.

Garay (2004) retomando a Bourdieu (1997) analiza el compromiso del profesorado y el papel que juegan los docentes, y plantea que el profesor tiene el poder tanto de condenar como de consagrar simbólicamente.

Lo que espera el estudiante de su profesor, y las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, se ven enlazados en la relación transferencial o contratransferencial que se genera entre ambos:

[...] Cualquier profesor es objeto de proyección por parte de sus alumnos. Es importante ser consciente de que existen, ser capaz de percibir a veces su presencia por el desfase entre lo que un alumno dice o hace y la realidad”. Ser más consciente de lo que pasa entre él y los alumnos, saber seleccionar más atinadamente entre lo que él provoca y lo que resulta de la transferencia del alumno sobre su persona (Nimier, 1993, p. 87).

Los alumnos aprenden estratégicamente a “funcionar” y a “responder” ante las demandas de un docente; repasan lo que creen que puede ser evaluado; marcan sus preferencias, algunos por profesores exigentes, otros por los que los “dejen pasar” o que no “molestan mucho”. Saben a qué tipo de clases pueden llegar tarde y a cuales tendrán que madrugar. Aprenden igualmente a contestar o a escribir de la forma como el docente lo demanda y solicita.

Tal como lo menciona De Garay (2004), impera en esta forma relacional el “como si” enseñáramos, por parte de los docentes (trabajo por un salario), y el “como si” aprendiéramos de parte de los estudiantes (estudio para un certificado).

Se proyectan también actuaciones con expresión de afecto para lograr “agradarle” al docente, o en palabras de Nimier (1993), haciéndole creer que sí están comprendiendo, cuando solo es una ilusión recíproca. Los dos hacen de cuenta que están conec-

tados, mientras cuentan los minutos para que acabe la clase:

Es una relación de complacencia sometida a la realidad exterior: el mundo y todos sus elementos son entonces reconocidos pero solamente como siendo aquello a lo cual es preciso ajustarse y adaptarse. La sumisión aporta al individuo un sentimiento de futilidad asociado a la idea de que nada tiene importancia. Es este el sentimiento que uno encuentra actualmente en muchos alumnos: un sentimiento de aburrimiento y de fatalidad (p. 17).

Parte de todas estas acciones “estratégicas” les funcionan a los estudiantes para pasar las materias (supervivencia académica) sea cual fuere el caso. Ante lo anterior, cuando entran en juego los poderes invisibles que se entranan en las aulas de clase, ¿cómo hacer para que el estudiante responda a su propio deseo como lo menciona el autor, antes que responder al deseo del profesor?

Desde una mirada monocentrista y bidireccional, algunos autores que han trabajado el tema de la educación aún postulan premisas —de las cuales me aparto—, sobre el “deber ser” del docente. Considero importante, en una revisión conceptual, tener la oportunidad de discutir y diferenciarse de posturas contrarias a las nuestras: “El profesor debe aproximarse al estudiante como individuo que tiene problemas y necesidades, y, que posee comportamientos dignos de “moldear y perfeccionar” (Gutiérrez 1990, p. 57).

Esta mirada puede categorizar a los estudiantes dentro de conceptos patologizantes y “encasilladores”, que rígidamente postulan al docente como un conductor del proceso de enseñanza que no observa más allá de las calificaciones de sus estudiantes; además, que ubica al docente como el referente para ser ese moldeador, como si él fuera el garante de esa perfección.

Además de lo anterior, están en juego también diversos prejuicios sobre los estudiantes que los profesores prefieren y los que rechazan. Es importante identificar qué es lo que nos moviliza interiormente, como docentes, pues en ocasiones se marca un límite entre los estudiantes “juiciosos” y los “desubicados”. Ya Bourdieu & Passeron (1967) mencionaban:

La tendencia a centrar la atención en los alumnos brillantes que asimilan con facilidad y que poseen una afinidad evidente entre la cultura escolar y la cultura de las clases, que terminan cultivando una familiaridad con las materias que se estudian; una virtuosidad merced a la cual se diría que aprenden jugando (p. 9).

Esto comparado con un estudiante que ha sido tildado como “*El vagote, repitente, acomodado, facilista*” pero creador y noble. Estos últimos son los estudiantes que ponen retos en el proceso de enseñanza pero que se convierten en la “*pedra en el zapato*” del profesor.

Por lo anterior, se vislumbra la importancia de seguir de la mano de los estudiantes sus transformaciones ontológicas, o el considerar que se vacía un conocimiento para iluminar al estudiante (desde una postura hegemónica: de poder y control). El proceso de aprendizaje es de transformación mutua, donde es relevante incentivar la curiosidad

por el conocimiento, aclarar dudas, pero problematizar en conjunto, no para memorizar solo datos sino para movilizar posturas argumentativas.

Garzón (2009), citado por Gonzales & Bravo (2009), realiza importantes aportes en el tema desde la visión o postura del docente. En primera instancia, reflexiona sobre el autoanálisis que debe permitirse el docente en su rol, pues ello puede influir en la problemática de la deserción.

Para dicha autora debe tenerse en cuenta que el acto docente tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. La docencia es entonces el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer (Garzón, 2009).

La autora a su vez, asocia el ejercicio del rol docente al rendimiento académico de un estudiante, pues afirma que es imposible entender y atender este rendimiento asociándolo exclusivamente a las dificultades y fortalezas del estudiante, ya que dicho proceso involucra aspectos positivos y debilidades de docentes, directivos, así como de las decisiones y procesos institucionales.

La relación entre placer y displacer con el conocimiento

Esta relación se asocia con varios factores que pueden ser impedimento o grandes movilizadores en el proceso de aprendizaje, atravesado transversalmente por el deseo. Nimier (1993) expone la relación que él habría tejido en su “coreografía” con las matemáticas, ofreciéndonos una danza entre números y procesos, desde los primeros acercamientos hasta bailar en uno solo:

En un segundo tiempo, concentrando un pensamiento vagabundo, uno comienza a darle vueltas y a voltear cada concepto, acercándolo a conocimientos anteriores o a casos similares ya contemplados, y dulcemente un velo se quita, una claridad pálida surge en la cuál el teorema empieza a tomar forma.” “Es así como uno logra esa satisfacción, ese placer que procura la posesión de un nuevo concepto, de un teorema hasta allí desconocido y del cual uno termina por volverse amo (p. 20).

¿Cómo lograr que los estudiantes se enamoren del conocimiento cuando algunos no cuentan con el deseo ni la voluntad? ¿Y los que cuentan con ello, salen huyendo porque el amo que domina en las matemáticas tiene una representación de “monstruo”?



Imagen 1. Fragmento de caricatura, estudiante de primer semestre de Ingeniería Multimedia.

Para Nimier (1993), este lugar de la relación entre el conocimiento y el estudiante está mediado por el placer por la actividad, en este caso la matemática y el poder que le es atribuido por el sujeto: “Un, lugar de misterio, una fuente de estímulos cuyo origen evidentemente es preciso buscar en uno mismo” (p. 21)

Las representaciones que los estudiantes tienen sobre ciertas materias los pueden también distanciar o enamorar de los cursos. En el caso de las matemáticas, Nimier (1993,106) plantea que éstas, más que otras materias, remiten a menudo a una representación de ley, de prohibición, e incluso de peligro (selección). La representación social que se tiene de ella está centrada en lo difícil de su comprensión y en la relación anterior al bachillerato que tuvieron los estudiantes con ella. El autor considera que las matemáticas pueden generar frustración y esto depende a su vez de la manera como el profesor presente, refuerce o atenúe ese carácter.

En relación con las acciones pedagógicas, Téllez (2002) analiza cómo estas también llevan incorporada una especie de violencia simbólica y poder arbitrario. Por esto se genera una relación de fuerzas de ambos lados (en la relación docente-estudiante) en casos donde las luchas discursivas se generan en el aula de clase, a través de los trabajos revisados o en la frustración mutua que puede generar la no comprensión de una temática.

Finalmente, Nimier (1993), traza una vía frente al proceso de enseñanza aprendizaje, donde va más allá de la creencia en la cual el alumno es iluminado por el docente, y pasa a que el docente debe enfrentarse a luchar contra los obstáculos representados por los falsos conocimientos o las estrategias inadecuadas con los que han llegado los estudiantes a la universidad:

El conocimiento no es un género transmisible de maestro a alumno. Es el alumno quien pone continuamente en cuestión su relación con el saber bajo la influencia de la acción del docente (y

quizá también el profesor quien pone en cuestión su relación con su disciplina bajo la influencia del alumno)(p. 129)".

La relación con la institución universitaria

Esta relación también es uno de los aspectos influyentes en el proceso del proceso de aprendizaje del estudiante puesto que las representaciones sociales que tenga sobre ella y sus vivencias dan cuenta de la forma como se puede vincular al conocimiento. De Garay (2004) retoma las palabras de Pascarella & Terenzini (1991) donde proponen que el análisis del contexto universitario es decir, las características físicas de la organización (el tamaño, la estética y el campus); si es pública o privada, y el sistema educativo como tal —que incluye la organización de los períodos, la estructura académica, el tipo de contratación del personal académico (tiempos completos, medios tiempos y docentes hora cátedra)— son vitales al momento de analizar la influencia en el proceso hacia el conocimiento.

Zabalza (2006) retomado por De Garay, plantea los inconvenientes de las luchas de poder entre los departamentos y las facultades y señala que deben privilegiarse estructuras integradoras con aperturas a los cambios en los objetos de conocimiento de las disciplinas y las profesiones. Este sería otro de los factores que influirían en el desarrollo académico del estudiante.

Igualmente, a nivel institucional, las demandas del sistema educativo competitivo y los procesos de gestión para las acreditaciones de calidad —en el que compiten actualmente las universidades—, genera una tendencia a la homogenización y a “alineación” de los estándares educativos que lleva en ocasiones a invisibilizar la forma como aprenden —o deberían aprender— nuestros estudiantes de gran diversidad cultural.

Encontrando y conociendo a Bourdieu: un inicio hacia la comprensión de sus significativos aportes al estudio de la educación

Sería inaudito trabajar en una investigación sobre educación sin mencionar ni reflexionar acerca las teorías y contribuciones del teórico Pierre Bourdieu, sociólogo francés, quién se ocupó sobre esta temática durante una gran parte de su existencia. Confieso que no ha sido una labor sencilla leer sus textos por la formación psicológica previa, sin embargo, el desarrollo de esta maestría me ha preparado para enfrentarme al entendimiento o comprensión de los conceptos centrales trabajados por el autor y por sus discípulos posteriores que han logrado despertar mi interés por la lectura de sus textos. La maestría en psicología cultural ha sido la puerta y el camino al acercamiento a disciplinas como la sociología, la antropología y la filosofía anteriormente disciplinas lejanas e incomprensibles para mí.

Profesionales como Fabián Sanabria y Adelino Braz (2012) movilizaron una ma-

yor curiosidad y aclararon dudas conceptuales al acercarme a los primeros textos. Bourdieu, en palabras de estos dos importantes académicos, facilitaron con mayor ímpetu el acercamiento al conocimiento sobre su teoría.

Acerca de la democratización de la educación.

¿Es la universidad un campo de oportunidades para todos o una reproducción de las desigualdades que existen en la sociedad? Con este interrogante Braz (2012) propone detenerse en la postura de Bourdieu en el contexto francés, no obstante al retomarlo para nuestro contexto latinoamericano, podría decirse que la desigualdad —en el contexto universitario— se evidencia desde la misma “salida del colegio”, cuando se identifica y analiza de qué tipo de colegio proviene un estudiante; si es acelerado, técnico, comercial, bilingüe, público o privado.

La tesis principal que traduce Braz (2009) en su conferencia sobre Bourdieu y Passeron, la delimita en tres elementos básicos en la relación pedagógica:

i) *El habitus*: Para Braz (2009) es el “reproductor de ciertas modalidades de vivir la vida, de formas de pensar, de actuar y de relacionarse que se adquieren desde niño, sin darse cuenta, y que van a determinar la manera como se asume, entre otras cosas, su itinerario educativo”. Del *habitus* deviene el estilo de vida pero es también definido por Bourdieu (2000) como un sistema de competencias sociales. De la misma manera, se distinguen *habitus* primarios y secundarios; los primeros están más relacionados con lo adquirido en el ambiente familiar y los segundos con el área escolar. Para Téllez (2002) “el *habitus* es un sistema de disposiciones alcanzadas, permanentes, que crean y catalogan gestiones, discernimientos, emociones y pensamientos en los agentes sociales por lo general huyendo a la conciencia y a la voluntad” (p. 58)

El *habitus*, como lo menciona Téllez (2002,60), es la experiencia propia y la historia viva convertida en acciones.

ii) *El capital cultural*: (que puede o no incluir el capital académico), social, económico: Son las referencias culturales con las que se llega al mundo universitario, es decir, los diferentes recursos con los que se cuenta. Estos tres capitales pueden verse representados en el capital simbólico donde logra ser aprehendido simbólicamente en una relación de desconocimiento y reconocimiento. Bourdieu (2000). Es lo que reside según palabras de Téllez (2002) en la significación, es decir en sus representaciones.

Para Bourdieu (1979), *el capital cultural* tiene en su interior diversas subespecies como el capital literario, capital científico y capital jurídico económico). El capital económico según Téllez (2002) “incluye el dinero como primer representante por su equivalente universal de intercambio”(p. 75).

Para Tenorio (2009), *el capital académico* está condensado en las experiencias que ha tenido el niño, y luego el adolescente, que han desarrollado en él, habilidades,

gustos, actitudes y saberes necesarios para un buen proceso de escolarización. Este capital acumulado es parte de sus prácticas cotidianas, de su *habitus*, de lo que espontáneamente pone en juego en su vida cotidiana: habilidades de lectura y de escritura, hábitos de trabajo intelectual, información general sobre los conocimientos de la cultura y ciencias occidentales y sus formas de razonamiento, así como también el disfrute por estas actividades, enlazadas con gusto hacia el conocimiento.

El capital cultural puede proyectarse en tres estados: *objetivado, incorporado e institucionalizado*.

El estado incorporado o interiorizado, no puede ser transmitido instantáneamente por donación o transmisión hereditaria. “Puede ser adquirido, de manera totalmente disimulada e inconsciente, y permanece marcado por sus condiciones primitivas de adquisición”. De ese modo, la internalización presupone un trabajo de “inculcación y de asimilación que exige inversión de larga duración, para tornar esa forma de capital parte integrante de la persona” (Nogueira & Nogueira, 2002).

El estado objetivado da cuenta de las condiciones en recursos físicos y materiales para desarrollar una determinada carrera profesional, pero también la infraestructura con que se cuenta para llevar a cabo sesiones académicas. Teachman (1987) en palabras De Garay (2004), plantea que las condiciones materiales (instrumentos o máquinas) y los recursos educativos (bienes culturales y libros familiares) para el estudio, juegan un papel crucial en el desempeño escolar de los jóvenes.

El estado institucionalizado, se materializa a través de los títulos académicos y diplomas escolares. Para Bourdieu (2000), el título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado.

El capital social consiste en los recursos basados en conexiones y pertenencia grupal. Bourdieu (2000). También se relaciona con la configuración de redes de conexiones y relacionales duraderas de conocimiento y reconocimiento mutuo. Para Téllez (2002):

El capital social permite el intercambio de “favores” y “servicios” (tener “palancas” según el lenguaje colombiano). Por esta razón se consideran los grupos familiares, de amigos, partidos políticos, iglesias, asociaciones culturales y deportivas, etc., como redes de intercambio y circulación de bienes específicos (p. 77).

iii). *El campus*: o campo social es un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen a unas en relación con las otras. Es un campo específico para Bourdieu (2000) pues esas relaciones se definen de acuerdo con un tipo especial de poder o capital específico. Cada campo social puede ser definido como un sistema de diferencias.

Bourdieu (1979) plantea una fórmula que da cuenta de la relación entre los anteriores conceptos: $[(Habitus) (Capital)] + Campo = Práctica$.

Dichas prácticas en el ámbito académico son el resultado de una historia previa académica, un capital acumulado (incluyendo saberes culturales), una cosmovisión y

forma de interactuar con el mundo, más un escenario que brinda posibilidades pero que a su vez delimita otras. Todo ello inmerso en un espacio de interacción donde se viven tensiones, logros, frustraciones y deseos.

Lo que plantea entonces Bourdieu y que Braz (2009) reinterpreta es que los estudiantes tienen diversas formas y niveles de captación de la información, y que éstas dependen de sus historias y relación con lo académico:

Lo que muestra Pierre Bourdieu, y esta fue la gran novedad que introdujo, es que todas las personas no tienen la misma capacidad de recepción. Porque cada una tiene un capital lingüístico que es el suyo, es el capital de donde viene, de su familia, del contexto donde nació. Si yo hago una misma transmisión de conocimiento a gente que tiene capital lingüístico y cultural distinto, entonces ya estamos en un sistema de desigualdad. ¿Por qué? Porque el que conoce a Shakespeare, o el que conoce a Molière, o el que conoce de Kant, va a entender mucho más rápido que el que nació en una familia donde la única cultura es la telenovela, por decirlo de una manera sencilla.

Braz (2009), plantea cómo Bourdieu propone comprender la forma del funcionamiento de un sistema de desigualdad y ante ello nos expone dos elementos; primero es *el proceso de eliminación durante el itinerario de formación* y segundo es la reprobación continua o *la relegación* [el rezago], es decir que los estudiantes se van quedando atrasados.

Según Braz (2009), el proceso de educación debe brindar las herramientas para la adaptación a ese nuevo mundo académico, sin embargo la realidad es que en vez de ayudar a la adaptación, “lo que hace es confirmar la desadaptación, ya que el capital con el que llegan no es suficiente para adaptarse”. Bourdieu menciona la diferencia entre los estudiantes herederos y los milagrosos:

Los herederos son los hijos de las clases favorecidas, que lo que hacen es heredar un capital —lingüístico y cultural— que está hecho; es decir, para que ellos sigan los estudios sin ningún problema. Los estudios y la educación están hechos para ellos; y en este caso lo que ellos hacen es heredar el capital que les ayuda a tener éxito en la educación. El milagroso es el otro caso, es el hijo del obrero o del agricultor que al principio no tiene el capital lingüístico y cultural para poder estudiar, pero que a pesar de todo eso lo logra.

Braz (2009) plantea esto como una denuncia de Bourdieu sobre lo que debería ser un sistema de educación. Tal como lo plantean Bourdieu & Passeron (1967), en el texto *Los estudiantes y su cultura*, surgen excepciones a la ley puesto que ciertos alumnos provenientes de clases inferiores, sobresalen por sus capacidades excepcionales, identificadas previamente por súper procesos de selección a los que son sometidos y que, al iniciar un proceso de aculturación, —en ocasiones “forzosa”—, logran “imponerse sobre el determinismo social y, rompiendo con su medio de origen, asimilarse a la casta de los elegidos”.

Todo lo anterior, según Bourdieu y Passeron (1967), proviene de una actitud cultural que no viene dada sino que se adquiere; por ende, se configura en el tiempo y se construye a partir de la historia que se va tejiendo.

Dicha adquisición se genera por la pertenencia a un campo específico y la po-

sición particular que en él ocupen. Bourdieu (2000) aclara con mayor énfasis que las capacidades excepcionales no son propiedades naturales, sin negar que pueden existir aptitudes biológicas o “carismas” personales; sin embargo, en muchas ocasiones no se trata de dones sino de condiciones sociales que deben su reconocimiento o adquisición a la posición que ocupan en el espacio social, pero que en ocasiones son legitimadas en el discurso de la naturalidad.

A la par de esto, Braz (2009), analiza la relación del estudiante desde la niñez con el sistema escolar, propuesta por Bourdieu en tres procesos distintos:

El primero es el del hijo de clases favorecidas; quien *asimila* un conocimiento que en realidad ya es de su clase. El segundo es el del estudiante de clase media para quien el *adquirir* el conocimiento significa interiorizar algo que no le es propio y el tercero es el del estudiante de clase obrera que realiza un proceso de *aculturación*, “que significa que aquel que nace en una cierta cultura y entra en un proceso educativo donde tiene que interiorizar una cultura que no tiene nada que ver con la suya; es decir, una cultura va a reemplazar a la otra”.

Esta perspectiva señala una postura de diferenciación de las clases sociales. Por ello Braz (2009) argumenta que según Bourdieu, la democratización a través de la educación no es tal, sino el prototipo de la reproducción de las mismas desigualdades sociales a partir de las diferencias de capital lingüístico y cultural.

¿Que hace que los estudiantes milagrosos consigan buenos resultados y avancen? Para Braz, retomando palabras de Bourdieu, “el deseo de saber y la curiosidad” son básicos para luchar en contra de los determinismos, aunque el costo de ello es que se vivencie la experiencia de ser un “extraño” o migrante, porque cambian los códigos lingüísticos, la forma de pensar y la observación sobre el mundo.

Las conclusiones finales de la presentación de Braz se centraron en tres aspectos:

1. “*La educación es siempre una cosa perfeccionable. Se pueden cambiar las cosas si se consigue entender dónde están los problemas*”. Es decir que la comprensión de la inserción a la universidad puede lograr que se encuentren y construyan mejores rutas de navegación para los estudiantes.
2. “*La escuela por definición es el lugar absoluto de democratización. No obstante, la escuela también genera un proceso de diferencias sociales*”. Y ante esto, los estudiantes “calibraran” en qué sitio navegan, identificando los diferentes actores, las diversas formas de comportamientos y los juegos de poder que se proyectan en el escenario.
3. “*Nunca olvidar la historia de cada uno. Ni olvidar de dónde se viene, para en cualquier momento de la vida darse cuenta del esfuerzo que ha tenido que hacer para estar donde se está; la lucha contra el determinismo ya es un logro*”. Se tendrán menos posibilidades, será más turbio el camino, pero se demuestra a sí mismo y a su entorno que la fuerza del deseo, el trabajo constante y persistente se traducen en resultados significativos de lucha y logro.

6 La carta de navegación: el diseño metodológico

MI UBICACIÓN: EL PARADIGMA INTERPRETATIVO

“La lógica de la investigación es un engranaje de dificultades mayores o menores que condenan a interrogarse, en cada momento, sobre lo que se hace, y permiten saber cada vez mejor lo que se busca al proporcionar principios de respuesta que conllevan nuevas preguntas, más fundamentales y más explícitas”.

PIERRE BOURDIEU (1984, p. 18)

Esta investigación está enmarcada en el paradigma interpretativo y en el enfoque del construccionismo social, el cual le da un lugar de significación a las narraciones surgidas de intercambios comunes, remitiendo a las narraciones del sujeto y a las relaciones sociales más que a las elecciones individuales.

El paradigma interpretativo posibilita explorar las interrelaciones entre los participantes “y su contexto cercano así como reconocer los sentidos y el significado de sus acciones, comprendiendo la realidad como dinámica y diversa” (Quintero & Pineda 2012, p. 28). Al investigar desde este paradigma se va construyendo todo un mundo relacional entre sujeto-investigador, historia y contexto además que la claridad de la relación que se establece permite, a la vez, salvaguardar la postura ética propia del investigador refiriendo los alcances de la misma.

La postura mencionada por Patiño (2012), de los autores Stigler, Schweder & Herdt (1990), sobre el paradigma interpretativo resalta la elaboración de las interpretaciones que reconocen el papel fundante de la producción de sentidos, los valores, intenciones y sentimientos que se articulan en las culturalidades estudiadas.

El construccionismo a su vez nos remite a los intercambios que se dan entre las personas situadas históricas y culturalmente en una sociedad dada, y permite construir informaciones significativas sobre las realidades subjetivas de los estudiantes llamados primíparos.

Desde esta postura epistemológica McNae & Gergen (1996) nos plantean:

La transformación es fundamentalmente una cuestión de relación que surge de innumerables conexiones entre personas. El construccionismo se ocupa más de las redes de relación que de los individuos y cuestiona la posición de superioridad trascendente reclamada por aquellos que actúan según el modo científico tradicional.

Esta postura nos sugiere comprender la propuesta desde una comprensión relacional entre los psiquismos juveniles y sus orígenes culturales.

SOBRE EL MÉTODO...

Esta propuesta está orientada desde la psicología cultural, la cual busca “comprender el impacto de los grandes fenómenos socio-culturales sobre la dinámica psicológica de individuos y comunidades” (Tenorio, 2008).

Un enfoque cualitativo y un tipo de investigación exploratorio que permitirá la escucha de las narraciones y prácticas juveniles es el que guía los propósitos de este estudio. El método de investigación utilizado fue el método etnográfico, el cual pude combinar con un diseño clínico a través de las entrevistas realizadas y los procesos terapéuticos que fueron desarrollados en tres de los casos. Tal como lo menciona Patiño (2012), la hibridación entre lo clínico y lo etnográfico es pertinente tanto por la forma como se construye la información como en su análisis.

Haber sido inicialmente la docente, después orientadora y posteriormente investigadora, permitió que el entramado de roles se entretijera con las experiencias de mis estudiantes. La postura ética aquí es intrínseca en este paradigma debido a la inclusión de los valores de los participantes en la investigación.

DE LA DISTANCIA DE LA POSTURA POSITIVISTA AL ENCUENTRO CON LA ETNOGRAFÍA

Al inicio y durante mi formación académica en pregrado mi visión era empirista pues lo demostrable y verificable era lo válido. El horizonte positivista era el que me había provisto de una armazón para investigar y la relación del investigador con su “sujeto de estudio”, era distante pues la cercanía era leída como una variable externa que podía

afectar el desarrollo de la investigación y viciar la información obtenida. Tal como lo menciona White (1996, citado en Cole, 1999) las explicaciones eran delimitadas al proceso causa-efecto y estímulo-respuesta, mientras que desde el paradigma interpretativo y la psicología cultural los procesos mentales y psicosociales son co-construidos.

Conocer autores como Packer desde tendencias construccionistas, me amplió nuevas dimensiones hacia la investigación cualitativa donde mi mirada no solo no era vista como un sesgo investigativo y contaminante sino que además permitía analizar mi lugar en dicho proceso.

Packer (1985) escribe:

[...] Según el paradigma empirista, la base del conocimiento tanto para el investigador como para el sujeto humano, está proporcionada por los “datos brutos” observables. Estos “datos” son considerados hechos acerca del mundo, que pueden ser identificados y registrados de un modo libre de interpretación. Dentro de este paradigma, un componente clave de la investigación científica es la “recolección de datos” libre de teoría, que se considera previa y lógicamente independiente de la construcción de teoría (p. 4).

El construir la información durante la investigación permitió ahondar en la búsqueda de los interrogantes iniciales y tener en cuenta el lugar de la incertidumbre, además de otros procesos que se van descubriendo durante la marcha y que brindan luces de creatividad y de apertura mental al encuentro de aquello que sale a flote sin haberlo planeado.

PRIMERO DECONSTRUIR PARA CREAR OTRA REALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN...

“Solo podremos comprender aquello de lo que hagamos parte, aquello que somos capaces de penetrar en profundidad”.

MANFRED MAXNEEF

La etnografía es un campo donde aún me siento “forastera” y en el cual he empezado a caminar en esta investigación enlazando con la formación académica en la maestría. En mi caso, en realidad, la etnografía ha sido un descubrimiento personal que me ha alejado de mis temores iniciales al investigar y por lo cual no me había acercado antes a la maestría. Me ha permitido generar *un movimiento rebelde* proyectado en el discurso escrito de los investigadores, pues permite el análisis crítico sobre las formas de institucionalización, al mencionar ciertos argumentos “sin tapujos”. Se develan los secretos a voces que vive una determinada comunidad social o educativa lo que da muestras de permitir expresar, incluso, una (o varias) postura(s) política(s) al escribir. La etnografía invita a redescubrir lo que se consideraba obvio y natural. Me ha invitado además a “caminar” con el estudiante de la mano de su experiencia e historia, a través de la escucha activa y emotiva sobre su trayectoria académica.

Para Peter Good (1985), la habilidad etnográfica también se construye en la agudeza de las observaciones, la fineza de la escucha, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad y la capacidad de meterse debajo de la piel de los personajes.

En este tipo de investigación se vislumbran las posturas políticas que reconocen la complejidad de los tejidos sociales, como lo menciona Tenorio (1997), y propone una postura diferente a la empírica racionalista para analizar los “no dichos,” y “lo oculto” que tienen una razón de ser histórica y donde se reflejan unas posturas sobre el poder en una institución o comunidad.

Patiño (2012), introduciendo a Mills, citado por Galeano (2004) menciona: “Impulsad la rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esforzados en llegar a serlo vosotros mismos” (p. 57). La metáfora del artesano, me remonta al trabajo con las propias manos, aquel que se unta, moviliza y construye tejidos o crea propuestas bañadas por su propia esencia, olvidándose de egos intelectuales. Invita realmente a una manera diferente de investigar.

La formulación de las preguntas que plantea Patiño (2012) sobre este tipo de investigación son significativas al momento de trabajar bajo este enfoque: “¿Cómo hacer para volverme un etnógrafo? Y ¿Cómo pasar del sujeto que lee etnografía al que lee y hace etnografía?”.

Estos cuestionamientos se convierten en retos para el trayecto de esta investigación.

El investigador etnográfico entonces, es quien recupera las memorias, los guiones y pautas culturales, las prácticas y su sentido, las creencias de un pueblo o comunidad, para analizar los argumentos que hay detrás de sus acciones y como influyen según la psicología cultural, en el desarrollo de sus psiquismos y subjetividades. Permite a su vez dar apertura a la reflexión sobre el lugar donde se “cultiva” la subjetivación juvenil, que permite comprender las realidades psicológicas coyunturales.

Abandonar el mundo explicativo de lo intrapsíquico como único fundamento, y asumir una postura interrelacional, es otra de las transformaciones que permite movilizar el método etnográfico.

CÓMO SE HIZO ESTA INVESTIGACIÓN

La producción de la información incluyó las siguientes fases, a través del ejercicio práctico de la propia docencia.

Fase 1: Exploración

Exploración grupal en tres grupos. En los cursos Proyecto de Vida a mi cargo, incluí nuevos temas de reflexión que me permitieron explorar, con los grupos en su conjunto, las situaciones que previamente, en los objetivos específicos, había definido como importantes de analizar. Esto me permitió hacer un doble seguimiento:

- A todo el grupo a través de sus escritos e intervenciones, y
- A unos pocos estudiantes elegidos para hacer un acompañamiento en profundidad.

Observación participante de estudiantes de primer semestre y aquellos que cursaban la asignatura electiva Identidad Cultural. La información fue recogida en los diversos espacios universitarios, en clases, en los espacios construidos con los estudiantes, y en las exposiciones finales.

Fase 2: Selección y seguimiento a estudiantes detectados en los grupos de Proyecto de Vida a mi cargo

Se consideraron estudiantes que, desde las primeras semanas evidenciaron estar muy desubicados o muy desconectados del proceso que inician en la universidad, o por el contrario, estar muy conectados e interesados en la nueva experiencia universitaria. Fueron ocho estudiantes los seleccionados en esta fase.

Fase 3: Profundización en los 8 casos seleccionados para estudio en profundidad

Se realizaron *entrevistas en profundidad* con los ocho estudiantes seleccionados, en tres o más sesiones de dos horas cada una.

Se efectuaron *entrevistas y visitas familiares* con los padres de familia de los jóvenes seleccionados que aceptaran participar.

Indagación sobre datos de trayectoria escolar: trayectorias escolares de secundaria, discusión de sus prácticas escolares y reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación usadas en su colegio.

Revisión del puntaje personal en las pruebas Saber 11 y clasificación obtenida en las mismas. Se considera la modalidad de bachillerato que siguió.

Revisión de información sobre la hoja académica de aquellos estudiantes que hubieran estado previamente cursando otras carreras, o que hubieran cursado Proyecto de Vida o Identidad cultural y estuvieran en semestres diferentes a primero.

El estudio de caso: ¿De qué hacer caso?

Para Tenorio (1998), este juego de palabras centra la atención en lo que realmente está en juego. En mi caso, los sujetos participes de la investigación inicialmente fueron mis estudiantes, posteriormente me fueron remitidos luego de solicitar atención psicológica al programa de atención psicopedagógica, y después fueron partícipes de un proceso de orientación psicológica. Es evidente que los estudiantes con los que construyo casos han realizado cambios en lo que cada uno ha elegido narrar, de acuerdo con mis cambios en el rol asumido (docente-orientadora-investigadora). Pasar de ser “*la profe*” a luego *Alexandra*, como me denominan algunos en sus sesiones de entrevistas, iba ubicando otro tipo de relación de escucha que se empezó a gestar. Siendo “*la profe*” se creaban limitantes en sus narraciones, aunque fue este vínculo el que me permitió acercarme a sus historias para empezar el proceso de investigación posterior.

Para algunos, cada sesión se convertía también en un lugar significativo; un espacio íntimo y privado donde podían hablar de manera muy diferente a como lo hacen en clase, ante todo el grupo. Por ello, en cada uno de los casos revisados se encontrarán algunas connotaciones analíticas cercanas a las asociaciones de los estudiantes en sus narraciones, fantasías, confusiones verbales (lapsus), relatos metafóricos que daban cuenta de sus propias angustias y frustraciones, pero también de sus avances y manifestaciones. Analizar dichos sucesos narrativos, paso a paso, me permitió adentrarme con cautela en sus mundos y referirlos con más detalle en este escrito.

Fueron entrevistados cuatro mujeres y cuatro hombres que cursaron proyecto de vida y se analizó su recorrido durante los tres primeros semestres. Posteriormente, les hice la devolución de las entrevistas en los casos ya elaborados para realizar un proceso meta-reflexivo sobre sus propias trayectorias. También confronté sus resultados académicos en el semestre 01 con las principales tendencias que indican sus escritos y sus declaraciones.

El pensar en unas dimensiones iniciales de estudio permitió trazar los primeros caminos de acercamiento a la realidad de los estudiantes, incorporando previos conceptos desde las teorías que me guiaron, que fueron posteriormente desarrollados.

DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Capital familiar

- ¿Cuál es el lugar de lo académico en su familia? ¿Qué valores y qué prácticas le están relacionados?
- ¿Cómo influyen en el ingreso, la permanencia y, en algunos casos, en la deserción académica las modalidades de relación familiar, los principios implícitos o explícitos de la crianza y educación que dio la familia y las prácticas sociales aceptadas o no por la familia?

Experiencia de formación educativa

- ¿Qué exigencias ha debido asumir en su vida personal?
- ¿Qué exigencias ha debido asumir en su vida escolar y cómo ha respondido a éstas?
- ¿Qué responsabilidades le ha delegado la familia y cómo las cumplió o las cumple?
- En su familia, ¿quién acompaña su proceso de formación y quién hace seguimiento a sus dificultades y a sus logros?

Capital cultural

- ¿Cómo se vive el cambio cultural? ¿Cuáles son sus referentes actuales de los consumos culturales que traen al insertarse a la vida académica universitaria?
- ¿Cómo es el capital cultural de donde provienen y que posibilita o no familiaridad con las prácticas académicas? ¿Cuál es el capital lingüístico que traen que les permiten comprender las clases y lo que los libros dicen? ¿Cómo es su dominio de la lengua hablada y escrita?

Capital académico

- ¿Cómo se vive el manejo del tiempo en la vida académica a diferencia de lo que vivían a nivel de la secundaria?
- ¿Se perciben problemas de atención y concentración al momento de estudiar? ¿Qué hay detrás de estos problemas?
- De lo recibido en la formación en secundaria, en cuanto a conocimientos, habilidades, disciplina y hábitos ¿Con qué recursos o capitales cuenta? ¿De qué forma intervienen en su proceso académico?
- ¿Cuál es la particularidad de su formación previa y qué consecuencias trae para su inserción académica?

7 Derivaciones iniciales: las voces de los estudiantes

LOS ESTUDIOS DE CASO: UN SEGUIMIENTO EN EL TIEMPO

Las entrevistas en profundidad me permitieron realizar un acercamiento a las vivencias de los estudiantes relacionadas con su vida académica. Aunque todos los entrevistados fueron mis estudiantes en los cursos, el haber construido con ellos un espacio distinto fuera de clase, me permitió conocer y reconocer los mandatos familiares, las creencias culturales, las ideas figuradas, los estereotipos sociales, sus afanes, sus miedos y pasiones.

Las observaciones de clases iniciales, el seguimiento a uno de los grupos en segundo semestre y la revisión de algunos trabajos finales del curso, fueron también un insumo importante para construir dichas historias.

Las entrevistas con los padres fueron significativas para analizar la mirada de la familia y del estudiante referente a su proyecto académico. Solo en dos de los casos se realizó la entrevista a solas con dos madres pero las otras seis entrevistas fueron llevadas a cabo a través de una sesión familiar en sus propios hogares. Se han incluido a su vez las calificaciones de cada uno de sus semestres para así analizar la relación con la motivación a sus materias, sus angustias y logros.

Finalmente, el encuentro de devolución de los casos con cada uno de los estudiantes permitió que ellos pudiesen tener un espacio para reflexionar sobre su trayectoria académica, volver sobre algunas ideas, revisar cómo ha sido su desempeño y de esa forma autoevaluarse, reflexionar sobre su historia, comentar sobre sus cambios y analizar su estado actual. Situaciones notables encontradas es que lo que fue doloroso en un momento, al ser releído en otro momento histórico, hacía que emergieran otros sentimientos y que hicieron que se pudiese comprender conscientemente la experiencia

de la vida académica hasta el momento. En dos de los casos se analizaron tres semestres; en otro par se analizaron cuatro semestres y en un caso dos semestres. Esta forma de acercamiento y de recorrido me permitió caminar de la mano con ellos en un trayecto de piedras rugosas, arena movediza y tierra firme en el transcurrir universitario. Estas son sus historias:

KARL

Referencias generales

Lugar de nacimiento: Cali (Valle)
Edad: 18 años (3° semestre 2012)
Estrato socioeconómico 4. Comuna 19
Educación Secundaria: Seminario de Palmira.
Tipo de Bachiller: Básico
Programa Académico: Ingeniería Multimedia
Puntaje Pruebas Saber: Puesto 41.

Karl ingresa a la universidad a los 17 años. En el momento de la entrevista tenía 18 años; es de contextura delgada, estatura alta, cabello castaño oscuro y ojos café. Su estilo es muy informal y siempre viste de prendas oscuras, no le preocupa mucho su forma de vestir.

Porque Karl en esta investigación...

Cursó Proyecto de Vida en el 2011-1 donde fui su docente. Empezó a asistir al Programa de Atención Psicopedagógica por solicitud propia de atención psicológica. En la clase de Proyecto de Vida en primer semestre se destaca por su postura crítica frente a la sociedad, la cual se diferenciaba de los argumentos de sus compañeros de clase.

Karl se destaca por su pasión musical y participa en una banda de rock donde componen sus propias canciones. El horario dedicado a la música era el de los sábados en la noche, lo que no interfería con el tiempo dedicado al estudio. Su pasión por la música aumentó en la universidad, ya que encontró compañeros con gustos similares con los cuales tenían encuentros grupales en espacios universitarios como la Cafetería Central.

Durante la entrevista tuvo una actitud receptiva y abierta.

Karl solicita un espacio de escucha individual por fuera de la clase para hablar acerca de la relación con sus abuelos con quienes vive, en especial quería hablar de la relación con su abuela que es una relación distante y en ocasiones conflictiva. Tiene gran interés en independizarse y vivir solo.

Trayectoria escolar

Dentro de su historia académica se destaca su interés por la filosofía, la antropología y la literatura. En su infancia, su abuela materna lo incentivó hacia la lectura. Con la lectura sobre filosofía comenta:

“Yo simplemente me meto en el papel del autor para ver qué es lo que quiere decir él. Por ejemplo, uno cuando lee un libro tiene que estar en su posición y no tiene que estar en su posición, a la vez. O sea, uno primero lee desde la posición del autor y entonces uno dice: ¡a ver, qué quiere decir él! Entonces uno se mete y se guía por lo que dice allí, ya luego uno es que da su opinión. Entonces si es filosofía es para entender al autor y dar mi opinión y qué me gusta y qué no. Si es otro tema, por ejemplo antropología o cosas sociales, es por saber más de historia de la humanidad y cosas así pues por qué estamos como tan llevados...”

Comenta que el interés por la filosofía no fue por el colegio sino porque su abuela se encargó de mostrarle y orientarlo sobre ello. El hábito de la lectura ha sido siempre riguroso por parte de su familia materna y aún lo continua. En el área de matemáticas, en trigonometría tiene vacíos pues manifiesta que no aprendió nada en el colegio.

Pruebas Saber 11

Estas pruebas las presentó en dos ocasiones. En la primera prueba, realizada en el 2010 antes de inscribirse a la USB, obtuvo el puesto 71 entre 1000 con los siguientes puntajes:

Pruebas	Puntaje
Lenguaje	58.49
Matemática	54.77
Ciencias Sociales	57.51
Filosofía	56.17
Biología	59.74
Física	62.07
Química	56.25

En la segunda prueba presentada en abril del 2012 ocupó el puesto 41:

Pruebas	Puntaje
Lenguaje	63
Matemática	71
Ciencias Sociales	58
Filosofía	64
Biología	62
Física	56
Química	52

La segunda prueba fue realizada con el objetivo de cambiarse a la universidad pública porque la situación económica no le permitía continuar en la universidad privada.

Sobre la elección de carrera

Karl estuvo seis meses participando en diferentes eventos donde se promocionan universidades y allí encontró que Ingeniería Multimedia se acercaba al trabajo con sonido, específicamente era una forma de estar cercano a la música, su pasión. Su madre lo motivó por el área de la tecnología y entonces decidió probar por curiosidad con la carrera. El programa de Diseño Gráfico era otra opción, pero le preocupaba no tener habilidades en dibujo y pintura.

Karl considera que pudo haber influido un poco en su elección el hecho de que su padre hubiese estudiado algunos semestres de ingenierías, (que finalmente no terminó), pues recuerda que su padre le ayudaba con las tareas de álgebra en la secundaria.

Al hablar de la música elaborada en medios digitales, Karl comenta que ésta no le interesa porque considera que *“un computador nunca va a hacer música... nunca”*. Por eso la Ingeniería de Sonido no fue una opción.

Su dilema ha estado siempre entre la tecnología, la música y la crítica social. Realizó en la Universidad del Valle un curso pre básico de Música, es decir que hizo dos semestres para prepararse para el examen de admisión antes de entrar a la Universidad privada, pero no terminó porque sentía que estaba perdiendo mucho tiempo y que finalmente era *“muy duro”* ingresar a este programa así que decidió inscribirse en Multimedia.

Al hablar sobre la proyección de la carrera, Karl comenta:

“Yo estudio sí, pero pues tampoco me voy a matar, yo tampoco quiero llegar a los 30 calvo, gordo y todo estresado, yo me quiero relajar. Yo simplemente llego, salgo de acá, sé que estoy estudiando una carrera profesional, eso sí. Y pues ya, yo quiero hacer una locura apenas salga de aquí, yo quiero terminar la carrera, empezar a trabajar, pagar el Icetex, comprar dos motos e irme a Argentina, así sin nada”.

Karl tiene en mente otros sueños más allá de convertirse en ingeniero como:

“Yo quiero conocer, hacer lo que llaman la ruta del Che, que se fue hasta Argentina y se fue por Brasil y llegó hasta yo no sé dónde. Eso, porque si no consigo graduarme ¿con qué compro la moto? Sí, que seamos conscientes que eso independiente uno se demoraría su tiempito. Entonces más vale uno trabaja, pues yo sé que yo inicio es trabajando en el SENA porque mi mamá ya me dijo, sé que yo inicio ahí. Entonces empiezo a trabajar ahí y lo que me demore mientras consigo todo eso”.

En segundo semestre, durante la entrevista con su madre, ella me comenta que Karl le ha preguntado qué es lo que pasaría o qué pensaría ella si él se cambiara a Sociología y ella confirma: *“Mijo, hace mucho tiempo se lo dije, usted va a terminar estudiando Sociología; le dije yo”.*

Karl ya venía con esta idea desde finales de primer semestre e inicios de segundo. Fueron necesarios tres semestres para que se concientizara que no era la ingeniería la que quería del todo y que su deseo estaba más relacionado por el lado de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Inicialmente le había comentado a su madre que tenía la intención de hacer dos carreras al tiempo: una en la privada y la otra en la universidad pública pero su madre le habló de las ventajas y desventajas de esa decisión teniendo en cuenta lo exigente que tendría que ser consigo mismo para sacar adelante dos carreras al tiempo. Igualmente su madre siente que él había logrado encontrar puntos de encuentro entre las dos carreras pero aún le preocupaba la decisión que tomase.

El cambio de carrera...

Su abuela paterna siempre estuvo muy feliz desde que Karl empezó a dudar sobre la ingeniería y a hacerse preguntas sobre las ciencias sociales y humanas.

Su madre al inicio consideraba que todo iba por esta corriente:

“Yo sí me acuerdo que yo le decía a Karl: ¡Ay vos vas a estudiar Sociología o Antropología! Mi mamá le decía antes del cuento de la universidad y todo, que estudiara Antropología. De pequeñito quería estudiar era Paleontología, esa era la botadera de corriente de él, él se sabía todos los dinosaurios habidos y por haber, buscaba las clasificaciones y todo, se los sabía todos. Entonces que Paleontología, era cuando estaba pequeño. Ya luego empezó a crecer pues y todo y entonces mi mamá le decía que estudiara Antropología, o Sociología”.

Después de que Karl presentara su segundo examen de Pruebas Saber 11, fue analizando que carreras abrían ese semestre y en cuales tendría opción para “quedar” en la Universidad del Valle. Al revisar trece programas, fuimos descartando en conjunto, de acuerdo a su historia previa escolar, sus pasiones, el aspecto laboral (ocupacional) y económico, el cómo se vería en estas profesiones y las materias que tendría que ver.

La primera opción después del proceso de decantación de carreras fue Sociología

pero la dificultad es que no la abrían ese semestre y la realidad del puntaje de las pruebas lo podría poner en desventaja, así que decidió por la segunda opción que fue Licenciatura en Estudios políticos y Resolución de conflictos.

En las primeras conversaciones sobre el cambio de carrera, Karl comenta que teme que la carrera de Sociología sea extinguida por el actual gobierno pero aún con estas dudas se preparó para la evaluación de admisión con varias lecturas sobre la historia política del país. Por esas semanas su rendimiento bajo mucho más porque se dedicó a estudiar para su examen y dejó de lado el cálculo y las demás materias de ingenierías para dedicarse a estudiar química y otras materias que son evaluadas por las pruebas saber.

Las semanas posteriores a la presentación del examen fueron vividas con tensión y espera. Un resultado negativo lo dejaría por fuera del sistema educativo ya que tampoco en su familia tenía la forma de apoyarlo a nivel económico en una universidad privada. Su madre se había quedado sin trabajo y luego de tres meses ingresó de nuevo al Sena. Para ella, el estudio previo para el examen de admisión en este programa fue una experiencia concienzuda para Karl; pues no lo había visto antes tan entregado a estudiar por un objetivo.

Finalmente Karl fue admitido en la Universidad del Valle a esta carrera y pudo homologar las materias de español e inglés.

Primeros encuentros con la universidad

En ocasiones tuvo dificultades en sus relaciones con sus compañeros sin embargo, esto no afectó su rendimiento ni acoplamiento a la vida universitaria. Hubo una clase en particular donde trabajamos sobre las competencias, habilidades, capital cultural y académico con el que cada uno llega a la universidad y Karl llevó su bajo y tocó brevemente para el grupo.

Algunas normas de la universidad le molestaban, como por ejemplo, cuando tenía que movilizarse en su bicicleta y sólo le permitían dejarla en un lugar distante a las aulas clase. Karl manifestaba que en ese lugar no había vigilantes que cuidaran, así que andaba con su bicicleta todo el tiempo por el campus de la universidad, por lo que le llamaron la atención. De igual forma, él sentía que el trato no era igual para los jóvenes que llegaban en bicicleta como para los otros, lo cual lo hacía sentirse discriminado por momentos.

Karl acudía con frecuencia a la oficina del CIDEH a hablar con los profesores licenciados en filosofía sobre temas de actualidad del país, corrientes filosóficas y demás. El episodio de la caída de la Ley 30 sobre la privatización de la Universidad Pública fue vivido por Karl como si fuera estudiante “Univalluno”. En segundo semestre, en una clase de Ingenierías le explicó al grupo y al docente las consecuencias de esta ley pues su grupo tenía otra lectura estigmatizante sobre la problemática. Este tipo de eventos llevaban a Karl cada vez más hacia la Universidad Pública y lo distanciaban a su vez de la universidad privada.

Trayectoria académica. Recorrido en notas

Ingeniería Multimedia					
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Karl	Matriculadas	17	8	4	4
	Perdidas	3	1	2	2
	Canceladas	1	0	0	1
	Repetidas	2	0	1	1
	Habilitadas	1	1	0	0
	Homologadas	0	0	0	0
	Promedio	3.17	3.7	2.5	3.17

Primer semestre			
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Calificación
1	Lógica	4 h	3.2
2	Precalculo	4 h	3.5
3	Introducción a la Ingeniería	3 h	2.6
4	Expresión Oral y Escrita	3h	4.0
5	Identidad Institucional y Franciscanismo	1h	3.6
6	Proyecto de Vida	2h	4.8
7	Taller de Multimedia	2h	4.3
8	Diseño para medios digitales	3h	4.2

Segundo semestre			
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Calificación
1	Algebra Lineal	4 h	2.1
2	Calculo Diferencial	4 h	2.3
3	Constitución y Democracia	2 h	3.9
4	Introducción a la Programación	4 h	2.5

Tercer semestre			
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Calificación
1	Algebra Lineal	4 h	2.3
2	Calculo Diferencial	4 h	2.3
3	Franciscanismo y Ecología	2 h	4.0
4	Introducción a la Programación	4 h	2.6
5	Organizaciones	3 h	3.2

En primer semestre perdió el curso de Introducción a la Ingeniería. Solo se enteró de esto cuando fue a matricular la materia al siguiente semestre. Le hicieron falta tres décimas. Siente que su problema fue la falta de organización del tiempo. Programación la perdió porque no se enteró que la estaba perdiendo ya que el profesor no socializó las notas.

Sin embargo, se destacaba en Expresión oral y escrita donde obtuvo un alto puntaje (4.7). Las materias que le generaron preocupación fueron las del área numérica, aunque en ocasiones se destacó en ejercicios en la materia de Álgebra lineal. Sin embargo, iniciando tercer semestre, Karl comenta que la pérdida de estas materias fue por descuido.

Su familia y vida personal

Karl vive con su abuela y abuelo paternos. Sus padres se separaron y Karl eligió vivir con su padre, pero hace más de seis meses su padre murió (mientras Karl cursaba grado 11) y él se quedó viviendo con sus abuelos paternos, pues no acepta convivir con la pareja actual de su madre.

El padre de Karl estudió Ingeniería Mecánica pero no la terminó por problemas económicos, ya que tenía que trabajar por su hijo que estaba recién nacido; hizo entonces el ciclo básico de las matemáticas. Su madre vive con su esposo actual y su hija menor. Ella trabaja en el SENA como psicóloga.

Un tío paterno que vive en Alemania le ha ayudado para obtener la nacionalidad alemana pues su abuela paterna ya la tiene y su familia está muy interesada en que esto se dé para que Karl tenga otras posibilidades. Para Karl lo importante sería irse a trabajar allá después de graduarse pues el programa que cursaba en este momento (Ingeniería Multimedia) no es validado del todo en el extranjero.

Karl comenta que su tío es muy diferente de lo que era su padre (en el ámbito relacional por qué su padre era más afectivo y tenía un estilo más alternativo). Durante segundo semestre, su tío se queda con su esposa por un mes de visita en la casa paterna lo que moviliza en la familia una dinámica relacional compleja. Primero porque Karl fue desplazado de su cuarto y segundo porque las frases mencionadas por su tío constan-

temente lo incomodaron aún más, ya que se centraban en que Karl solo se parecía a la familia de la madre y que era por eso su comportamiento rebelde: “*Por eso es así, no es del todo como nosotros*”, mencionaba su tío en palabras de Karl.

Al preguntarle a Karl *¿qué es ser como ellos?* se queda en silencio y realiza un gesto de incertidumbre moviendo sus hombros. A su padre le gustaba el rock y era muy informal. Karl siente que heredó de su padre, su estilo, y su pasión por la música. La familia de la madre está más relacionada con las ciencias humanas.

Sus abuelos maternos viven en Palmira. La relación con su abuela materna es más cercana que la relación con su abuela paterna. Dice que ha heredado de su abuela materna su espíritu crítico y revolucionario, además la pasión por la lectura. Su abuela materna es graduada de ciencias sociales y aunque ya está pensionada está liderando un proceso de creación de una academia de historia en Palmira. Su abuelo materno estudió Derecho Internacional, no lo ejerció, luego se fue para Argentina a estudiar Lingüística. Posteriormente regresó a Cali a estudiar la Licenciatura en Idiomas y ya estando sus hijos grandes, empezó a estudiar Filosofía Latinoamericana. Para su madre lo más importante es el estudio y que luego se dedique a lo que él quiera. La idea inicialmente es que pudiese hacer una especialización en esta carrera y luego irse a Alemania ya que por sus papeles y familia, él puede llegar a adquirir la nacionalidad alemana. Su madre le ha mencionado que tiene que ir pensando hacia donde orienta su carrera:

“Según lo que nosotros hablamos, se habla mucho como de diseñar juegos y de cosas como interactivas. Pues yo le trato de insinuar y de decirle a él que debe ser algo más, que no puede hacer lo mismo que todo el mundo hace. No, pues para ponerse a diseñar juegos, hay muchos otros muchachos que también van a hacer lo mismo. Entonces él tiene que tener algo innovador, le digo yo: usted no puede ser el del montón, tiene usted que meter algo innovador, algo que usted tenga que ver mucho con la tecnología, porque pues a él le gusta mucho la tecnología y le gusta como esa parte científica e investigativa”.

A veces a Karl le hacen falta los regaños de su madre; trata de hablar con ella a diario y se llaman constantemente.

Para sacar avante su proyecto académico a nivel económico cuenta con el apoyo de su madre, su abuela materna y su tío materno. Su madre le envía lo de la comida semanal pero Karl prefiere ahorrar de su misma mesada para el fin de semana compartir con su novia. No almuerza en la universidad por lo costoso que le saldría, y a veces pasa el día entero sin alimentarse hasta que llega a su casa y prepara algo, pero en ocasiones no hay posibilidades económicas en casa de sus abuelos así que tiene que restringirse aún más. Aunque se descuida un poco en este aspecto, dice que trata de ahorrar de lo que su madre le da para el mes.

A nivel del apoyo académico, su madre comenta que Karl le hablaba sobre sus dudas con materias como lógica pero que igual las ha tratado de sacar adelante solo.

Al preguntarle como lo ha preparado su familia para el mundo universitario comenta que su abuela materna y que ella lo impulsan a forjar su carácter:

“Usted nunca pierda sus ideales, usted siga lo que quiera. Y es la verdad, yo siempre he dicho: yo no vengo acá a hacer lo mismo de los demás, yo vengo acá es a hacer lo que yo quiera, no más; siempre y cuando no les pase por encima. Pero igual yo siempre he dicho eso: yo hago lo que quiera y ya, sino le hago nada malo a nadie, pues no me molesta”.

Al hablar de la relación distante con su abuela paterna, comenta que en algún momento le pregunto a ella si él *“le caí mal”* y ella le contesto que ya se había hecho a la idea de su comportamiento y personalidad. Ambos se restringen en la expresión de sus afectos y en las conversaciones. En ocasiones Karl ha manifestado sentirse como un inquilino. Su abuela no quiere que él cometa errores pero Karl manifiesta que cometiéndolos es que se aprende.

Su abuela paterna es más tradicional y no acepta su forma de vestir ni a sus amigos mientras la abuela materna le promueve otros cambios de imagen dentro del mismo aspecto irreverente. Karl siente también que su abuela aún se siente muy mal por la pérdida de su hijo; de igual forma ella le ha mencionado que ya se *“echó al dolor con él”* en un tono de resignación.

En el ámbito personal, Karl comenta que en segundo semestre tuvo momentos de melancolía y tristeza y llevaba ya tres semanas así. El tocar su guitarra lo distraía y liberaba de tensiones pero esa actividad no era suficiente. Hay dos fechas en el año que lo ponen melancólico: *“No me gusta ni julio-agosto, ni diciembre-enero”*.

En agosto 13 cumple años y ahondando con mayor profundidad en la conversación Karl logra asociar el extrañar con más fuerza a su padre en esta época. Karl manifiesta que hubiese querido escuchar el discurso de su padre en sus 18 años: *“Pues ya uno tiene la mamá pero pues no es lo mismo”*.

Para este momento de la conversación realizo una intervención distinta para acercarlo más y movilizar sus sentimientos, reafirmando lo cercana y afectiva que era su relación paterna pero también introduciendo una creación distinta a partir de una nueva realidad. Pregunto entonces: ¿Qué discurso haría tu padre si estuviese aquí?:

“[me diría] camine vamos a un bar, vamos. (Yo ya iba, y salía a bares con él). Y entonces [diría] bueno, vamos a hablar y tal y tal cosa, usted ya tiene 18, entonces vea la universidad es así, usted sabe que después de los 18 la vida te pone... ¿Cómo es que él dice? Que después de que usted sale del colegio a la universidad, cuando cumpla 18 a usted la vida lo pone de “culo en la calle”; así decía. Un poquito sarcástico.... Es decir, fórmese, cálmese y ya. No más me queda pues así, seguir adelante”

Karl comenta a su vez que su padre hubiese querido verlo terminar una carrera en ingeniería, le menciono que esto sería como terminar la carrera que él no finalizó pero que igual va a seguir formándose en un programa (Estudios políticos) donde sienta que sus habilidades y formación previa le permita crecer y desarrollar de forma distinta sus capacidades. Le menciono que revise su propia historia y pues parecía *“nadar contra la corriente”* en una opción como ingeniería.

En lo referido a las obligaciones en su casa y la combinación de ellas con el proyecto académico, comenta no tener dificultades pues se encarga de tener su cuarto

arreglado y de pagar el arriendo a su abuela paterna. Para su madre, en realidad Karl necesita mejorar más la organización de su cuarto pues su abuela paterna se queja por este factor.

A su madre le preocupan los aspectos de movilidad hacia la universidad y la inseguridad en la calle pues ya le han robado cinco veces. Karl comenta que el barrio donde vive es muy oscuro y solitario así que trata de llegar temprano a casa o si no se queda en casa de su novia.

Su madre le ejemplifica con su propia historia pues ella tuvo a Karl a los 16 años cuando aún estaba en décimo grado de bachiller y la abuela le ayudó a criarlo mientras ella estudiaba. Esto se lo reafirma cuando hablan sobre temas de sexualidad responsable. Con el cambio de carrera su madre se siente mucho más tranquila y su abuela está muy feliz por ello al igual que Karl.

Cómo vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad.

Karl manifiesta que el trabajo independiente es importante así como el estudiar con buen tiempo de anticipación para no estresarse ni estar corriendo al final.

En segundo semestre, aún se sentía como de primero pues el comportamiento de sus compañeros era de mucha indisciplina y algunas veces inapropiado para estar en una clase. Igualmente, como tuvo que repetir una materia, siente que este grupo de primer semestre es más “indisciplinado” que el anterior y eso le molesta. Karl anota:

“Yo vengo es a estudiar, no más. Yo no vengo acá ni hacer vida social, ni a joder, ni a hablar por celular, ni nada. Yo cuando estoy en mis clases apago todo; es más a veces ni lo apago, sino que lo dejo ahí, y ya, me dedico a estudiar”.

Karl comenta que puede estudiar con los audífonos puestos y dice que esto no le causa ninguna distracción. Dice ser adicto al uso de las redes sociales como el facebook pero que pronto lo dejará. Esto ha influido en la parte académica ya que en ocasiones se le olvidaban compromisos académicos y tareas. Considera que una de las soluciones para manejarlo es cerrar la red y/o prestar el computador a su novia. En la actualidad comenta que ya solo abre las redes una vez al mes. Al preguntarle qué es lo que lo conecta a la red comenta:

“Sí, son grupos así como de gente así o grupos así como de escritura o algunas cosas de poesía o cosas que a uno se le ocurren; son grupos así en los que yo mantengo. Que si se me ocurre alguna cosa, yo —pum— la posteo ahí y ahí me empiezan a escribir, porque a mí por ejemplo me gusta mucho escribir”.

Al devolverle la reescritura de su entrevista, Karl comenta que en la actualidad solo observa el “facebook” una vez al mes.

En relación con sus métodos de estudio, Karl ha hecho cambios de primer a se-

gundo semestre:

“Organicé los horarios, cosa de que no me quedara mucho tiempo libre, que fuera ‘pum’; derecho más bien todo. Y pues en huecos sí hacer tareas, hacer todo. O sea, llegar a la casa y hacer pues lo necesario, que me toque estudiar pues por ahí una hora en la casa y ya de resto estar aquí. Esa fue como la modificación que hice: estudiar más acá. Y mejor, porque yo antes casi no estudiaba acá sino que pues a veces me daba pereza y yo: ah, vamos a dormir o algo así. Entonces mejor puse que todo me quedara seguido para que no me diera así como sueño, ni cosas así y estudiar”.

Sin embargo cuenta que aún tiene problemas para arreglar su tiempo.

La materia con la que sentía que tendría problemas era Constitución y Democracia pues no está de acuerdo con el enfoque que maneja el profesor. Sin embargo al final del segundo semestre esta fue la materia en que mejor le fue por las discusiones políticas que allí se gestaron y donde él tuvo una alta participación.

Durante los tres semestres en la universidad se confrontaba con las metodologías y discursos de los profesores de Ingeniería. En una ocasión llegó muy alterado a uno de nuestros encuentros porque un profesor les había dejado un texto para leer y no les había mencionado el autor, algo que para Karl suena inaudito y que teme que en alguna ocasión también lo haya hecho. En otro momento se quejó porque un profesor de su carrera empezó a criticar a los estudiantes del salón del lado por el “ruido” y manifestó que seguro eran de psicología o educación, que no dejaban trabajar a los que realmente *“estaban haciendo ciencia”*, refiriéndose a sus estudiantes de ingeniería. Karl después del comentario se ofuscó y abandonó la clase.

La materia donde sentía mayor seguridad era cálculo diferencial y manifestaba sentirse “poderoso” cuando lograba resolver algún problema aunque esta materia al final de ese semestre la pierde y la repite el siguiente. Continuamos analizando en conjunto en las sesiones, que es lo que realmente deseaba hacer y hacia donde lo llevaban su deseo, capacidades académicas e historia personal y familiar. Fue así redescubriendo que sin deseo por aprender sobre cálculo, su rendimiento no mejoraría y se dedicó a estudiar para presentarse de nuevo a las Pruebas Saber, mejorar su puntaje y buscar ingresar de nuevo a la universidad pública, pero esta vez programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos.

Finalmente Karl se describe como un estudiante loco y terco, que le apasiona el debate. Empezará su nuevo proyecto académico en la Universidad Pública en el área de Humanidades lo que lo emociona significativamente.

MARY

Referencias generales

Lugar de nacimiento: Cali (Valle)
Edad: 17 años (3° semestre 2012-II)
Estrato socioeconómico 3, Comuna 3
Educación Secundaria: Colegio Comfandi Miraflores.
Programa: Diseño de Vestuario
Puntaje Pruebas Saber 11: Puesto 584.

Mary ingresa a la universidad a los 17 años y en el momento de la entrevista tiene 19 años. Es de contextura delgada, estatura media, cabello castaño y ojos café. Cursó Proyecto de Vida en el 2010-2, donde fui su docente en el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y luego empezó asistir al Programa de Atención Psicopedagógica por solicitud personal de atención psicológica.

Porqué Mary está en esta investigación

Mary era una de las estudiantes que solía solicitar asesoría luego de las clases. La primera vez que la solicitó indicaba que tenía problemas para relacionarse con sus compañeras de grupo y que eso lo había vivido en el colegio y no lo deseaba repetir. Posteriormente comentaba sobre un temor fuerte hacia las mariposas desde ya hace varios años, igual que su temor a la oscuridad.

Durante una de las sesiones este temor se convierte en un dispositivo que movilizó la pregunta por el cambio de carrera. En una de las asesorías, Mary ubica un texto de investigación en la mesa pero su título se encuentra cubierto en una parte, al preguntarle si estaba interesada en la investigación, Mary descubre el libro, en el que realmente se lee *Investigación en modas* y allí empieza otra nueva conversación acerca de su decisión de cambio de carrera.

La metamorfosis que vive esta “mariposa” surge en el transcurso de un año cuando decide cambiarse a Diseño de vestuario en el 2011-2 después de cursar y “padecer”, como ella lo menciona, dos semestre en una carrera donde no se sentía cómoda ni a gusto.

Durante la entrevista estuvo muy atenta y concentrada. El vínculo creado desde hace ya dos años y medio ha permitido que como docente y psicóloga sea testigo de sus dolores, inquietudes y logros durante su trayectoria académica.

Historia escolar previa a la universidad.

Dentro de su historia académica se destacan dos años que estuvo en clases de pintura (desde los 13 hasta los 15 años). El área artística siempre llamó su atención y estuvo en varios cursos de extensión artística. Considera que actualmente perdió un poco la habilidad para el dibujo y la pintura: *“Pero eso es como si vos de un momento a otro sufrís un accidente y dejás de caminar y te toca volver a aprender a caminar. O sea, si vos dejás de practicarlo, pierdes la habilidad; entonces yo hace tres años no cogía un lápiz para dibujar”*.

Ahora en este nuevo programa siente que esta habilidad debe volverla a adquirir por el tipo de materias que tiene que ver y las demandas que exige la carrera.

En el campo de la lectura, afirma que durante la secundaria leyó por motivación dos libros de la saga *Crepúsculo* pero en ocasiones su problema de miopía se lo impedía, de igual forma no ha buscado solución para ello.

En este programa académico necesita tener bases importantes en materias como Geometría, sobre todo en cursos como el de patronaje. Geometría la vio en sexto y séptimo de bachillerato; hubo un repaso en undécimo grado para las pruebas Saber 11 pero dice que estos aprendizajes no fueron significativos para lo que se enfrentaría en diseño de vestuario.

Pruebas Saber 11

Para la promoción de estudiantes del 2011, el ICFES cambió los estándares de calificación y Mary obtuvo un puesto de 584. La experiencia de estas pruebas no fue vivida con angustia por Mary porque no pensó de antemano en la universidad pública como una opción. Las reacciones de la familia sobre todo del padre fueron narradas así por Mary:

“Mi papá decía que el puntaje del ICFES fue un puntaje mediocre. Entonces como que, ok.... Mira que me mostró el ICFES de él en estos días y créeme que fue sorprendente: Matemáticas 99, Física 99; o sea el puntaje más bajito fue porque no le gusta, Biología que sacó 46, pero porque no le gusta la Biología, no le entra por ninguna parte. Pero de resto no bajaba de 90, o sea, me hizo como la comparación”.

Sobre la elección de carrera

El proceso de elección de carrera para Mary se ha caracterizado por pasar por una fase de “metamorfosis”. Antes de entrar a esta institución Mary se presentó a psicología en otra institución privada en la cual no quedó admitida. Luego, cuando decidió que sería Primera Infancia la carrera, tuvo en cuenta el buscar una profesión que de una forma u otra forma estuviera más relacionada con las artes y consideró que esta podría ser una opción. Su padre comenta que la decisión de carrera fue una elección independiente, es

decir que no la presionaron para que estudiara otra carrera distinta; sin embargo, él no estaba muy de acuerdo con esa decisión además que la profesión que se ha continuado en la familia ha sido la arquitectura:

“Él me decía que Primera Infancia era una carrera mediocre, que yo quería ser mediocre. En el momento de la elección de la carrera de Primera Infancia, como que se acordó de la etapa de él, como que [comparaba]: “Yo saqué un buen puntaje, ¿vos por qué no sacas algo bueno, algo que realmente valga la pena?”

Mira que antes de entrar a Diseño me dijo que estudiara Arquitectura, que Diseño no me la podía pagar, que estudiara Arquitectura, que volviera a presentar el ICFES y que me metiera a la del Valle. Pero yo odio la Arquitectura, estoy cansada de tantos arquitectos en la casa, es como una jerarquía”

Cuando Mary cursaba Primera Infancia creía que la carrera del Diseño podía ser muy superficial por los comentarios que escuchaba, pero ahora reitera lo contrario:

“Pero mira que me he dado cuenta que no es superficial en absoluto. O sea, lo que se muestra en las pasarelas es totalmente diferente, detrás de todo ese mundo de maquillaje que les ponen, tanta sofisticación, tanto performance, tanta superficialidad hay un trabajo de investigación, o sea, gente que se mete a convivir con las personas para poder diseñar después una colección. Y nos han, pues en estas dos semanas nos han hecho ver que esta carrera no es superficial en absoluto. Que eso es lo que la gente proyecta hacia las otras personas, pero que no es así.”

Primeros encuentros con la universidad

Durante este primer semestre participó de un seminario de psicología donde el invitado fue Fernando Luis Gonzalez Rey, la observé en las escaleras con un rostro de interés pero después de un tiempo noté una expresión de desencanto. Fue luego de una serie de sesiones semanales, casi finalizando primer semestre que Mary decidió que Diseño de Vestuario podría ser la mejor opción teniendo en cuenta que deseaba continuar en la misma institución. Empezó a entrar a los talleres de máquinas de diseño y a hablar con los directores de ambos programas. Mary comenta que en momentos sintió que la hablaban de una carrera a otra desde la dirección de ambos programas pero al final se decidió por Diseño de Vestuario.

Cuando los padres de Mary empezaron a prestar atención sobre su interés hacia el programa de diseño, sus inquietudes por la moda y el haberse inscrito en un grupo de semilleros de investigación sobre “Tendencias de moda” aún sin pertenecer al programa, observaron en ella una motivación distinta a la que tenía por la carrera de Primera Infancia. Mary menciona que la vieron “ilusionada”.

Al hacer la transferencia de carrera, las compañeras del programa de Primera Infancia notaron su cambio pues le manifestaban que se veía con “vida”, que en cambio

en la otra carrera les parecía como un “muerto viviente” por la actitud y expresión de agonía que proyectaba.

Mary es de nuevo primípara y al mismo tiempo no lo es. En su nuevo mundo se plasman ahora figurines, reglas, bocetos, bitácoras, diseños y tijeras. Empiezo por preguntarle sobre sus materiales y las tareas que tiene a la mano, la escucho expresarse con mucha propiedad, contenta, apasionada y segura.

Mary ha ido conociendo este mundo con una gran avidez; y le ha interesado toda la parte antropológica, arqueológica e histórica del vestuario y del vestido. Comenta que la forma como nos vestimos tiene una relación con la personalidad, con la identidad, y el concepto de sí mismo:

“Entonces mira que vas mirando cosas que se van articulando a otras cosas que te llaman la atención, que no es sólo la visión del vestuario en sí, pues de ir a coser o de, la otra mirada también de sólo el fashion y qué hay detrás de un desfile ¡un camello ni el tenaz!”.

Al revisar lo relacionado con las habilidades específicas para el diseño, Mary comenta que teme por su capacidad para el dibujo porque siente que es “pésima” pero que su profesor de Expresión le da ánimo y le dice que ella es como un “diamante en bruto”. Ella lo interpreta como que tiene habilidades para el dibujo, pero que todavía no las ha explotado bien pues el manejo de las proporciones, los dibujos en movimiento y los figurines son parte de los aprendizajes.

Mary compara el nivel de exigencia para esta carrera con el programa de Primera Infancia y siente que el cambio viene desde la misma forma en que están organizados los horarios pues mientras antes asistía a la Universidad solo en las tardes ahora tiene clases repartidas todo el día desde las 9:00 am hasta las 6:00 pm. También tiene tutorías de dos materias que se le dificultan.

Al hablar sobre sus compañeras de la otra carrera con las que compartió durante un año, le pregunto ¿Cómo se siente respecto al cambio cuando *las escucha hablando de sus futuras prácticas como docentes?* Mary comenta que a veces se pregunta, que hubiese pasado si estuviera en tercero allá, pero no se veía definitivamente en un tercer semestre en esa carrera.

Trayectoria académica. Recorrido en notas

Nombre	Materias	Acumulado	Primera infancia		Diseño de vestuario	
			Semestre I	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 1
Mary	Matriculadas	30	8	8	7	7
	Perdidas	4	0	1	1	2
	Canceladas	0	0	0	0	0
	Repetidas	1	0	0	0	1
	Habilitadas	0	0	0	0	0
	Homologadas	4	0	0	2	2
	Promedio	3.2	3.74	3.42	3.47	3.08

Primera infancia. Primer semestre

No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Lúdica y Creatividad I	2 h	2	3.5
2	Fundamentos de la Psicología	2 h	2	4.5
3	Proyecto de vida	2 h	2	4.4
4	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	3.8
5	Inglés I	4 h	2	3.0
6	Comprensión y Producción Textual	2 h	3	3.8
7	Educación y Pedagogía	4 h	4	4.0
8	Derecho del Niño y Adolescente	2 h	2	4.0

Primera infancia. Segundo semestre

No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Lúdica y Creatividad II	2 h	2	4.0
2	Neuropsicología del Desarrollo	2 h	2	3.4
3	Seminario de Investigación Formación y Contexto	2 h	3	4.3
4	Seminario de introducción a la práctica pedagógica	2 h	2	3.0
5	Constitución y Democracia	2 h	2	2.6
6	Inglés II	4 h	2	3.2
7	Comprensión y Producción textual II	2 h	3	4.0
8	Tendencias Pedagógicas	2 h	2	3.1

Diseño de vestuario. Primer semestre

No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Taller de Proyección I	5 h	6	3.0
2	Expresión Bidimensional I	3 h	3	3.3
3	Laboratorio Digital I	2 h	2	3.0
4	Historia del vestido	3 h	3	4.0
5	Laboratorio de Maquinas	3 h	2	3.1
6	Taller del Cuerpo	2 h	2	4.0
7	Ingles III	3 h		N.A.

Diseño de vestuario. Segundo semestre

No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Taller de Proyección II	5 h	6	3.6
2	Constitución y Democracia	2 h	1	4.3
3	Franciscanismo y Ecología	2 h	2	3.9
4	Expresión bidimensional II	3 h	3	3.4
5	Historia de la Moda	3 h	3	4.4
6	Patronaje I	3 h	2	0.3
7	Ingles III	3 h	0	1.9

El revisar sus notas fue un momento importante de la devolución de la entrevista, pues Mary comenta sus desaciertos y los retos que tiene para mejorar en su carrera.

Su familia y vida personal

En lo que se refiere a la vida familiar, Mary refiere que vive con sus padres pero en este semestre se ha estado quedando con mayor frecuencia (en promedio tres meses) en casa de su tío quien la apoya también económicamente a ella y su familia.

Su padre estudió ocho semestres de Licenciatura en Matemáticas pero no pudo continuar por problemas económicos. Luego estudió en otra universidad un semestre de ingeniería y finalmente terminó una carrera técnica en Mecánica Automotriz. Según Mary, lo que apasionaba a su padre era la ingeniería Automotriz, la cual deseaba hacer para crear algún día una fábrica de aviones.

Mary comenta que su padre terminó trabajando en diseño arquitectónico, labor que no le gusta. Según Mary esta decisión de su padre fue tomada “*para vivir porque no*

había más” pues no es muy seguidor de las artes aunque ingresó a un curso del Sena en Técnica en dibujo arquitectónico pero se retiró por dificultades económicas”.

En la familia materna, dentro de las profesiones que se destacan están las artes como la pintura. Su madre realizó una carrera técnica secretarial.

En ocasiones se hace incómoda la estadía en casa de su tío porque ellos pueden tener sus planes para el fin de semana y Mary no se da cuenta si siempre está incluida. A veces siente insinuaciones sobre su permanencia en esta casa y se perturba. Las relaciones entre sus primas y ella han cambiado pues ahora son más fraternales y se siente como una hermana más. Algunas veces discuten pero cuando Mary se siente agobiada regresa un fin de semana para su casa natal. Sin embargo, la relación con su tío es muy cariñosa y cercana.

La situación económica de su tío es más favorable que la de sus padres, es por esto que sabe que en casa de su tío siempre habrá posibilidad de alimentarse a cualquier momento mientras en su casa hay un poco más de limitaciones. Sus padres la apoyan en lo que más pueden pero el manejo del semestre económicamente es altamente costoso para el nivel socioeconómico de su familia pues en varias ocasiones han estado dependiendo de créditos.

La relación con su familia es fraternal y ella reconoce el esfuerzo económico que hace su padre para cumplir con la compra de materiales para el desarrollo de su carrera. Su padre comenta que de igual forma debe manejar los límites y la autoridad con ella:

“El asunto está es en que se le ha dado independencia, dentro de cierto símil como la cometa: soltarle, soltarle, soltarle; sin dejar de tener la cuerda para saber en qué momento poder tirar. Nunca se le han pedido cuentas de nada en cuanto a su rendimiento académico, sino decirle: usted sabe lo que le pasa si pierde el semestre... En este caso todavía no sabemos qué le va a pasar si eso llegase a acontecer.”

Su padre también comenta que Mary es más autónoma para andar sola en la calle o reconocer los lugares por donde debe andar y como movilizarse en escenarios muy solitarios. Al realizar la devolución de la entrevista, Mary manifiesta que no es tan autónoma como su padre considera pues aún se siente muy dependiente de ellos y temerosa.

Su madre dice ser amiga de su hija y afirma extrañarla mucho cuando se queda en casa de su hermano. Mientras ha estado en casa de su tío, su mamá está pendiente de ella todo el tiempo, llamándola con frecuencia. En algunas ocasiones en primer semestre y desde períodos anteriores le temía a la oscuridad y a estudiar sola en la noche en su casa. En casa de sus tíos los miedos permanecen pero no puede demostrar lo que siente pues la regañarían.

Mary siente que es mucho más disciplinada cuando está en casa de su tío, pareciera que se asume de forma aún más responsable.

En cuanto a los recursos físicos requeridos para el desarrollo de la carrera, Mary cuenta con apoyos como un computador y espacio adecuado para estudiar (en su casa como en la casa de su tío). Ante ello su padre comenta:

“Sí ha tenido todas las herramientas. O sea tiene internet, ahora tiene portátil, teníamos otro computador de mesa y puede trabajar. Bibliotecas cerca hay, si es que quisiera ir a la biblioteca, aunque parece que eso es como el agua y el aceite o como si estuvieran en incendio las bibliotecas, como que ella entre más lejos pase de la biblioteca como que es mejor. Creería uno que eso es parte de la juventud también hoy en día, que la línea más corta es la que más rápido les va a ellos”.

Mary manifiesta que igualmente ella prefiere los libros para investigar que las consultas en internet.

La adquisición de materiales para cada semana es costosa y complicada por la situación económica de la familia.

Frente al apoyo académico, su papá comenta que la puede orientar en el tema de las escalas para la materia de patronaje. Durante la entrevista a sus padres, el papá comenta que reconoce que le está siendo difícil patronaje por su relación con la geometría:

“Ella dice que está teniendo problemas con las escalas, pero las escalas es regresar a la geometría de quinto de primaria y hasta segundo de bachillerato, regresar a las fracciones de cuarto, quinto y hasta segundo de bachillerato; nada complicado. Las escalas son números, las escalas es geometría, es proporción, es proyección, geometría. Y la proporción se explica en fracciones, en números. El color es una frecuencia, el sonido es una frecuencia”.

Mary no considera la opción de asesorarse por su padre, su madre comenta que ellos “chocan” y tienen problemas para comunicarse, por lo tanto ella manifiesta que prefiere estresarse sola. Sin embargo en segundo semestre, Mary perdió esta materia por impuntualidad en las clases. Ella argumenta está perdida por la hora de inicio las clases (7:00 am) y a la cual no llegó temprano en todo el semestre, así que la perdió por inasistencias. Cuando hablamos sobre la herencia y las costumbres alrededor de la lectura en el hogar y las materias que le exigen un nivel más alto de lectura, surge una conversación entre padre e hija interesante de la cual soy testigo:

“Mary: solamente hay dos materias que son teóricas, teóricas: Historia del Vestido e Historia de la Moda, las demás son Taller del Cuerpo, Taller del Lenguaje y no me acuerdo la otra. Y son las únicas que uno ve así que uno tiene que leer y todo el cuento.

Padre. Y ¿te parecen teóricas?

Mary: A mí me parece que son teóricas, que hay partes prácticas, pero la parte práctica viene ya al final.

Padre: ¿No te parece que, digamos, estudiar la historia del vestido o del vestuario es como pasar por la evolución de la humanidad?

Mary: A mí me gusta, a mí encanta la historia.

Padre: Claro, el vestuario para la guerra.

Mary: Por eso, de hecho yo lo leo y lo leo con gusto y tengo que leer la historia de Grecia para hacer un mapa conceptual.

Padre: Claro, los babilonios.

Finalmente sus padres ven en esta institución una buena opción y esperan que esta segunda elección de Mary sea la definitiva. Ambos consideran que Mary debe desarrollar autonomía y responsabilidad y que eso es lo que implica la vida universitaria. A su madre le preocupa el manejo del tiempo y la impuntualidad y cuando lo menciona su rostro se frunce como si estuviera rendida frente a esta situación. Para su padre, Mary tendrá que aprender con los choques:

“Es que ella es la que tiene que aprender a tropezarse y si se cae, se cae de la siguiente manera: y es que los profesores le pongan la falta así ella esté lo que queda de clase, llegó tarde, quedó con la falta. Y al final del semestre, perdió, ¿Por qué perdió? Porque llegó tarde, así de sencillo. No es solo ayudarle a hacer tareas sino que ella piense que lo de fondo es el conocimiento, pues solucionar el problema de la tarea del día no significa solucionarle al cerebro el problema que tiene.

Como se viven las clases, el aprendizaje y su relación con la universidad

Cuando Mary empieza la carrera de Diseño homologa las materias de humanidades e inglés, aunque su padre comenta que debió haberlas repetido todas, sobre todo en el caso de Proyecto de vida, por el tema de la orientación vocacional y su elección de cambio.

Mary manifiesta que en primer semestre tuvo dos cursos que le implicaron un alto nivel de lectura que son Taller del Cuerpo e Historia del Vestido. En segundo semestre comenta que tuvo un mejor desempeño en Historia de la moda que en historia del Vestido aunque esta última era la que más le gustaba en primer semestre. Relaciona su rendimiento con la metodología de ambas profesoras pues mientras en primero se trabajaba con video foros en segundo, después de la clase, tenía que hacer una reseña y una tarea de figurines, así sintió que aprendió más.

Mientras estaba en el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia su lectura era muy poca y lo hacía para cumplir, pues le daba pereza y aburrimiento. Manifiesta Mary que con dos páginas de lectura podía dar cuenta de la lectura entera.

Sin embargo hay un libro de educación que le parecía interesante de leer, pues trataba sobre la historia de la infancia; pero igual sentía un poco de aburrimiento, a diferencia de un texto que le llama la atención ahora en Diseño de Vestuario que se llama “*Historia de la moda desde Egipto hasta nuestros días*” y ese si lo empezó a leer. Mary aclara que “*cuando uno lo hace con gusto es diferente*”.

Frente al tema de los distractores para el estudio, el hábito del dormir es su gran problema, pues ha tenido que cambiar sus horarios que eran distintos en la otra carrera.

Otro de los distractores es el uso del facebook mientras está trabajando, pues se desconcentra con facilidad por estar en conexión en la red. Sus padres consideran que pierde mucho tiempo en la red social y en la observación de videos y novelas preferidas a lo que Mary comenta que ella puede estudiar y hacer varias cosas al tiempo. En la actualidad reconoce tener un uso inadecuado del celular pues le genera ansiedad el no poder comunicarse cuando el plan de datos se ha agotado.

En lo referido a la motivación hacia las asignaturas, Mary habla que le parece monótono que en algunas clases, los profesores hablen sobre lecturas solamente y en un horario de clases de: 1:30 a 3:30 pm.

En segundo semestre prefería Expresión bidimensional. Su interés en esta materia fue por la posibilidad de revisar la parte creativa y el mundo visual.

Reflexionando sobre la materia de Proyección, Mary articula un aprendizaje a partir de lo que escucha de su padre sobre como la creación de los diseños, aunque son de carácter subjetivo, deben responder a unas necesidades:

“Esto nos dijeron en Taller de Proyección en las primeras clases, que si queríamos tener nombre dentro de la industria, que no pensáramos en diseñar para nosotros, para el gusto de nosotros porque no íbamos a llegar ni a la esquina de la casa. Que teníamos que pensar y diseñar en el gusto de las personas y pues viendo el contexto social, económico, cultural y climático; porque lo que se usa en Cali no se va a usar en Egipto, por decir algo, o sea es totalmente diferente; o en la India”.

Las materias que menos le gustaron en primer semestre fueron Expresión, Laboratorio de máquinas y laboratorio digital. Expresión, por el grado de dificultad frente al dibujo; laboratorio de máquinas por el uso de la máquina inicialmente pero cree que esto cambió mientras la aprendió a manejar, además porque le llama la atención como puede llevar los bocetos al mundo de lo real.¹⁸

En la materia de Proyección, en primer semestre, Mary tuvo problemas para la entrega del trabajo final pues el tiempo que planeó para realizarlo no fue suficiente aunque estuvo toda la noche anterior trabajando en éste. Su madre asistió con ella a la entrega para excusarse con sus profesoras argumentándole unas justificaciones de otra índole. Mary cree que por la asistencia de su madre a la facultad y la respuesta emocional de ella (llanto) le pasan la materia en 3.0.

Al finalizar cada semestre el Programa Académico realiza un desfile de los mejores trajes elaborados por las estudiantes durante el mismo, pero el de Mary no es incluido allí. De este episodio me doy cuenta al ir al desfile y encontrarla aburrída sentada en el piso observando el evento.

En segundo semestre de esta carrera pierde inglés y Patronaje. En patronaje lo perdió por inasistencias. Para Mary, segundo semestre fue más relajado que primero. Las materias que matriculó como formativas de Bienestar Institucional también estaban

18 Las prendas que aprende en patronaje que es la materia donde le enseñan lo básico para hacer la ropa.

guiadas hacia el arte, como Fotografía y Expresión Gráfica. Estas materias terminan siendo un apoyo importante para su formación académica.

En el tema del idioma extranjero, Mary pudo homologar los dos niveles vistos en la otra carrera. Manifiesta su desazón porque la clase se da en inglés desde el primer día. Sin embargo, reconoce que verá seis semestres y dos más de dos idiomas diferentes. Esto la ha motivado a proyectarse para empezar un curso de francés en la Universidad Autónoma de Occidente pues desea en un futuro poder viajar de intercambio a París para especializarse en Historia en la Universidad de la Sorbona.

En cuanto la organización de su tiempo y el aprovechamiento de los llamados “huecos entre clases”, Mary manifiesta que solo tiene un espacio de una hora en toda la semana entre clase y clase. Los trasnochos se han aumentado aún más pero su padre argumenta que ella podría aprovechar mejor el tiempo:

“Eventualmente que se organice y entonces arranque los trabajos inmediatamente el mismo día, porque los horarios de universidad en el diurno en algún momento tienen huecos de horas en los que hay que saber utilizar el recurso que se tiene. Y en ese caso utilizar las salas de cómputo que tenga la universidad, si es que la hay con suficientes equipos para poder entrar. O ir a la biblioteca y revisar literatura y tomar las notas que haya que tomar y seguir a la clase que sigue. O sea, la universidad para los que estudian de día es bacano, sobre todo cuando hay alguien que trabaja para que tú estés allá, eso es bacanísimo, eso es una vida, como dirían ustedes, súper wow”.

Para el tercer semestre la observo con bolsas, papeles y recortes, pues le espera la realización de la primera entrega en el Taller de Proyección nivel Tres, donde deberá realizar un sombrero en con material reciclado. Se encuentra entusiasmada pero al mismo tiempo preocupada.

Ante la pregunta final de cómo se ve ella como estudiante ahora en este programa, Mary dice: *“La verdad, soy lo que no era allá, (Primera Infancia), acá estoy súper juiciosa, o sea, así de que si me toca amanecerme haciendo algo, pues me amanezco y ya, qué importa”.*

LOUISE

Referencias generales

Lugar de nacimiento: Cali

Edad: 18 años (3° semestre 2012). Pasa a cuarto semestre.

Estrato socioeconómico 3. Comuna 5

Educación Secundaria: La Anunciación.

Tipo de bachillerato: Comercial

Puntaje Pruebas Saber: Por encima de 50 en promedio de todas las áreas

Programa: Licenciatura en Educación para la Primera infancia

Louise ingresa a la universidad a los 18 años. Es de estatura media, contextura gruesa, ojos café y cabello rizado castaño.

En la entrevista mostró una actitud de interés y dejó ver su transparencia que la destaca en su tono de voz, ademanes y expresión.

Porqué Louise en esta investigación

Louise fue una estudiante participativa y dinámica en el curso de proyecto de vida. Su voz siempre fue protagonista en las clases y sus aportes eran muy valiosos para el desarrollo del curso. Su carácter extrovertido y su buena acogida en el grupo hicieron que llamara mi atención sobre su liderazgo.

Historia escolar previa a la universidad

En el colegio tuvo un buen desempeño académico. Disfrutaba de lecturas personales sobre historias de amor, romances épicos, fantasías y lecturas de temáticas adolescentes entre otras. Para Louise, la lectura es una forma de “despejarse” de la realidad y de buscar una tranquilidad en medio de la fantasía. Considera que los cuentos de duendes y hadas le permiten despertar mucha creatividad e imaginación. La escritura fue otra de las fortalezas de la época del colegio y cree que se convirtió en una fortaleza también en la universidad.

La música, así mismo, es otra de sus pasiones a la que dedicaba parte de su tiempo, pues Louise antes escribía canciones y sentía que podía expresar sus sentimientos a través de ellas.

Tenía buen desempeño en matemáticas, geometría y trigonometría y un desempeño regular en física.

Sobre la elección de carrera

Louise no tenía definido inicialmente que estudiar. Tenía interés de entrar a la Naval (Armada Nacional) pero el puntaje de las pruebas Saber 11 no le alcanzó por matemáticas, pues lo sacó en treinta y cinco, y lo mínimo que pedían era cuarenta y cinco, además menciona que era muy costoso. Presentarse de nuevo le implicaría volver a realizar estas las pruebas, así que decidió no hacerlo y pensar en otras opciones.

Estaba entonces entre Fisioterapia y Medicina pero nuevamente el puntaje de las pruebas no le alcanzaba para presentarse a esta última tampoco, así que finalmente escogió la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Influyó en gran parte en esta decisión una práctica social que realizó antes de entrar al programa con niños especiales, pues esta experiencia la motivó a estudiar la carrera y especializarse posteriormente en discapacidad:

“O sea, si yo no hubiera sacado ese puntaje, hubiera podido estudiar Medicina. Pero yo estoy contenta con mi carrera porque yo sé que yo termino, hago una especialización en enseñanza para niños especiales y sé que puedo estudiar Pediatría porque hago el año rural y estudio Pediatría en Manizales. Porque cuando claro, [me dijeron] que vamos, que los niños de Manizales, toda esa semana, casi el mes que estuvimos [en Manizales] que vamos que para donde los muchachos y yo: bueno. Y [yo veo] todos esos niños: ocho, diez, nueve, el más pequeñito tenía como seis años; y me ponía a jugar ponchado, tin-tin-corre-corre, “quemados” con unas pepas que ellos bajan de árboles; me pegaron unos pringazos horribles pero ¡ah!, ¡yo la pasé muy chévere!”.

Otro factor fue la visita de una prima que estudió Preescolar y le comentó su experiencia. Louise siente que puede aportarle a la sociedad con la formación en primera infancia, lo que le parece muy importante.

Su mamá la motivó y le averiguó dónde estaba la carrera, sus costos, y finalmente la inscribió. Le interesaba además que su hija leyera el PEI de ese programa para ver si se identificaba con éste. Ella estaba contenta porque la veía interesada en la carrera y con ánimos de seguir:

“A mí me llamó mucho la atención porque ella desde que estaba en el colegio ha dicho que su sueño es tener una fundación para ayudar a los niños, entonces ella decía: yo voy a tener una fundación y muchos perros”.

Primeros encuentros con la universidad

En primer semestre Louise pasó nítida. Dice no interesarle los altos promedios en notas sino el conocimiento que adquiera. La única materia que le disgustaba era Identidad Institucional, sin embargo tuvo un buen desempeño en ella.

En el curso de Proyecto de Vida en la clase sobre métodos de estudio, las compañeras de Louise destacaban en ella el manejo y la elaboración de mapas conceptuales

para todo. Fue una estudiante “juiciosa” y empática en primer semestre, su liderazgo se proyectaba en cada clase.

Louise escucha diversos estereotipos sobre el rol del maestro de primera infancia, pues le dicen que si está estudiando para “cambiar pañales” o a dedicarse a “jugar”. Louise no ha permitido que este tipo de comentarios le afecten porque sabe que tendrá que escucharlos por más tiempo en diversos contextos.

Trayectoria académica universitaria

En segundo semestre Louise estuvo desmotivada para entrar a las clases; solo le interesaba entrar a Neuropsicología e inglés pues la forma como los otros profesores daban sus clases la aburrían. La desmotivó el curso de Constitución y Democracia, sin embargo, trató de entender y de poner atención.

Dentro del plano de la lectura lee documentos específicos de su programa como “*Las prácticas y el rol del maestro*”. Estas lecturas son obligatorias y no despiertan mucho su curiosidad por lo que las hace para cumplir, es decir, que no lee textos educativos por pasión pues siempre ha leído historias de amor, romances épicos, fantasías y textos sobre problemas de la realidad actual: *Viernes de locos*, *Juventud en éxtasis* y *Las chicas de alambre* entre otros.

Louise participó en segundo semestre con su grupo en un evento que hace el programa anualmente sobre expresiones artísticas (El Día de Talentos) donde las estudiantes pueden escoger una categoría: canto, teatro, danza, etc que serían evaluadas, según Louise, de forma independiente. Crearon entonces de forma colectiva una obra musical donde protagonizaron la historia de *Pocahontas* ya que el tema central del evento era sobre cuentos de hadas. El grupo de Louise ganó el primer lugar con esta obra por la puesta en escena y la coreografía; además, Louise ganó individualmente por cantar en inglés. Esta experiencia les permitió como grupo desarrollar más la cooperación y solidaridad entre ellas.

No obstante, para ella este tipo de eventos moviliza en ocasiones sentimientos hostiles entre los semestres porque se convierte en un evento de ganadores y perdedores, donde se visualiza en ocasiones más la competencia.

En este semestre también fue elegida como representante estudiantil del grupo ante el Programa Académico, pero manifiesta que no le gustó mucho la experiencia porque no encontró voces propositivas en los otros representantes. Ella había llegado más animada por la expectativa de liderar un proceso pero el ambiente que se movilizaba en este espacio no fue muy cálido para Louise y emergieron allí los conflictos entre semestres de su programa académico.

Recorrido en notas

Primera infancia					
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Louise	Matriculadas	24	8	8	8
	Perdidas	0	0	0	0
	Canceladas	0	0	0	0
	Repetidas	0	0	0	0
	Habilitadas	0	0	0	0
	Homologadas	0	0	0	0
	Promedio		4.40	4.43	4.38

Primera infancia. Primer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Lúdica y Creatividad I	2 h	2	4.3
2	Fundamentos de la Psicología	2 h	2	4.8
3	Proyecto de vida	2 h	2	4.9
4	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	4.4
5	Inglés I	4 h	2	4.3
6	Comprensión y Producción Textual	2 h	3	4.5
7	Educación y Pedagogía	4 h	4	4.5
8	Derecho del Niño y Adolescente	2 h	2	3.8

Primera infancia. Segundo semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Lúdica y Creatividad II	2 h	2	4.4
2	Neuropsicología del Desarrollo	2 h	2	4.5
3	Seminario de Investigación Formación y Contexto	2 h	3	4.2
4	Seminario de introducción a la práctica pedagógica	2 h	2	4.1
5	Constitución y Democracia	2 h	2	4.7
6	Inglés II	4 h	2	4.5
7	Comprensión y Producción textual II	2 h	3	4.0
8	Tendencias Pedagógicas	2 h	2	4.5

Primera infancia. Tercer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Lúdica y Creatividad III	2 h	2	4.4
2	Seminario de investigación y fundamentos epistemológicos	2 h	3	4.2
3	Franciscanismo y Ecología	2 h	2	4.5
4	Electiva Complementaria I Narración Oral	4 h	2	4.3
5	Practica Pedagógica I	16 h	4	4.4
6	Inglés III	4 h	2	4.6
7	Pedagogía de la Primera Infancia	2 h	2	4.2
8	Psicología y alteraciones del desarrollo en la primera infancia	2 h	2	4.4

A nivel de calificaciones, Louise se ha destacado por no haber perdido materias y llevar un alto promedio en los tres semestres.

Su familia y vida personal

Su mamá se separó de su padre cuando ella tenía 13 años. En esa época su madre fue operada de apendicitis y mientras se recuperaba, Louise tuvo que reemplazarla en actividades contables del negocio de su papá.

Su madre se formó en Administración de Empresas y realizó una especialización en Contaduría. La familia materna es de Medellín y su padre de Manizales. El papá de Louise empezó la carrera de Administración con su exesposa pero no la terminó.

Louise vivía con su madre sola cuando cursaba primer semestre, pero a partir de segundo se mudaron a casa de los abuelos maternos. En la casa de los abuelos viven un poco “hacinados”. Esta situación para la estudiante fue complicada ya que generó al inicio tensiones en la relación con los abuelos y con su tía materna.

Louise cuenta con el apoyo económico para su formación académica de su madre quien le ayuda cuando la ve atareada. Sin embargo, ha tenido que concertar entre el aseo, el arreglo de casa y el estudio pues ahora con la universidad no tiene el mismo tiempo para dedicarle a los oficios. Entre su abuela y ella decidieron negociar unos días las jornadas de aseo en toda la casa por un pago específico y esto le sirvió a Louise para los demás gastos que acarrea estudiar en la Universidad en su segundo semestre. Su madre no estuvo muy de acuerdo con esta negociación porque considera que estas jornadas se deben hacer por obligación de Louise ya que les están permitiendo vivir allí y no debería recibir dinero por ello. De igual forma, Louise ayuda en ocasiones con la cocina y la alimentación. En la actualidad comenta que no continuó con la negociación con la abuela.

La razón que motivó vivir con los abuelos fue que su mamá tuvo una crisis de salud mental. La mamá de Louise está diagnosticada de esquizofrenia y Louise no lo sabía hasta que presenció una crisis fuerte de su madre con un repertorio de conductas distintas que Louise desconocía. Estuvo hospitalizada durante dos semanas, por lo que Louise estuvo sola en el apartamento casi un mes.

La lectura fue su gran aliada en esos momentos de preocupación por el estado de su madre y soledad. Sus compañeras de estudio más cercanas fueron quienes le ofrecieron su apoyo. Louise optó por no comentar nada en su facultad.

Durante este período de tiempo Louise solo visitó a su madre en una ocasión por dificultades en los horarios de la universidad; además, como no le comentó a ningún profesor sobre el problema, no tuvo colaboración en flexibilidad con los mismos para poder visitarla. Para la madre de Louise fue triste no poder ver a su hija en este tiempo y llegó a considerar que ella en realidad no quería asistir al hospital.

Louise es muy cariñosa con su madre pero en la siguiente conversación entre ambas se refleja la necesidad afectiva de su mamá:

“Madre de Louise: Pero ya he entendido, por ejemplo cuando ella llega que me abraza y me da un beso, yo me dejo. Es más, me gusta que ella me cargue.

Louise: Sí, ese día que yo fui a visitarla, salió corriendo y se me tiró encima y yo: uy, pues sí, a que la cargara y yo pues la cargué. Pues menos mal no pesa tanto, igual uno pues con lo del porrismo coge fuerzas, entonces adquiere como esa estabilidad, pues la manera correcta para cargar para que no pese. Entonces yo la cargo a ella y no pesa porque yo sé cómo cargarla para que no me pese. Entonces ella cada vez que puede se me tira encima para que la cargue. Pero igual yo siempre soy muy afectiva con ella, pero a veces a mí también me da miedo porque cada vez después de un afecto viene algo que lo quita por completo...”

Las narraciones relacionadas con el “cargar a su madre” fueron vitales para analizar posteriormente el efecto simbólico de estas frases en su vida y en la dinámica relacional con su madre. Su mamá considera que la relación de comunicación entre ella y Louise también es muy parca pues ella la busca para comunicarse pero Louise no lo hace con ella del todo:

Madre: “Yo a veces con ella me desahogo de los problemas de la oficina, aunque eso está mal porque yo a ella no le debería de contar los problemas. Pero ¿a quién más?”

Louise: Y yo digo que es bien porque ella vacía todo en mí. Entonces yo le digo: “bueno y entonces y qué piensas hacer”. Y “no mami, no te preocupes por eso, eso pasa” y le empiezo a decir así. Entonces es como una terapia para que ella se desahogue porque de pronto eso es algo que le puede afectar la enfermedad. Entonces yo siempre estoy dispuesta a lo que ella me pueda decir del trabajo. Eso sí, yo a nadie se lo digo o yo me quedo con eso y ya, va y viene”.

Cuando le leo esta parte a Louise en la devolución de la entrevista, comenta que este ha sido su real sentir: *“Sentir un peso en esta relación”* y que aún lo sigue viviendo así, por lo que se ocupa en las diferentes actividades que la apasionan, al igual que en su carrera.

A su madre le angustiaba pensar en las razones por las cuales no pudieron vivir más tiempo solas así como le angustia el motivo que desencadenó de nuevo la enfermedad. Manifiesta que fue el estrés del trabajo y una discusión fuerte con Louise: Para su madre, surgió como el efecto del “quemado” por haberse arriesgado a vivir las dos independientemente. La primera crisis de su madre ocurrió cuando Louise tenía 6 años, evento que ésta desconocía.

A partir de este incidente, su madre teme que estando por fuera del trabajo no pueda apoyar económicamente a Louise para estudiar y que necesiten empezar a realizar los trámites para lograr un crédito con el Icetex:

“Ahora la responsabilidad económica y académica es prácticamente de ella, porque yo no puedo ya para el tercer semestre. Entonces pensar que me voy a quedar sin trabajo, que ella no va a poder continuar sus estudios también es otra preocupación”.

Después del episodio de hospitalización, la convivencia ha sido compleja porque su madre manifiesta que a Louise le ha costado adaptarse a esta nueva situación:

“Y terminé diciéndole: le presta más atención al gato que a mí, es más importante el gato que yo y en un momento dado le dije: “Louise, es que usted tiene muchas amigas, yo no, yo no tengo amigas”. Yo llego aquí a mi casa y es aquí, yo no soy de ir a salir porque es que no las tengo o me han pasado tantos fiascos con amigos que he tenido que yo ya me vuelvo esquiva.”

Louise plantea que, al parecer, el medicamento que su madre tomaba influía en sus reacciones y ello alteró la relación a nivel de la autoridad. Sin embargo, a pesar de las consecuencias relacionales y económicas que trajo el evento, Louise no descuidó su rendimiento académico.

Acerca de la historia profesional de su familia, comenta que tiene una tía que es administradora y otra paramédica, pero que la historia ocupacional ha sido más en la rama militar. Una de sus tías estudió dos semestres de ingeniería de sistemas y luego se dedicó a trabajar en seguridad y vigilancia.

Como vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad

Louise disfruta de las clases y de lo que está aprendiendo, y aunque algunas clases la aburren, y trata de poner atención y copiar lo que entienda. Se considera como una estudiante que se muestra realmente como es y que no le importa lo que la gente piense de ella. Es una estudiante muy sociable.

Por sus vivencias, la relación de Louise con algunos dispositivos tecnológicos que

se convierten en distractores para algunos estudiantes no tienen importancia para ella; por ejemplo, para Louise las personas usan celulares tipo Blackberry para pertenecer a la “masa”; para ella es un servicio que enajena. En cambio ella usa internet para descargar libros y leerlos.

Dentro de sus métodos de estudio están el copiar en clase lo que le entienda al profesor. Siente que en ocasiones hay profesores que las saturan con lecturas, videos e imágenes para proyectos finales lo que termina siendo una gran carga. La justificación del profesor, según Louise, es que esto finalmente será la práctica del docente y es para lo que se están formando.

Finalmente Louise se describe como una estudiante que está muy contenta con su carrera, que trata de dar toda su motivación, de expresarlo todo y pues dar lo mejor, para ser alguien bueno cuando se gradúe, aspirar a realizar sus proyectos y crear los vínculos sociales necesarios para salir adelante.

PETITE



Referencias generales

Lugar de nacimiento: Buenaventura

Edad: 17 años (3° semestre 2012-1 y pasa a cuarto semestre en el 2012-2)

Barrio de Residencia en Cali: Valle del Lili. Estrato socioeconómico 4. Comuna 17

Educación Secundaria: Incodelpa: Instituto comercial del Pacífico.

Tipo de bachillerato: Comercial

Programa: Arquitectura

Puntaje Pruebas Saber 11: Promedio de 58.

Descripción general

Petite inicia la universidad a los 16 años. Se caracteriza por su contextura delgada, tez mestiza, cabello castaño largo ondulado, ojos café y grandes, y estatura media baja. Su actitud fue de empatía y amabilidad durante la entrevista. Este espacio de la entrevista

permitió que la relación con Petite fuera más cercana que cuando era su docente en primer semestre.

Por qué Petite en esta investigación

En primer semestre me llama la atención su acento bonaverense que contrarrestaba con su imagen, pues sus rasgos físicos la hacían parecer más de una etnia distinta a la afrodescendiente, ya que parte de su familia es de origen antioqueño. En segundo semestre su acento se ha atenuado un poco más, asemejándose al dialecto regional.

Durante el primer semestre Petite y dos de sus compañeras me solicitaron un espacio para hablar sobre su orientación vocacional pues estaban decidiendo cambiarse de carrera. Al final del semestre una de ellas realiza transferencia a Psicología y la otra estudiante a Derecho. Petite estuvo indecisa frente a su carrera por una nota baja que sacó en la primera entrega de la materia de Proyectos pero luego se dio cuenta que Arquitectura era lo que quería.

Historia escolar previa a la universidad

Petite comenta sobre su relación con la lectura y como esta le ha llamado la atención desde la primera infancia:

“Pues yo desde muy pequeñita me he leído toda la saga de Harry Potter, entonces claro, eso salió cuando yo tenía como seis años y pues me empecé a leer todos los libros. Entonces me gustaba mucho leer, pero cosas interesantes, por ejemplo a mí me emocionaba terminarme el libro pues para saber qué iba a pasar antes de que saliera la película, entonces eso era lo que me animaba. Pero en mi casa pues mi mamá siempre, no era que me dijera que leyera, pero pues a mí me gustaban los libros que me dejaban leer”.

En relación con las materias relacionadas con la carrera, Petite destaca que en el colegio la formación en dibujo técnico ha sido un buen soporte para el desarrollo de la carrera, lo mismo que la formación previa en Matemáticas.

Pruebas Saber 11

Obtuvo un promedio de 58 y el puesto 310. Comenta que este puntaje es entre 1000 pero que hay varios grupos de 1000 y el puntaje del estudiante depende también con que grupo le asignen. Tuvo el mejor puntaje en Física en Buenaventura (83) por lo que obtuvo el premio Andrés Bello galardón que es tenido en cuenta en algunas universidades para asignación de becas, pero que en la Universidad de San Buenaventura no se tiene en cuenta.

Sobre la elección de carrera

Petite siempre había querido estudiar Arquitectura pero no en Buenaventura; de hecho, no extraña mucho la región y además, sus compañeros de colegio y amigos se fueron también de esta ciudad. Petite escuchó por voces de otras compañeras que estudian arquitectura en Buenaventura que el ambiente ahí era “horrible” en palabras de Petite, porque se inscriben personas que no saben que “es estudiar”, y según una compañera esta carrera es elegida por muchos porque es la mejor carrera de la universidad del pacífico. Petite comenta que el enfoque de la carrera en Buenaventura estaba más centrado en sistemas estructurales de la construcción y en lo tecnológico, y no tanto en el diseño como en la ciudad de Cali.

Su abuelo materno no está de acuerdo con su elección pues dice que en esta carrera solo contratan hombres, pero sus tíos, según comenta su madre, la apoyan incondicionalmente:

“Pero con respecto a ella pues mis hermanos me apoyan mucho por lo que yo vivo con ella, pues soy madre soltera, entonces ellos están muy pendientes de ella y ellos fueron los que... pues tomamos lógicamente la decisión, todos, pues diciéndome ellos que no me preocupara, que ellos me apoyaban, que yo le pagaré la universidad, que la niña quería allá, que ella pues siempre ha sido muy juiciosa y buena estudiante. Entonces que ella se merecía eso y que ellos hacían el esfuerzo por ella porque sabían que no los iba a defraudar.”

Primeros encuentros con la universidad

En primer semestre su rendimiento al inicio fue regular pero luego mejoró. En segundo semestre, el trabajo direccionado por el programa es más autónomo y esperan que los estudiantes hayan aprendido a analizar más y se den cuenta de sus propios errores, por ello Petite lo observa como un proceso más complejo. Inicialmente los trabajos con sus compañeras en primer semestre fueron difíciles porque a Petite le “*tocaba hacer todo*” pues además sus compañeras no querían estudiar esta carrera y según palabras textuales de ella: “*No hacían nada, nada, nada*”; lo que hacía que le recargaran más el trabajo porque la elaboración de maquetas es en parejas o en grupos. Sin embargo sacó avante las materias y en la actualidad trabaja con dos compañeros diferentes a los de primer semestre.

Trayectoria académica universitaria. Recorrido en notas

Arquitectura					
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Petite	Matriculadas	19	6	6	7
	Perdidas	0	0	1	0
	Canceladas	0	0		0
	Repetidas	0	0	0	0
	Habilitadas	1		1	0
	Homologadas	0	0	0	
	Promedio		3.70	3.99	3.48

Arquitectura. Primer semestre			
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Calificación
1	Tecnología I	3 h	3.7
2	Expresión I	3 h	3.8
3	Historia de la Arquitectura	2 h	3.4
4	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	4.0
5	Proyecto de Vida	2 h	4.5
6	Proyectos I	1 h	4.2

Arquitectura. Segundo semestre			
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Calificación
1	Tecnología II	3 h	3.6
2	Expresión II	3 h	3.3
3	Historia de la Arquitectura II	3 h	3.0
4	Constitución y Democracia	2 h	3.8
5	Proyectos II	2 h	3.5
6	Arte y Estética I	2 h	3.9

Arquitectura. Tercer semestre			
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Calificación
1	Tecnología III	3 h	3.2
2	Expresión III	3 h	3.7
3	Historia de la Arquitectura III	2 h	3.6
4	Franciscanismo y Ecología	2 h	4.2
5	Proyectos III	8 h	3.5
6	Arte y Estética II	2 h	4.2

Su familia y vida personal

Petite vive actualmente en un apartaestudio con una compañera que estudia Medicina en el Icesi y proviene también de Buenaventura, sin embargo, cuando llegó a la ciudad vivía con la familia del novio de su madre. Sus padres están separados; su madre vive sola en Buenaventura y su papá se casó de nuevo, tiene dos hijas, una de tres años y otra de seis. Aunque Petite es oriunda de Buenaventura igual que su madre, sus abuelos maternos son de Pereira y Antioquia al igual que su padre. Por ello los rasgos físicos de Petite son más antioqueños.

Su tía materna es quién paga su carrera y quién la apoyó en la búsqueda del programa y elección de universidad. Su madre no estaba de acuerdo con que viviera en Cali sola pero también temía por el nivel de peligrosidad que se estaba viviendo en la ciudad de Buenaventura. Sin embargo esta es una opción también para su madre quien desea vivir a Cali.

Su mamá estaba de acuerdo con la carrera ya que a ella le gusta el diseño así que se identificaba un poco con esa elección.

Luego, para el traslado a Cali, la tía de Petite le alquila un apartaestudio cerca de la familia del exnovio de su madre, pero Petite pasaba más tiempo en casa de esta familia. Vivió sola inicialmente dos meses y posteriormente decidieron, en conjunto con su tía y su mamá, que viviera en esta casa pagando una mensualidad, pues Petite se aburría mucho sola.

Las reglas y normas fueron bien manejadas por Petite en esta casa, sin embargo, a veces la familia con la que vivía se quejaba con su madre del desorden del cuarto. Ella sostenía que el desorden era parte de los “trasnochos” y de la utilización de materiales (sobrantes) en la realización de las maquetas. Petite prefirió trabajar de aquí en adelante a puerta cerrada para que no vieran el desorden. Su madre le ha insistido en que mejore más este aspecto (del orden) y que es importante sacar tiempo para organizar el cuarto pues cuando ella viene a Cali, le arregla el cuarto, la ropa y sus cosas. Siente que en ocasiones su hija es un poco “despistada” y se desconcentra por momentos en situaciones de la vida cotidiana.

Sin embargo, iniciando cuarto semestre, la madre y su abuela han acordado venir cada mes o cada quince días a Cali o pagarle a alguien para arreglar y limpiar el apartamento que comparte en la actualidad con una compañera del Icesi.

Su madre estudió Salud Ocupacional y trabaja como asistente en una EPS (Empresa Promotora de Salud); tiene una tía que es enfermera superior, otros dos tíos que son abogados y uno militar. De la familia paterna no tiene información, solo que su padre es bachiller y está dedicado actualmente a arreglar celulares. Petite menciona que su tía materna ha sido como su segunda madre, pues ha estado siempre pendiente de ella y sus tíos la apoyan también económicamente.

Cuando vivía en Buenaventura, Petite tocaba piano, flauta, y estaba empezando clases de saxofón. Cuando entró a la universidad no volvió a tocar ningún instrumento por problemas de tiempo aunque manifiesta que esto no le afecta demasiado. Iniciando este semestre se ha inscrito a “introducción a la creación musical” curso formativo de Bienestar Institucional.

Petite tiene una relación muy afectiva con su madre. A su mamá le angustia que puede visitarla solamente cada 15 días por problemas económicos o dificultades con el trabajo pero cuando está aquí con ella, Petite quiere que le cocine todo el tiempo porque dice extrañar la comida de su casa, aunque prefiera quedarse en Cali que trasladarse a Buenaventura, por lo que su madre siempre es la que viene. Para la señora lo difícil es no estar a su lado acompañándola en su proyecto académico:

“Pues lo difícil para mí es eso, no estar al lado de ella, no estar cerca de ella porque pues cuando uno está cerca, por ejemplo en esos días en los que yo estuve aquí yo trasnochaba con ella, me acostaba a las 6:00 a.m. Ella me decía: mami, duérmase y yo le decía: ¡cómo se le ocurre que yo me voy a ir a dormir! Me daba pesar verla a ella ahí trasnochando. Ella me decía: “ya voy a terminar, ya voy a terminar”. Y yo: “bueno”. Y eran las 2:00 a.m., 3:30 a.m. y yo: “hummm”. Entonces ella me decía: “acuéstese”. Y yo: “¿Cómo me voy a acostar”? Me daba pues pena con ella, me daba pesar pues también. Y eso es más que todo lo que a mí me preocupa pues a veces, de pronto no estar con ella aquí y ella aquí solita, pues al fin y al cabo están todos aquí ella es la que tiene que hacer su trabajo y pues se trasnocha solita, entonces como estar ahí solita y no hacerle una compañía o algo, un apoyo en lo que uno pueda ayudarle”.

Petite se ha enfermado dos veces fuertemente porque sufre de asma: Estos sucesos ocurrieron con mayor frecuencia en primer y segundo semestre. En ocasiones también ha tenido episodios de migraña.

Su madre observa en su hija a una joven responsable con su estudio pero no tanto en los aspectos de organización de la casa. Es por esto que prefirió que viviera con esa familia inicialmente, porque no la veía responsable de sí aunque en el estudio siempre la ha visto muy entregada, y narra que esta característica es también por su misma historia familiar:

“De nosotros Petite sacó la responsabilidad, por la crianza con mi mamá. Mi papá se fue de la casa cuando yo tenía como 11 años y siempre vivimos con mi mamá, mis hermanas

después fueron las que se despegaron y se fueron con mi papá y fueron las primeras que se fueron para el exterior. Pero todas mis hermanas fuimos muy responsables, hasta mi hermanito es muy responsable en los estudios, pues muy buenos estudiantes dentro de lo normal. Y eso pues igualmente se lo inculcamos a ella”.

Para la madre de Petite la decisión de que ella estudiara en Cali es la más acertada porque refiere el temor de “estancarse” en el puerto:

“Se puede decir que uno se estanca allá porque no hay las alternativas como las hay en una ciudad más grande. Igualmente es una sucursal y acá está la principal, entonces hay más alternativas y todo. Eso es lo que no quería Petite, o sea, como quedarse allí. Ella sabía pues que corría con eso de que iba a estar de pronto distanciada de nosotros, pero también tiene la esperanza y la posibilidad de que uno pues al contrario, como ella está aquí, entonces que uno se venga para acá”.

Cómo vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad

Estudiar esta carrera ha implicado para Petite renunciar a varias cosas, entre ellas el dejar de salir constantemente y los cambios con la relación de pareja puesto que a su novio no le gustaba que trasnochara con compañeros hombres. En segundo semestre, incluso, estuvieron cerca de un rompimiento por celos de su novio con sus compañeros de estudio y por la carrera, pero discutieron las diferencias y regresaron de nuevo.

Petite manifestaba que ni en primero ni en segundo semestre tuvo que pasar una noche entera sin dormir pues no dejaba para las últimas fechas el trabajo y tenía buena planeación del tiempo. Estudiaba los fines de semana máximo hasta las 4 pm y organizaba el día con metas y tareas a cumplir:

“Es que como levantarse pues temprano a hacer las cosas temprano y pues proponerse que uno a tal hora va a terminar. Porque pues si uno empieza y hace otra cosa y duerme, aunque muchas veces me pasa, porque uno hay veces se sienta y empieza y se para y empieza y se para. Pero no, igual así sea así, yo siempre a las 4:00 p.m. yo ya no estaba trabajando, ya salía con mi novio o cualquier otra cosa”

Dentro de los distractores que señala y resalta Petite es el uso de las redes sociales, en este caso el *Facebook*:

“Sí, uno empieza a leer, ver fotos y pues uno se emboba ahí y cuando va a ver la hora, pues ya es tarde. Lo de las redes sociales es una perdedera de tiempo porque pues uno se mete y le dan ganas de seguir estando ahí y cuando va a ver la hora ya se le hizo tarde para hacer la maqueta, para hacer el trabajo. O a veces cuando dejaban investigaciones y cosas de Internet, uno se metía era a Facebook”.

Aunque durante su historia previa a la universidad Petite habla sobre su pasión por las lecturas de texto en formas de sagas como la historia de *Harry Potter*, cuando le pregun-

to sobre la relación con la lectura en Arquitectura y sobre todo en la materia que se lee más (Historia de la Arquitectura), sus gestos faciales cambian inmediatamente y no son de agrado, pues comenta que nunca le fue muy bien en historia en el colegio y siente que tiene problemas para escribir y analizar:

“No y en primero era horrible porque a mí no me gusta eso de escribir y sacar análisis, que no sé qué. Entonces la profesora nos ponía a hacer unos cuadros, eran 64 puntos y cada uno tenía a, b, c, d, y había que llenarlo todo, todo, todo, de acuerdo con una ciudad, con una época, por ejemplo, Egipto y hacer todo el cuadro. Pues, yo entregué eso y ese día que lo entregué, el día en que me lo iban a devolver me soñé que me lo entregaban y había sacado 2,5. Y me lo entregaron y como en el sueño saque 2,5.”

Hasta el momento de la entrevista Petite llevaba un rendimiento muy regular con notas en 2.7 en los primeros cortes. Posteriormente tuvo un bajón fuerte atribuido a un rompimiento amoroso, aunque finalmente logró sacar adelante su semestre y paso nítida en segundo y tercer semestre. Sin embargo, llamó mi atención que Petite no proyectara algún gesto de angustia o de preocupación sobre su rendimiento académico y en la entrevista se lo manifestó a lo cual ella aduce:

“Porque es que el semestre pasado también fue así y esta vez era que.... no sé... Había peleado también con mi novio y entonces por ejemplo el fin de semana pasado no hice nada y entonces aparte de eso... pero pues también estoy tranquila porque yo sí hice mi trabajo y pues fue ella (una compañera) la que no respondió. Y pues tenemos entrega el jueves pero ya tengo como un proyecto...”

La materia de Proyectos es el eje principal de este programa. En segundo semestre, Petite sentía que no recibía la suficiente atención de su profesora y que no era bien asesorada pues comentaba que la profesora pasaba por su maqueta y no la observaba, era como si no existiese. Se sentía ignorada, además, porque fue en el período en que más regular le iba. Finalmente no habló con la profesora sobre esto, perdió la materia, la habilitó y la ganó.

Aunque ha tenido buenas relaciones con los docentes, tuvo temor de matricular una de las materias con un profesor que según sus compañeros era despectivo:

“Los muchachos nos comentaban que él les decía: “¡Monten mejor una ferretería porque para Diseño no sirven!” o les decía que dibujaban como niños de kinder Yo sabía que era buen docente y daba buenas asesorías pero le decía cosas feas a los demás, sobre todo a los hombres”.

Sin embargo, cuando finalmente vio la materia con él no tuvo ningún problema relacional ni se sintió mal asesorada. Ella y su compañera sacaron las notas más altas en Proyectos nivel tres; es por esto que, menciona que en esta materia se visualizaron sus mayores fortalezas.

La asignatura de mayor dificultad de tercer semestre fue Tecnología. Comenta

que este curso aunque, se ve en los anteriores semestres, es muy diferente el del tercer nivel pues se debe saber sobre materiales, tuberías, construcciones, etc.

Ante la pregunta sobre su descripción como estudiante, Petite menciona que es una estudiante que trata de hacer las cosas a tiempo, se autoregula, y conoce cuando ya se encuentra preparada para dar el siguiente paso en un proceso para culminar un proyecto.

SALLY

Referencias generales

Lugar de nacimiento: Buenaventura

Edad: 18 años (Pasa a 3° semestre 2012)

Barrio de Residencia en Cali: Estrato socioeconómico 4, comuna 17

Educación Secundaria: Normal Superior Juan Ladrilleros.

Tipo de bachillerato: Profundización en Pedagogía

Programa: Psicología.

Género: Femenino

Puntaje en Pruebas Saber 11

Sally ingresa a la universidad a los 18 años. Cursa proyecto de vida en su primer semestre. Es de estatura alta, contextura mediana, ojos café, cabello castaño (tinturado) y etnia mulata.

Su actitud durante la entrevista es de apertura, se siente su necesidad de ser escuchada y de continuar un proceso a través del Programa de Atención Psicopedagógico.

Porqué Sally en esta investigación

Sally, al igual que los demás, fue estudiante del curso Proyecto de Vida. Solicitó un espacio de orientación personal porque la nostalgia por vivir sin sus padres la estaba afectando emocionalmente. Al tener a Sally en la investigación sentía que podía hilar un poco con mi interés inicial sobre las vivencias de los estudiantes del Pacífico pues esta región, en primera instancia, me movilizaba e inquietaba.

Historia escolar previa a la universidad

En la básica primaria Sally estudió en un pueblo del Pacífico llamado las Delicias. Este pueblo estaba conformado solamente por su familia paterna, es decir, era como un conjunto familiar. Luego estudió parte del bachillerato en el sector de San Juan y lo terminó

en Buenaventura.

Reconoce que desde pequeña consultaba textos como enciclopedias en su casa y también tenía acceso a lecturas de cuentos infantiles. Aunque la lectura no había sido parte de sus pasiones anteriormente, solo antes de entrar a psicología Sally se concientizó que debía empezar a leer para que la carrera que había elegido no le “*diera tan duro*” y por ello empezó a leer novelas de escritores como Jorge Isaacs.

Pruebas Saber 11

El puntaje más alto que sacó en estas pruebas fue en Biología, aunque no comprende las razones porque no le agrada mucho esta área. En español le fue bien, no fue tan bajo. En las que tuvo bajo puntaje fue en Matemáticas y Física.

Sobre la elección de carrera

Sally estaba indecisa entre dos opciones: Trabajo Social y Psicología. En la Universidad del Pacífico no abrieron Psicología durante el semestre 2011-1 y ya ella llevaba seis meses después de salir del colegio sin estudiar. Durante esos seis meses entró al Sena e hizo un curso sobre Pedagogía Comunitaria. Con esta experiencia trabajó en la práctica comunitaria, se encaminó por la Psicología. A su padre le preocupaba si la inversión económica que se iba a realizar podría luego recuperarse trabajando pero a Sally no le preocupaba mucho esto. Sus tíos le cuestionaron su elección pues piensan que era una carrera para “locos”.

Posteriormente, eligió esta universidad porque tiene énfasis en lo social y con parte de este enfoque se había relacionado en el curso del Sena.

Ya vinculada, Sally realizó la gestión y los procedimientos para el Icetex pues a ella, como a su familia, les preocupaba que en algún momento no pudiesen tener los suficientes recursos económicos para apoyarla en su proyecto académico. En la actualidad cuenta con este préstamo.

Primeros encuentros con la universidad

Sally vivió con una tía y la familia de ésta durante el primer semestre. La convivencia aquí fue positiva aunque la dinámica relacional era totalmente distinta a la de su familia, con los que compartían salidas. Aquí en esta casa solo salía de vez en cuando con algunas amigas de Buenaventura que estudiaban también en la ciudad, pero en otras universidades. Para segundo semestre pasó a vivir con una prima en un apartamento alquilado.

Fue un semestre complejo en relación con el acople a la universidad y la distancia de sus padres. Frecuentemente Sally se entristecía y rompía en llanto al hablar con sus

padres; en varias ocasiones sintió necesidad de irse pero sus padres le brindaron apoyo desde la distancia aunque también se afectaron por esta separación. Extraña con frecuencia la comida típica del Pacífico especialmente la comida hecha por su mamá. Su madre ante esta vivencia comentaba:

“Sí, porque a veces ella me decía: “¡ay mamá, yo extraño su comida, extraño mi cama!”. Yo sé que eso es un cambio como brusco, por ejemplo, porque antes me acostumbraba a esto y cuando uno llega a otra parte ya se va a sentir uno como extraño. No va a ser igual como cocina la mamá y esos cariñitos y esos abrazitos que le hacen falta”.

En los primeros trabajos colectivos, Sally se ubicó con un grupo de compañeras con quienes, al inicio, hubo empatía aunque sentía que en ocasiones ni su voz ni sus opiniones eran tenidas en cuenta, lo que le afectó bastante pues cuando hablaba se burlaban o les parecía chistoso todo lo que decía. Luego escuchó comentarios desvalorativos sobre su capacidad o nivel de inteligencia. Sally aduce que probablemente esto fue a causa de su bajo rendimiento en la materia de Subjetividad, donde el tipo de evaluación es de única respuesta. En ocasiones escuchó comentarios estigmatizantes sobre ella y menciona que los vivió como ataques. Por esto decidió cambiarse de grupo y ubicarse con otras estudiantes, una también oriunda del Pacífico y otra estudiante de un sector rural de Cartagena.

Trayectoria académica universitaria

En primer semestre Sally perdió Subjetividad en 2.1, pero en las demás materias le fue bien. En segundo semestre, su desempeño no mejoró mucho en la misma materia. Ha intentado descifrar la forma de evaluación en cuanto a los tipos de ítems construidos y desfragmentando la pregunta, pero se confunde en las evaluaciones y duda de sus respuestas. A través de los siguientes encuentros con ella se revisaba la forma de preguntar del profesor en este tipo de evaluaciones para tener en cuenta el método de estudio más adecuado a implementar.

En una de las intervenciones desde el Programa de Atención Psicopedagógica decidí hablar con el profesor de subjetividad sobre el caso de Sally en referencia a sus notas y desempeño, además de la asistencia de Sally a una asesoría. Pierde nuevamente la primera evaluación del semestre de esta materia pero finalmente la aprueba. Sally siempre ha manifestado que su rendimiento académico nunca se ha afectado con los problemas de índole emocional y familiar.

Trayectoria académica. Recorrido en notas

Psicología				
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre I	Semestre 2
Sally	Matriculadas	19	6	6
	Perdidas	0	0	1
	Canceladas	0	0	
	Repetidas	0	0	0
	Habilitadas	1		1
	Homologadas	0	0	0
	Promedio		3.70	3.99

Psicología. Primer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Proyecto de Vida	2 h	2	4.8
2	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	4.2
3	Metodología y Practica Investigativa	4 h	4	3.8
4	Historia de la Psicología	3 h	3	4.0
5	Taller de Escritura I	2 h	2	3.3
6	Electiva libre I: Evaluación del Potencial.	2 h	2	4.5
7	Subjetividad e Interacción Social	3 h	3	2.1
8	Antropobiología del comportamiento	2 h	2	4.6

Psicología. Segundo semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Constitución y Democracia	2 h	2	4.4
2	Metodología y Practica Investigativa II	4 h	4	3.7
3	Modelos Teóricos y Epistemológicos	3 h	3	3.3
4	Taller de Escritura II	2 h	2	3.6
5	Desarrollo y Aprendizaje I	3 h	3	4.0
6	Subjetividad e Interacción Social I	3 h	3	3.2
7	Neuroanatomía y Psicofisiología	3 h	3	3.7

En tercer semestre matriculó ocho materias y paso nítida.

Su familia y vida personal

La familia de Sally está conformada por su mamá, quien estudia actualmente enfermería, (cuarto semestre), su padre quien es comerciante de barcos y cursó hasta básica primaria, y su hermano menor que está cursando primaria.

Hace cuatro años murió un hermano (menor que Sally) por una enfermedad coronaria.

La madre de Sally terminó sus estudios de bachillerato al tiempo que su hija y se graduaron juntas. Su madre ha estado siempre al tanto de su proceso académico desde la primera infancia, le ha colaborado con las tareas y por ello en ocasiones se pregunta si es “*muy apegada a ellos*”.

Sus padres esperan que ella termine la carrera para que sea “*alguien en la vida*” como una persona profesional:

“Mi sueño más grande es verlos a ellos profesionales. Ese día me voy a sentir la mamá más feliz del mundo porque esa es como la mejor herencia que uno les puede dejar a nuestros hijos. Que ellos digan: mis papás se esforzaron por darme esto; yo soy alguien por mis papás y por el esfuerzo que yo también puse. Yo siempre les digo a ellos eso”.

De la familia extensa, Sally manifiesta que tiene dos primos que estudian uno Ingeniería de Sistemas y otra Trabajo Social, mientras otras primas se han dedicado al hogar y a cuidar sus hijos. Sus tíos paternos son profesionales universitarios. De sus tíos maternos destaca a uno en especial que la ayudó a entrar a la universidad; es decir, fue quién hizo el acompañamiento para la entrevista, la inscripción y la orientó sobre lo que significaba el estudiar psicología en búsquedas por internet. Su tío materno estudió Ingeniería de Sistemas y en la actualidad está haciendo una Licenciatura en Matemática a la vez que trabaja en el Bajo San Juan. Su madre y hermanos fueron quienes apoyaron a su tío en sus inicios académicos. Tiene también dos tíos maternos que son capitanes náuticos. Sally tiene una relación más cercana con su madre que con su padre. Su mamá manifiesta que su hija siempre ha sido un motor para ella salir adelante:

“Nos apoyamos mutuamente, cuando yo no podía yo le decía: “mami, no entendí esta tarea ¿tú la entendiste?” “Sí, mamá”. Cuando ella no entendía una tarea: “mamá ¿Tú viste esto?” “Sí, yo la vi, esto es así y así”. Siempre nos estábamos apoyando mutuamente, siempre estuvo ayudándome con el niño, con las tareas, cuando me iba a estudiar en la noche, en esos exámenes; siempre me lo estuvo cuidando allí. Entonces son cosas que más que una hija también es una amiga y yo siempre le digo a ella: “mami, a veces no me veas como tu mamá, sino también como una amiga más”.

Resalto las palabras *amiga* y *mamá* porque en el tercer semestre los padres de Sally se separan y ello hizo que su mamá ubicara la relación de madre-hija en una relación de

amiga-amiga. Esta situación sobrecargó emocionalmente a Sally aunque no afectó su rendimiento académico pues ha estado enfocada en su proyecto. En ocasiones, temía que su padre la dejara de apoyar económicamente pero hasta el momento esto no ha sucedido.

La madre de Sally proviene de una familia donde hubo mucho maltrato físico y psicológico. El abuelo de Sally maltrataba a su esposa, y su abuela y su madre llevan esto aún en su memoria. Dice que ella ahora trata a sus hijos con mucho amor, totalmente contrario al trato que recibió.

Un evento que marca una etapa significativa en la historia de Sally fue el encarcelamiento de su padre durante tres años y que coincidió también con la muerte de su hermano menor. Estos dos episodios dejaron unas huellas profundas en Sally aunque ahora puede hablar sobre ello tranquilamente.

Cómo vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad

Frente al uso de la tecnología y las redes sociales, Sally utiliza con mayor frecuencia el Facebook para comunicarse con sus amigas de Buenaventura, aunque al inicio de la universidad estuvo desconectada porque lo académico acaparaba todo su tiempo.

Dentro de sus métodos de estudio se encuentran la lectura continua y el aprendizaje memorístico para fechas específicas.

En la regulación y manejo de los tiempos de dedicación en segundo semestre, Sally comenta:

“Yo desde que estoy acá he viajado una sola vez a Buenaventura porque yo soy una persona que cuando me veo como tan llena de trabajo digo: “no, me voy a quedar aquí y aquí me voy a quedar estudiando y voy a adelantar todo”. Pero mire que tengo como tres o cuatro lecturas para la otra semana, si es que no me dejan más, y yo [me] dije: “yo no me voy a quedar aquí, yo me voy a ir y me voy a llevar todo lo mío. Entonces durante el viaje, como es largo, voy adelantando”. Por lo general, cuando me dejan lecturas yo trato de en un solo día hacerlas todas y me rinde el tiempo por lo que ahora leo más rápido, porque antes era como más “lenta”. Y pues ahora pues la agilidad de la lectura ha cambiado mucho, demasiado y leo rápido”.

Finalmente Sally se describe como una estudiante responsable que puede dar más de sí:

“Yo siempre he sido así, muy estricta. O sea, a mí como que me acostumbraron así desde muy pequeña, que yo como salía, almorzaba, reposaba y tenía que hacer las tareas y siempre es así. Yo llego, como o lo que tengo que hacer lo hago y ya, porque es que si no lo hago me coge el desespero, como que ¡ay!, es horrible”.

JULIUS

Referencias generales

Lugar de nacimiento: Medellín
Edad: 19 años (4° semestre 2012)
Estrato socioeconómico: 3. Comuna 18
Educación Secundaria: Politécnico Municipal
Tipo de bachillerato: Énfasis en administración y gestión
Programa: Derecho.
Puntaje Pruebas Saber 11: Promedio: 66. Puesto: 122.

Julius ingresa a la universidad a los 18 años. Es de altura media baja, ojos color café, cabello castaño oscuro y textura mediana. Cursó Proyecto de Vida en el 2011 —1 y luego la electiva Identidad Cultural.

Por qué Julius en esta investigación

Desde las primeras clases fue un estudiante muy activo y participativo lo que llamaba mi atención como docente. En la clase sobre métodos de estudio, en el tema de Orientación Vocacional, Julius manifestó que había elegido la carrera de Derecho en contra de la voluntad de su padre y que él sería el primer miembro de la familia en emprender un proyecto académico. Su discurso y acento “paisa” fueron generando en mi mayor curiosidad por conocer genuinamente su historia.

Historia escolar previa a la universidad

Julius tuvo un buen desempeño escolar en general. En ocasiones apoyaba como monitor a una de sus profesoras calificando los trabajos. La clase de castellano le permitió el acercamiento a las lecturas, en las que le iba bien; pero solo fue en décimo grado cuando empezó a leer realmente.

En su casa no tenía referentes lectores pero su padre le explicaba eventos o hechos históricos de cultura general que él observaba en programas de televisión; además, en su infancia iba al teatro para ver películas de tipo religioso.

En el colegio se destacó por su habilidad en matemáticas. Cuando sus compañeros no entendían, Julius se ubicaba como representante del grupo para hablar con el profesor. Su mayor interés eran los debates por lo que se candidatizó para ser representante del grupo. Desde allí empezó su interés por las leyes. En noveno grado ingresó a un foro de debates que se realizaba con distintos colegios lo que lo motivó mucho más por el Derecho; sin embargo, durante el último grado optó los negocios pensando que se dedi-

caría a algo que tuviera que ver con comercio; así, estudio dos años de Contabilidad con el apoyo del Sena en el colegio pero posteriormente se dio cuenta que no quería “*pasarse la vida*” estudiando números y eligió la carrera de derecho.

Sobre la elección de carrera

Por el tipo de énfasis del bachillerato y la especialidad elegida por Julius (gestión), su padre creyó que su hijo estudiaría algo en esta línea, sumándole que él es comerciante. Pero a Julius le aburría este énfasis:

“Yo me puse a pensar: yo no quiero vivir toda mi vida de esto sabiendo que me da pereza. Yo lo hago porque sí y pues porque toca, pero me da pereza, me aburren tantos números y tantas cosas”.

Fue elegido en varias ocasiones como representante de su salón y le gustaba participar en diferentes grupos. Llegó a convertirse en representante del colegio y a ser incluido en el consejo directivo. Participó en debates en intercolegiados donde tuvo un buen desempeño.

En diferentes momentos respaldó a sus compañeros en discusiones por las actuaciones específicas de algunos docentes y ello hizo reflejar una imagen de estudiante contestatario. En su trayectoria escolar recuerda preferir las lecturas que realizar procesos numéricos y algebraicos; dicha experiencia fue significativa al momento de elegir Derecho como su carrera.

Sus padres creían que la carrera de Administración sería la carrera elegida porque sus familias tradicionalmente han trabajado como comerciantes. Al inicio su padre no estaba muy satisfecho con su elección final, pero actualmente lo apoya al igual que su madre.

Primeros encuentros con la universidad

Julius ingresó con grandes expectativas a primer semestre, preguntándose si esto lo apasionaría, si es a lo que se quería dedicar toda la vida o si de pronto sería un semestre perdido. Hasta el momento le ha ido bien y ha confirmado que le gusta mucho.

La vida universitaria ha hecho que Julius cambiara de rutinas de vida. Antes podía levantarse muy tarde y salir con sus amigos frecuentemente, en la actualidad solo le queda un poco de tiempo los fines de semana.

Rápidamente Julius entra a socializar con sus nuevos compañeros. Su novia entra con él al primer semestre en el mismo grupo y su relación se hace notoria en las primeras clases. Estudian juntos para los exámenes y para sus trabajos. Julius comenta que su relación no afecta su vida académica.

Trayectoria académica universitaria

Entró con gran expectativa a la carrera de Derecho, manifiesta estar enamorado cada vez más de ella y que espera seguir así. En primer semestre, la materia que quedó con puntaje más bajo fue Introducción al Derecho con 3.3. Aunque reconoce que el profesor de esta materia “sabe mucho”, piensa que no se relaciona bien con los estudiantes pues en momentos se sintió “pordebajado”; en este sentido, narra una ocasión en que el docente no le permitió leer del código civil que tenía ya que no era de una editorial específica que él solicitaba y el de Julius era de una editorial poco confiable para el profesor. Lo que molestó a Julius fue la forma despectiva como se dirigió a los estudiantes que no contaban con el código que él solicitaba.

Recorrido en notas

Derecho					
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Julius	Matriculadas	23	7	8	8
	Perdidas	1	0	0	1 Derecho penal general I
	Canceladas	0	0	0	0
	Repetidas	0	0	0	0
	Habilitadas	0	0	0	0
	Homologadas	0	0	0	0
	Promedio		3.70	3.76	3.89

Derecho. Primer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Derecho de las Personas y Familia	4 h	3	3.7
2	Introducción al derecho	4 h	3	3.2
3	Teoría del Conocimiento	2 h	2	3.8
4	Proyecto de Vida	2 h	2	4.8
5	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	3.8
6	Historia del Derecho	4 h	3	4.1
7	Lecto Escritura	3 h	2	3.4

Derecho. Segundo semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Historia de las Ideas Políticas	3 h	3	4.0
2	Teoría Económica	3 h	2	4.3
3	Franciscanismo y Ecología	2 h	2	3.8
4	Lógica Jurídica	2 h	2	3.6
5	Inglés I	3 h		4.3
6	Derecho patrimonial	4 h	3	3.0
7	Negocio jurídico	3 h	2	4.2
8	Electiva Libre Humanística I: Identidad Cultural	2 h	2	4.2

Derecho. Tercer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Economía Colombiana	4 h	2	4.1
2	Hermenéutica Jurídica	4 h	2	3.6
3	Inglés II	2 h		3.5
4	Derecho de las obligaciones	4 h	3	3.6
5	Teoría Constitucional	3 h	3	3.2
6	Derecho penal general I	2 h	2	2.8
7	Teoría Gral. Del Proceso	3 h	3	3.0
8	Electiva Libre Humanística II: Siglo XX Balance de una crisis	2 h	2	4.6

Julius manifiesta que detrás de la pérdida de Derecho penal, está un problema que tuvo con la profesora en una de las clases. Julius hizo un chiste en clase refiriéndose a uno de los subtemas y él menciona que a su docente no le gustó, además porque el grupo se empezó a reír. En las siguientes evaluaciones Julius considera que la profesora lo calificó con mayor rigurosidad y al final no lo ayudó. Piensa que esta materia es de “muchísima memoria” y argumenta que siempre ha tenido problemas con ésta; además que también refiere que la profesora solicitaba que le “recitarán” tal cual sus diapositivas.

Al momento de la entrevista estaba repitiendo la asignatura con otro profesor con quien se siente diferente, siente una clase distinta porque utiliza más la posibilidad de argumentación que la de “declamar” la teoría. Ya se ha destacado por la participación activa pero no quiere que su profesor se dé cuenta que es repitente.

Su familia y vida personal

Julius vive con sus padres, un hermano de doce años y una niña de tres. Su madre es ama de casa y su padre es comerciante dueño de su propio supermercado y de una fábrica de bolsas plásticas. El padre es de Granada (Antioquia) y la madre de San Carlos (Antioquia). Aunque a Julius lo trajeron a Cali desde los dos años, se considera “paisa” por su familia de origen, sus costumbres y su dialecto.

Julius comparte más sobre lo académico con su mamá que con su papá. Su padre se encarga de pagarle el semestre. En ocasiones le pregunta sobre su desempeño y le dice que si no le va bien, recuerde que está la opción de los negocios pues ya el señor está emprendiendo otro proyecto comercial para que su hijo se encargara de la fábrica de bolsas; sin embargo Julius ha mantenido su decisión de continuar en Derecho.

La historia académica de su familia está por construirse. Su abuelo hizo hasta segundo de primaria y su padre llegó hasta séptimo grado. Sin embargo, les ha ido bien en los negocios que han emprendido. Desde sus abuelos hasta sus tíos se han dedicado a los negocios independientes, por lo que el primer universitario es Julius. Por lo anterior, Julius dice entender las razones de su padre para no seguir necesariamente un proyecto académico para “*triunfar en la vida*”:

“Yo soy el primero de mi familia que entra a una universidad, tengo apenas un primo que se graduó de once, los otros no se han graduado, y ya tienen casi mi misma edad. No se han graduado, pues por vagos, porque casi no les gusta el estudio y otros que ya se salieron, se dedicaron fue a “gaminear”. Entonces digamos... no sé... yo veo como mis metas a graduarme y ser digamos el primer profesional de mi familia. Hasta mi abuelo dice: “¿Ese huevón por qué está estudiando?” que no sé qué, “que se ponga a trabajar”. Pero yo [digo] “no, pues no, yo quiero estudiar, la verdad”. Pero de todas formas mi papá sí me deja elegir eso, o sea es lo que yo quiera, lo que a mí me guste. Si tiene la disponibilidad y la posibilidad de pagarme el semestre y que yo estudie, él con eso no se mete”.

De parte de la familia materna, Julius comenta que su madre llegó hasta grado once, obtuvo un alto puntaje en el examen del ICFES y por ello quedó en la universidad Nacional de Medellín. Ella deseaba convertirse en ingeniería civil dado que su padre, es decir el abuelo de Julius era constructor (maestro) de obra. Sin embargo, su familia no pudo apoyarla en este proyecto porque vivían en un sector rural y no contaban con los recursos económicos para el sostenimiento de ella en la ciudad. Julius comenta sobre las palabras de su madre retomadas en su propia voz:

“Mi mamá dice: “Yo trabajo es para que usted pueda hacer lo que yo no hice”. Hay mucha motivación en mi mamá porque ella quiso ser una profesional pero no lo logró por circunstancias de dinero y todo eso. Entonces o sea yo digo, si mi mamá no lo logró y si quiere que yo lo haga y yo también lo quiero lograr, yo puedo y yo tengo que aprovechar...”

Dentro de los hábitos de la vida cotidiana que tienen como familia se encuentran seguir

las tradiciones de la religión católica como el rezo del rosario en las noches todos los días y, de parte de su madre, colaborar con actividades sociales de la parroquia cercana a su casa. Su madre reconoce que ahora Julius tiene menos tiempo para dedicarle a la oración por su estudio y que su postura es mucho más cuestionadora y crítica con la iglesia como institución, pero siempre trata de sacar un espacio para dialogar y conversar con él, por lo genera, después rezar el rosario. El espacio para el rezo no solamente tiene una connotación religiosa, es también un encuentro para contarse anécdotas y que les permite dialogar sobre lo que les ha pasado durante el día, por eso se convierte en un rito especial.

La relación con su mamá es muy cercana por lo que ha sido un poco difícil para ella entender que Julius ahora no tiene el suficiente tiempo para escucharla, por lo que a veces lo interrumpe en sus lecturas y él tiene que aclararle sobre eso. A este respecto, Julius mencionaba en las clases de Proyecto de vida que su mayor distractor era su madre, aunque ahora, afirma, ella ha ido entendiendo a pesar que ha sido difícil pues con él compartía los asuntos generales de la vida cotidiana. De igual forma, su madre lo motiva constantemente cuando siente que él se ofusca por la relación con uno de los docentes. La motivación de la madre está guiada a que él estudie más y pase de la queja a la acción para que sus notas sean buenas y finalmente aprenda.

La relación con su padre también es cercana pero en otro sentido. Julius admira mucho a su padre y siente que si él hubiese tenido la oportunidad de estudiar sería una historia diferente:

“Mi papá, o sea, de cultura general y de cosas así, mi papá es un berraco y eso sabe mucho. Entonces yo le digo: “papá ¿qué es tal cosa?” y a pesar de todo, o sea, yo considero que mi papá que es muy inteligente, yo digo donde mi papá se hubiera puesto a estudiar o algo, mi papá sería un berraco, sería mejor dicho... Porque él es muy inteligente, yo veo a mi papá y él sabe mucho. Hay cosas que digamos yo no sé, y él sí. Mi papá lee su periódico, sus cosas, pero le encanta ver sus documentales y todo eso y él... no sé... yo lo veo muy bien”.

En la actualidad comparten textos fuera de las lecturas obligatorias académicas, como por ejemplo, *El hombre más rico de Babilonia*, y *El vendedor más grande del mundo*.

Además de su estudio, Julius dedica un espacio al deporte (fútbol) en la noche y también ayuda en el negocio a su papá y realiza vueltas de su casa. Su madre comenta ante esto:

“Ya organicé con mi esposo que ya no lo tenemos a él porque él (Julius) era el de los mandados aquí, el que vaya y pague servicios o que vaya consigne al banco, el que vaya a esto, no. Entonces acomodarnos a eso se nos hizo como un poquitico duro pues ya no tenemos el muchachito de los mandados, el que nos haga las vuelticas como dice el cuento... Ya yo le dije a mi esposo: “no, ya nosotros no podemos disponer del tiempo de Julius, sino del que él nos dé”. Entonces yo hablo con él y le digo: “no papi, cuando usted vea que hay tiempo, entonces usted dice”. Esta semana el papá le dijo: “bueno Julius, entonces usted ¿qué? Ya no me volvió a colaborar, los domingos ya duerme hasta que se le quite el sueño; antes iba y me colaboraba un ratito y todo eso, entonces ahora ¿qué?”

Se está volviendo como muy holgazán”. Entonces él le dijo: “no papá, ya sabe que yo le dije que estas dos semanas estamos en parciales, entonces me toca estudiar muy duro. Pero no más termine parciales, entonces yo le vuelvo a ayudar”.

Aunque separar este espacio para ayudar a su padre en el negocio fue más complicado en primer semestre, en el segundo lo pudo organizar mejor. Sin embargo, desde tercer semestre empezó a trabajar en el mismo negocio de su padre (venta de minutos por celular) pues empezaron a tener problemas económicos para pagar la carrera. Sus abuelos paternos le ayudaron económicamente para iniciar el cuarto semestre aunque le volvieron a preguntar si esto era lo que realmente él quería a lo cual Julius respondió afirmativamente.

En cuarto semestre pidió transferencia a la jornada de la noche para tener tiempo para trabajar de día en el negocio de su padre pues la situación económica se complejizó un poco más.

Para sus padres, el uso de dispositivos como los celulares con plan de datos hacen que se distancie de la relación con ellos pues sienten que los “desconecta” de su mirada y se sienten ausentes; tal como lo manifiesta su madre:

“Ese aparato me tiene a mí muy aburrida. Y no sé ahorita, yo creo que es al comienzo; para él fue como más que todo como fiebre porque ya no es tanto, entonces todas esas cosas van pasando. Él me dijo a mí: “mami ¿me acompaña a sacar el plan de datos?” Porque el plan de datos él lo sacó desde antes de cumplir los 18 años, entonces a él no se lo daban. Yo le hice el favor, pero después yo le decía a él: el error más grande que yo cometí fue haber ido a sacarle el plan de datos a lo cual él le responde: “¿Por qué mamá? Mire que yo estudio por el BlackBerry, mire que los profesores me responden, que yo estudio con los compañeros y que esto y lo otro”. Entonces yo he tratado de acomodarme a eso, pero se me hacía difícil”.

Los fines de semana Julius se dedica a leer o ver programas de televisión. Como se menciona anteriormente, tiene una relación amorosa y su novia estudia la misma carrera en el mismo semestre. Han separado los espacios de estudio y Julius reconoce que su prioridad es la universidad.

En ocasiones se distrae jugando con su hermanita ya que su padre, por el trabajo, no comparte mucho con ella por lo que algunas veces se siente en el rol paterno con su hermana menor.

Julius reconoce que existen factores culturales que caracterizan la forma de ser de los antioqueños como el ser entradores y ser amigables, pero que en ocasiones para hablar en público de más de mil personas —como en el colegio— si le daba un poco de temor.

Cómo vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad

Julius prefirió elegir esta universidad porque sus amigos entraron a otra institución y él

reconoce que ellos no serían una influencia positiva para permanecer en las clases. Para él es muy importante el recibimiento de un profesor a los estudiantes de primero, en el salón de clase pues de por sí se entra con temores, o la mayoría vienen con la expectativa de si esta es la carrera de ellos o no. Para él, dependiendo de la relación que se construya allí, un estudiante se puede arrepentir o puede decidir continuar.

En cada programa o carrera circulan ciertos estereotipos sociales y representaciones acerca del futuro profesional. En el caso del Derecho, se tiende a tener una representación especial frente a la imagen de sí y el deber ser en la conducta. Para Julius es importante continuar con una representación de su personalidad como alguien sencillo y descomplicado; no le preocupan las diferencias socioeconómicas con sus compañeros aunque le hacen “chistes” cuando lleva su lonchera para almorzar pero, afirma, eso no le molesta.

Dentro de las líneas y enfoques del Derecho, Julius reconoce que es muy pronto en segundo semestre para tomar una decisión. Sin embargo, manifiesta interés por ramas del derecho relacionadas con aspectos administrativos:

“Igual por ahora pues a mí me preguntan “¿en qué se va especializar?” La verdad, no sé, no sabría responder. Pero sí yo diría que de pronto administrativo por precisamente las cosas de mi familia, porque ya casi todos son así como comerciantes o cosas de negocios; entonces de pronto me inclinaría más por eso. Pero de todas formas lo estudié, hice los tres semestres de administración que me dieron en el colegio, entonces uno nunca sabe qué me vaya a pasar acá”.

Frente a los distractores para estudiar, Julius encuentra que puede tener un nivel de concentración adecuado incluso con varias actividades al tiempo: estar conectado por las redes sociales (*Facebook*) con tres personas, comer, hablar y escuchar música. Es una persona muy sociable que interactúa fácilmente con otros estudiantes, incluso de otros programas.

En relación con los métodos de estudio y la forma como aprende el nuevo conocimiento, Julius comenta que estudia leyendo y releendo, preguntando al profesor si no entiende y estudiando en grupo, haciendo debates o foros pequeños sobre los textos. En su casa el lugar de estudio donde se puede concentrar es su propia alcoba, pues a veces el comedor puede ser un lugar de mayor distracción por las interrupciones de los diferentes miembros de la familia.

Aunque antes no le interesaba mucho la lectura, ahora tiene interés por libros como *Cien años de Soledad*. Observa noticieros para actualizarse sobre la realidad política del país y lee el periódico.

De las materias vistas en segundo semestre, la más complicada fue Patrimonial que está relacionada con el análisis de los bienes. En ocasiones Julius se enredaba en la comprensión de ciertos temas con las explicaciones del docente. También influía el número tan grande de estudiantes (42) pues cuando se dispersaban Julius también se distraía.

Las materias que más le interesaron en segundo semestre fueron Teoría Económica e Historia de las Ideas Políticas.

Finalmente Julius se describe como un estudiante poco dedicado pero responsable, a quién se le da la facilidad para saber sobre un conocimiento.

NEMO



Referencias generales

Lugar de nacimiento: Cali

Edad: 20 años (Pasa a 3° semestre 2012)

Estrato socioeconómico 6, Comuna 2.

Educación Secundaria: Hasta grado séptimo cursó en el Colegio Jefferson. Después terminó en el colegio “Amalia”.

Tipo de bachillerato: Bilingüe (primero), el segundo tipo acelerado-básico.

Programa: Administración de Negocios.

Puntaje Pruebas Saber 11: Promedio 48. Quedó en los primeros 300

Descripción general:

Nemo entró a los 17 años a la universidad. Es un joven de estatura media, ojos rasgados, cabello crespo. La imagen que proyecta es de un estudiante “relajado” pero respetuoso con sus compañeros y docentes. Su actitud en la entrevista fue empática y mostro interés por la conversación. Después de haber sido su profesora, sentía que me sentaba por primera vez al frente del real Nemo, pues no era el mismo que tenía como estudiante, que lucía siempre feliz y sonriente, con actitud de fresca como si no pasara nada preocupante en su vida.

Por qué Nemo en esta investigación

Nemo siempre fue muy participativo en el curso. Proyecto de vida e inglés fueron las únicas materias que ganó en primer semestre. Para volver a ingresar al programa debió volver a repetir todas las materias e incluso las únicas que había ganado. Cuando regresó

al curso de nuevo me interesé por conocer que pasaba por su mente y que lo movilizaba a empezar de nuevo. En una de las clases, específicamente en el tema del duelo, habló de la pérdida de sus mascotas ocurrida por la destrucción de su acuario marino, que llevó a la muerte de sus peces, entre ellos un pez payaso. Fuera de clase, comenta que, dos años antes de este suceso, murió su hermano gemelo.

Historia escolar previa a la universidad

Desde la primera infancia Nemo estuvo en clases alternas a las de su colegio y en actividades artísticas complementarias. Su madre no encuentra las razones por las cuales no le interesaban las actividades de tipo académico:

“Los tuvimos en música, en tenis, en fútbol, en natación. Cada año hacían una actividad distinta, manualidades, en todo lo más que uno pudiera ayudarlo; en la lectura. Sí, yo pienso que en toda esa parte no les faltó, pero no sé, uno busca y busca dónde está el origen de esa dejadez y ese desinterés. No sé...”

La madre de Nemo continúa utilizando el plural, incluyendo al hermano gemelo de Nemo que ha muerto. La fotografía en la mesa de centro donde se ubica a la familia completa llama mi atención por la ubicación de los dos hermanos juntos; Nemo se ve más fuerte y vigoroso que su hermano, quien sufría problemas cardíacos desde pequeño.

En primaria a Nemo no le gustaba el colegio, se sentía señalado por los profesores porque, según él era muy “molestón”. Perdió sexto grado y cuando iba a perder séptimo lo cambiaron de colegio a una institución de bachillerato acelerado. Les insistió mucho a sus padres para que lo retiraran hasta que en séptimo grado lo escucharon.

En el colegio acelerado se sentía mucho mejor pues era como estar “incluido”. Manifiesta que muchos de los que llegan a estos tipos de colegios no les gusta el estudio y el colegio lo sabe, así que trabaja desde esa condición.

Fue en esta institución donde su relación con los docentes cambio, pues sostiene que tuvo un profesor de Matemáticas, Física y Geometría que era muy bueno, para él una “calculadora humana” y su actitud no era mandona como la de otros docentes:

“Era súper buen profesor. Y el man era un bacán allí con los estudiantes, era como un estudiante más porque le hablaba a uno como uno, entonces uno entendía. Si uno no entendía uno le preguntaba y él volvía y explicaba, todo el mundo entendía. Entonces muchísimo mejor, la metodología”.

Para Nemo esta experiencia fue muy importante porque la relación con los docentes era más cercana y ello le permitió acercarse de forma distinta a las enseñanzas escolares. Nemo comenta que ellos siempre tuvieron en cuenta que sus estudiantes no estaban en esa institución porque fueran los “mejores” estudiantes de los colegios de donde salieron pues todos estaban por igual y en las mismas condiciones.

Pruebas Saber 11

Nemo no tiene representaciones significativas sobre la experiencia de este examen pues no estuvo dentro de sus expectativas ni las de su familia ingresar a la universidad pública.

Sobre la elección de carrera

Inicialmente Nemo estaba interesado por Medicina, sin embargo, siempre le han gustado los negocios, así que consideró que, tal como su padre que es negociante, podría continuar la misma ruta. Sin embargo, su relación con las matemáticas y materias de orden financiero han sido muy complejas pues desde la secundaria ha tenido problemas con ellas. En los siguientes semestres clarifica que tiene fortalezas en el área de las humanidades y así empiezan las dudas vocacionales; sin embargo, Nemo prefiere no darles lugar.

Primeros encuentros con la universidad

Inicialmente Nemo estudió dos semestres de Administración de Empresas en la Pontificia Universidad Javeriana. El primer semestre lo pasó pero en el segundo quedó en bajo rendimiento académico y se retiró a la mitad del semestre.

Buscó la Universidad de San Buenaventura como otra opción e ingresó a primer semestre.

Nemo explica que el “estudio” nunca le ha interesado; Nemo piensa que le gusta su carrera pero no le gusta la academia como tal, ni que lo evalúen; y siente que se pierde mucho tiempo pues para él la vida académica debería ser más práctica:

“Aquí son cinco años de puro estudio, la mayoría de tiempo es sólo macear y estudiar ¿y la práctica? o sea que lo que uno vio en el primer semestre no lo ha practicado ni siquiera en octavo semestre... Entonces pues lo más obvio o lo más normal que podría pasar sería que se le olvidara a uno lo que ha visto en tanto tiempo. A mí me gustaba también la veterinaria, ahorita que me salí hice un curso de técnico de eso pero pues no me gustó, aunque era práctica y teórica. Entonces eso es lo que me gusta a mí, pues si uno está aprendiendo pues ir a practicarlo, ir a demostrar lo que uno sabe, lo que ha aprendido. Pero después, es que era como para ser mayordomo de la finca, entonces...no”

La experiencia en dicho curso le gustó por lo práctico pero tampoco se visualiza como auxiliar de veterinaria. Ese interés nació a partir del tipo de negocio que manejan el padre y su familia que se centra en la venta de animales exóticos.

Sus padres continuaron insistiendo, durante el período de vacaciones, en ingresar de nuevo a la universidad y como se salió del curso técnico, decidió de nuevo entrar a la Universidad al Programa Académico Administración de Negocios.

En la exposición final del curso de proyecto de vida en el período 2010-2, Nemo

manifiesta sus insatisfacciones respecto a la dinámica familiar y la vida académica:

“Lo que pasa es que a veces los papás no lo entienden a uno, hay papás que quieren que uno viva como ellos lo vivieron, no se dan cuenta que el mundo cambió, que las cosas no son igual que antes. Que si antes salían hasta las diez de la noche, en cambio uno ahora sale hasta las once y eso no le va a ser que sea menos estudioso o más estudioso, no le quita ni le pone. Con el tiempo todo va como cambiando”.

Para Nemo los deseos de los padres se imponen en las decisiones de los hijos y él no está de acuerdo con ello. Esto lo expone también en su presentación final del curso de proyecto de vida:

“Por lo menos un papá que es doctor y su hijo le sale un hippie, y el papá dice: “es que yo quiero es que sea un empresario, tenga su familia”. Los papás quieren que uno sea exitoso para que ellos también se sientan exitosos; ese es el deseo de un papá, que uno sea exitoso para ellos sentir que hicieron bien su trabajo. Entonces ellos no aceptan las diferencias, por ejemplo que yo no quisiera estudiar Administración sino otra carrera, de pronto que no me traiga tantos beneficios como puede ser un doctor; por ejemplo músico, entonces eso es lo que hacen los papás. De pronto ya cuando nosotros tengamos nuestros hijos ya va a ser como una cultura más distinta”.

Trayectoria académica universitaria

Cuando ingresó a la Universidad de San Buenaventura, Nemo pensó que esta vez sí le iría bien, pero no fue así; quedó en bajo rendimiento y tuvo que repetir todo primer semestre para poder sostenerse en la institución. Dice que no le va bien porque aún no *“le ha cogido gusto al estudio”*, considera que se realiza poca práctica y se da mucha teoría:

“Bueno, a uno le deberían de decir esto se hace así, así, así, tin, tin, tin; pero ya, me lo dieron y yo ir a practicarlo, a mí lo que gusta es la práctica, a mí no me gusta sentarme a estudiar. Yo pensaba no entrar a estudiar a ésta, sino hacer cursos, unos cursos de administración, de mercadeo; que le enseñen a uno y uno vaya y lo ponga en práctica, lo que aprendió. Me gustaría mucho más eso”.

Durante la repetición de su primer semestre pidió apoyo en su casa para unas clases de matemáticas particulares por fuera de la universidad, a lo que su familia accedió. Reconoce que con esta ayuda le fue mejor pues comenta que el docente es muy positivo y los anima realmente a aprender. Nemo señala que hay profesores que motivan y otros que lo distancian aún más del conocimiento:

“Hay profesores que llegan con una cara de cura a dar la clase que uno dice: “no este profesor pues ¿para qué viene?” Primero que todo ¿Para qué se vuelve profesor? Si va a estar con jóvenes pues [debería] tener una actitud más distinta, porque hay profesores que no, hay profesores que llegan sólo a dar su clase y se van”.

Recorrido en notas

Administración de negocios					
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre I	Semestre I repetido	Semestre 2
Nemo	Matriculadas	22	7	8	7
	Perdidas	7	5	0	2
	Canceladas	1	0	0	1
	Repetidas	7	0	7	0
	Habilitadas	0	0	0	0
	Homologadas	0	0	0	0
	Promedio		3.3	2.7	3.5

Administración de negocios. Primer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Introducción a la Administración	3 h	3	2.2
2	Teorías de la Administración	3 h	3	2.6
3	Matemáticas I	3 h	3	2.2
4	Principios de Economía	3 h	3	2.5
5	Proyecto de Vida	2 h	2	4.5
6	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	0.0
7	Inglés I	3 h	2	3.7

Administración de negocios. semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Introducción a la Administración	3 h	3	3.6
2	Teorías de la Administración	3 h	3	3.2
3	Matemáticas I	3 h	3	3.9
4	Principios de Economía	3 h	3	3.0
5	Proyecto de Vida	2 h	2	4.3
6	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	3.0
7	Análisis y Expresión Científica I	2 h	2	3.1
8	Inglés I	3 h	2	3.7

Administración de negocios. Segundo semestre

No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Contabilidad	3 h	3	1.4
2	Proceso Administrativo	3 h	3	3.0
3	Matemáticas II	3 h	3	3.3
4	Constitución y Democracia	2 h	2	4.7
5	Análisis y Expresión Científica II	2 h	2	1.9
6	Inglés II	3 h	2	3.4
7	Microeconomía			Canceló

En la repetición del primer semestre, Nemo gana uno de los primeros parciales en matemática a diferencia de sus 30 compañeros que pierden dicha evaluación.

La materia de Principios de Economía le pareció compleja al igual que Contabilidad, por los procesos memorísticos que exige y para lo cual Nemo menciona nunca haber sido bueno. En la devolución del caso, al revisar sus notas, le pregunto las razones diferenciales de la nota de Constitución y Democracia con las demás y Nemo comenta que incluso lo exoneraron del parcial final. Manifiesta que le atraen los temas sobre Política y que le gustaba mucho la clase.

Al hablar con el profesor de esta materia, comenta que Nemo es un estudiante que lee, pregunta y participa de forma activa. El profesor reconoce que es inquieto pero que enfocándolo puede llegar a ser muy bueno. Nemo le solicitó al profesor hacer un trabajo independiente sobre la Acción Popular —tema por fuera del programa analítico del curso— lo que fue aceptado por éste y, por esto, fue exonerado del examen final. El profesor menciona que Nemo fue un estudiante atípico.

En el siguiente semestre matricula la materia de Ética, en la cual obtiene de igual forma un buen desempeño. El vínculo que genera con el profesor, quien es licenciado en filosofía, es muy significativo y de confianza pues con éste ha creado un espacio conversacional para plantear inquietudes sobre ciertas decisiones de vida.

Al hablar sobre el rendimiento académico en humanidades, Nemo menciona estar interesado en matricular alguna materia electiva de Derecho pues esto le llama realmente la atención.

Su familia y vida personal

Su familia está conformada por su, papá, su mamá y un hermano mayor de 21 años quién estudia ingeniería mecánica en la Universidad de los Andes. Hace dos años murió su hermano gemelo por una afección cardiaca. Por este duelo Nemo estuvo en proceso

terapéutico durante cuatro meses y después no continuó pues manifestaba que quienes necesitaban el tratamiento eran sus padres.

Su madre nació en Buga. Es abogada aunque en la actualidad no ejerce y se dedica con el padre (economista oriundo de Sevilla Valle) a comercializar con mascotas y productos para animales (según Nemo, es la única organización con permiso en la ciudad para vender animales exóticos). Su padre, además, maneja una estación de servicio.

La familia materna ha tenido un recorrido académico más amplio que la paterna. Varios de sus tíos maternos son médicos, lo que explica el interés inicial por esta carrera. Nemo ya ha hablado en varias ocasiones con sus padres sobre no continuar sus estudios universitarios, pero igual asume la decisión que ellos tomen frente a su proyecto académico:

“Nadie me garantiza que yo graduándome de una universidad voy a tener plata o no voy a tener plata cuando grande, que eso es más que todo lo que les preocupa a los papás ¿No? ¿Cómo va a estar uno con el futuro? Que esté bien, pues que uno no pase trabajos. Pero pues a lo que uno decida, a lo hecho pecho. Aunque no les guste a los papás es la vida de uno y pues es la que uno quiere seguir y si es la que tomó es la que le toca afrontar. Eso es lo que pienso yo, a mí siempre me ha parecido”.

Su madre comenta que Nemo siempre ha tenido un concepto negativo de él mismo como estudiante:

“Dice que no ha sido buen estudiante, que a él no se le graban las cosas, que él no tiene buena memoria. Pero él no le dedica un minuto al estudio, entonces esa parte no. Cuando estaban pequeños pues estuvieron en terapia ocupacional, en terapia no sé qué; la verdad, no sé. No, es que él dice que: “yo no soy capaz, no aprendo, no tengo capacidad”. Es como una negación a que él es capaz de hacer las cosas y que él no puede sentarse; no sé qué es lo que le falta a él para tener la actitud, eso es lo que siempre le hemos dicho a él, de sentarse y bueno: voy a estudiar una hora. No, no le dedica la hora al estudio, sino a la pereza. Es duro...”

Nemo cuenta con total apoyo económico para continuar la carrera y si en algún tema se siente “perdido”, puede pedir apoyo a sus padres. Dice que se trasnochaban con él desde muy pequeño pero en lo afectivo han estado un poco más aislados, y que le gustaría vivir solo si tuviera los medios para hacerlo. Siente que sus padres son muy posesivos y que le repiten todo el tiempo lo que tiene que hacer a través de los discursos que se convierten en advertencias constantes. No saben quiénes son sus compañeros de universidad ni sus amigos pues Nemo no los da a conocer.

Al preguntarle sobre la desconfianza que tienen sus padres por su comportamiento Nemo comenta que esta se debe a que además de su bajo rendimiento, no están de acuerdo con que consuma sustancias psicoactivas.

Tampoco están de acuerdo con las modificaciones corporales, ya que se puso un piercing a escondidas (que después hizo retirar porque no le gustó) y luego se hizo un tatuaje con las iniciales de sus padres, la fecha en que murió su hermano y el nombre de

su hermano mayor.

Sus padres consideran que, debido al consumo de sustancias, (Nemo es consumidor habitual de marihuana desde hace dos años) en ocasiones actúa y se expresa de forma agresiva. Nemo comenta que antes del inicio de este consumo si era agresivo y mantenía más tiempo en la calle, pero ahora es más tranquilo y siente que su relación con las sustancias no es algo de preocuparse pues esto no es un problema para él.

Nemo tampoco adjudica el bajo rendimiento a su relación con la marihuana pues afirma que él siempre ha sido mal estudiante, que no ha habido un antes de la sustancia y un después de ella frente a lo académico. Para él todo sigue igual.

A pesar que el consumo es diario, no cree que sea una adicción. Añade que el efecto que tiene sobre él es relajante y considera que son más las resistencias sociales que hay sobre la marihuana que el daño que ocasiona.

De esta situación la familia se enteró a través de la familia de un amigo también consumidor: Su madre comenta que no sabe cómo apoyarlo con el tema del consumo para resolver esta situación y en ocasiones le manifiesta:

“Yo le digo: “no Nemo, esa no es la vida, eso trae consecuencias nefastas”. Bueno, todos los discursos que uno les puede echar a los hijos. [él me dice] “Mamá, los hijos de tus amigas? Y le dije: “a mí qué me importan los hijos de mis amigas, el problema es de ellos, pero el problema mío eres vos, no es nadie más”. Él a eso no le ve nada de malo, él no tiene, además no discrimina a nadie, ni nada”.

Según Nemo, lo mejor en este momento es dejar de insistir con la universidad y que sus padres le brinden un capital económico para que él maneje su propio negocio:

“Pero yo les he dicho a mis papás, que me den la plata de la universidad para yo montar un negocio y que no gasten más plata en universidad, que de verdad no lo hagan más. Pero no, tiene que ser todo como ellos quieren que sea, es todo como ellos quieren que sea. Todo lo que yo diga, que no sé qué y todo es un problema conmigo y entonces uno llega a la casa y ya mi mamá haciéndole mala cara a uno, pasándole el mal ambiente a uno. Entonces claro uno llega y lo primero, todo es con un... así pues con la actitud diferente, pero como con mala gana, con su cosa ahí que le da como pereza a uno, como fastidio”.

Las relaciones familiares son complejas y Nemo no se siente escuchado: *“En mi casa yo nunca he tenido la participación, de todos modos”.* Su madre considera que su hijo desea llevar una vida “fácil”:

“No es fácil, la vida no es fácil. Y me preocupa que pierda un semestre, el otro semestre, que no tenga un proyecto de vida. Si fuera que dijera que va a trabajar de mensajero o de chofer o algo que uno diga: “bueno, esa va a ser su vida”. Él siempre nos dice: “no se preocupen si tengo o no tengo, si voy a vivir en Aguablanca o voy a vivir aquí en el Oeste o voy a vivir en... Es mi vida mamá”. Yo le digo: “Nemo, vos crees que nosotros sabiendo, vamos a estar “fresquiados” porque estás viviendo por allá... no, esa no es la vida.”

Nemo es consciente de que en la familia paterna el único que salió adelante fue su padre que es profesional y en su misma organización emplea a parte de su familia de origen. Nemo le ha comentado a su padre que aprende más estando y compartiendo el día a día su lado en sus labores que lo que aprende en la universidad.

Para Nemo el continuar los designios de sus padres es un mandato más, pero no es su deseo ni su voluntad:

“Mis papás sólo quieren es que yo haga lo que ellos quieran, quieren ver a su hijo ahí, que es lo que los papás esperan del hijo, que el hijo triunfe, eso es lo que los papás quieren, pero pues no, yo no voy a hacer lo que mis papás quieren”.

El discurso acerca de sus padres y lo que ellos opinan es constante durante toda la entrevista:

“Mis papás tienen que dejarme vivir mi vida, yo no puedo ser esclavo de mis papás para siempre. Aunque ellos sean muy necesarios, yo no puedo ser tampoco la marioneta de ellos ahí pues, no puedo y no quiero tampoco. Que acepten como soy ya, eso es lo que yo siempre les digo, pues ya asimilen como soy, yo no puedo ser el hijo perfecto como es FP (el hermano mayor), que estudia. Es que nunca he sido así ¿por qué voy a tener que serlo? Hay otras opciones, todo el día mí papá dice: “hay muchos caminos para llegar a Roma, que no sé qué”. Pues que lo aplique con mi situación, nadie dice que uno tiene que estudiar para ser triunfador, que de pronto es más probable pero nadie lo asegura, nadie le da eso a uno, la garantía. Ellos piensan que con el control te pueden asegurar un presente y un futuro”.

Frente al manejo de las normas, su madre comenta:

“A él no lo tallen y ahí está... Nemo: “póngase a estudiar, no sé qué mira”. [y él dice] “Sí mamá, sí; no vas a empezar ahora, yo no sé qué tal cosa”. No le diga nada y él está feliz y está muy querido también...No lo tallen.”

Su madre terminando la entrevista me sugiere:

“Yo quiero que me apoye mucho con él, que me lo rescate a ver. No sé cómo, que ame lo que hace, que sea pues su proyecto de vida, no sé.”

Cómo vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad

Nemo, a pesar de que no le interesa el proyecto académico como tal, espera igual poderse graduar y buscar un trabajo porque confía en sus capacidades. Considera que no tiene que ser un estudiante de calificación en “5” para lograrlo.

Las materias que más se le han dificultado han sido Matemática y Teorías Económicas, aunque en matemáticas le ha ido mejor por las asesorías particulares que está tomando: *“Pienso que las matemáticas me gustan, o sea, que la matemática es como bo-*

nita cuando uno la entiende, pero cuando no la entiende le da mierda, entonces es eso”.

Para segundo semestre necesitaba aún más trabajar con procesos memorísticos y él no se siente con buena capacidad para memorizar. En este semestre canceló Macroeconomía porque iba muy mal. Prefirió hablarle a sus papas solo sobre una pérdida en este semestre y no sobre la cancelación ni la pérdida de la otra materia porque no piensa reprobar ninguna en tercer semestre y, además, por vergüenza con ellos.

Nemo manifiesta que se desconcentra con facilidad en las clases y concentra su atención por momentos en el celular.

Finalmente, cuando le pregunto cómo se describe como estudiante, comenta que es ahora una persona que estudia más y que le gusta ver programas interesantes en televisión. Con este último comentario aparece de nuevo el lugar que manifestó tener en su casa durante toda la conversación sin ni siquiera habérselo preguntado:

“Pero en la mayoría de mi tiempo me la paso de pronto buscando un programa de interés o algo así, entonces no desperdiciando tampoco tanto el tiempo. Pero entonces yo llego y le digo a mi papá: “¡mira tal cosa tan chévere!” [Y él contesta] “No, eso no... pues lo dijo Nemo, no es importante; entonces qué se van a poner a verlo...”

Tal parece que Nemo se desvaneciera en la dinámica familiar, lo que debilita más el concepto que tiene de sí y, por lo tanto, la confianza sobre su desempeño. Al devolverle este último párrafo a Nemo comenta que, ahora que está en tercer semestre, las relaciones familiares han mejorado.

JHON

Referencias generales

Lugar de nacimiento: Cartago (Valle)
Edad: 18 años (3° semestre 2012)
Estrato socioeconómico 5 / 6, Comuna 22
Educación Secundaria: Liceo Cartago
Tipo de Bachiller: Básico – Privado
Programa: Ingeniería Agroindustrial.
Puntaje en Pruebas Saber 11: Promedio 53.

Por qué Jhon en esta investigación...

Cursó la asignatura Proyecto de Vida en el 2011-1. Jhon es de estatura media alta, cabello rizado, cuerpo atlético y se destaca por su gran sonrisa. Durante el curso siempre fue muy participativo (dentro de las frases que lo hicieron más popular fue “*El paisa todo lo sabe*”), siempre tuvo apertura a todos los temas y no faltó a ninguna clase. En ocasiones

se generaban relaciones complejas alrededor de su participación porque tendía a opacar a los otros. En varias oportunidades hablamos fuera de clase sobre una relación amorosa que tenía y que estaba finalizando.

Tuvo una actitud positiva ante la propuesta de participar en el estudio, aunque al inicio se preguntaba sobre por qué lo había elegido a él, pues tenía dudas sobre que lo que yo había visto como docente o psicóloga que llamara mi atención.

Historia escolar previa a la universidad

Jhon estudió en Cartago mientras vivía con su padre y sus abuelos ya que su madre vivía en Cali con sus dos hermanas. Prefirió quedarse en Cartago terminando el colegio. Desde la vida escolar, Jhon ha tenido un seguimiento continuo de sus padres:

“Por ejemplo yo no iba a estudiar al final del período lectivo por la mañana porque me daba pereza ir al colegio. Y mi papá se enojaba: “¡cómo que no, tiene que ir a estudiar!” [y yo decía] “Papá, pero yo ya gané todo” [y respondía] “No, tiene que ir”. Entonces siempre mi papá con el estudio, eso nunca me ha faltado. Con los libros, de una. Para el estudio sí es...”

Para Jhon el ritmo que se vive en el colegio es mucho más suave que la universidad. Dice que él compara con los compañeros que vienen de colegios de la ciudad porque son notables las diferencias en el nivel educativo de una ciudad más pequeña o “pueblito” como lo llama al de un colegio de ciudad:

“Igual a uno en el colegio, por ejemplo, le explicaban lo mismo que acá pero había menos compromiso, entonces uno no le ponía mucho cuidado. Pero tuve unos profesores excelentes”.

Pruebas Saber 11

Jhon reconoce que el colegio de donde viene le permitió prepararse mejor para la universidad pues, menciona, realizó dos pruebas, una en décimo y otra en undécimo, lo que le sirvió para presentarse a la Pontificia Universidad Bolivariana de Manizales y también a una universidad privada en Medellín donde quedó igualmente.

Sobre la elección de carrera

Aunque la elección de carrera estuvo movilizada por su padre, quien es ingeniero agrónomo, Jhon decidió que fuera Ingeniería Agroindustrial ya que en Ingeniería Agrónoma o Agronomía sólo se está manejando un eslabón que es la producción y esta es muy limi-

tada, también porque hay poco campo de acción mientras que la Ingeniería Agroindustrial maneja la producción, transformación y comercialización de las materias primas. Para Jhon, el objetivo de la Agronomía es mejorar la producción de un cultivo, y el de la Ingeniería Agroindustrial es utilizar las materias primas, comercializarlas o transformarlas. Es por esto que, para Jhon, tiene mucho más campo de acción.

Su madre, además, estuvo de la mano con este proceso:

“Miramos acá un listado de opciones en Cali y definitivamente él tiene como el perfil para esa carrera y además toda la familia está vinculada con los negocios agrícolas y por parte del papá, él es el único hombre, porque son dos hermanos y son puras niñas, sobrinas”.

Primeros encuentros con la universidad: viviendo la universidad

Los primeros encuentros de Jhon con el contexto universitario fueron con una universidad de Medellín en la misma carrera, a la que ingresó a los 16 años. Inicialmente, tomó la decisión de irse a Medellín porque le parecía una ciudad más atractiva que Cali, además, no tenía amigos aquí. Su mamá comenta que otra de las razones por la que quiso irse a estudiar a Medellín fue por una relación amorosa; en este sentido, Jhon comenta que su exnovia se aburrió y se fue a Pereira a estudiar. Para su madre este distanciamiento con su exnovia fue traumático pero ya lo superó. En Medellín se aburrió mucho viviendo solo y extrañaba a su familia. Jhon narra que tenía varias responsabilidades a las que fue complejo responder: tres clases que iniciaban a las 6:00 a.m, el movilizarse en otra ciudad en transporte urbano y hacer su propia comida, entre otras. Su madre le advirtió que si él consideraba que no iba a ganar la mayoría de las asignaturas que era mejor cancelar el semestre y así fue. Se viene entonces a Cali y se inscribe en esta universidad.

Trayectoria académica. Recorrido en notas

Ingeniería Agroindustrial					
Nombre	Materias	Acumulado	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Jhon	Matriculadas	21	8	7	6
	Perdidas	0	0	0	0
	Canceladas	0	0	0	0
	Repetidas	0	0	0	0
	Habilitadas	0	0	0	0
	Homologadas	0	0	0	0
	Promedio	4.0	4.48	3.96	3.63

Ingeniería Agroindustrial. Primer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Precálculo	4 h	3	4.7
2	Introducción a la Ingeniería	3 h	3	4.6
3	Expresión oral y Escrita	3 h	2	4.5
4	Identidad Institucional y Franciscanismo	1 h	1	4.3
5	Proyecto de Vida	2 h	2	4.9
6	Ingles Básico	3 h	2	3.9
7	Ingles de Acceso	3 h	2	3.6
8	Química Inorgánica	6 h	4	4.9

Ingeniería Agroindustrial. Segundo semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Algebra Lineal	4 h	3	3.6
2	Calculo Diferencial	4 h	3	3.6
3	Constitución y Democracia	2 h	2	4.0
4	Ingles Plataforma	3 h	3	4.2
5	Metodología de la Investigación	2 h	2	3.8
6	Química Orgánica	6 h	4	4.5
6	Biología Celular	6 h	3	3.8

Ingeniería Agroindustrial. Tercer semestre				
No.	Asignatura	Intensidad horaria	Creditos	Calificación
1	Física Mecánica	6h	4	3.0
2	Calculo Integral	4h	3	3.4
3	Franciscanismo y Ecología	2h	2	4.0
4	Ética	2h	2	4.2
5	Contabilidad General	3h	3	4.2
6	Biología Vegetal y Animal	6h	3	3.8

Hasta el momento Jhon no ha perdido ninguna materia, pero tuvo una decaída en el promedio en tercer semestre.

En segundo semestre, las materias que menos le gustaban fueron Cálculo Diferencial y Álgebra Lineal. Prefiere y se interesa más por las ramas de Biología y Química y le

preocupaba más Física.

En la entrevista de devolución del caso, Jhon argumenta unas razones por las cuales ha bajado en sus calificaciones. Explica que obtuvo una nota de 3.0 en Física porque era una materia de alta exigencia que la enseñaba un profesor muy riguroso. Comenta que sus otros compañeros que asistieron con otro profesor tuvieron notas más altas. Mientras él y sus compañeros eran evaluados con preguntas “difíciles” en las pruebas tipo quizzes, el otro grupo tenía esas mismas preguntas para evaluaciones finales.

Según su madre, lo que afectó a Jhon este semestre fue haberse cambiado de casa a un lugar donde tiene más acceso para las salidas y los amigos, pues en los primeros semestres vivió en un sector alejado de la ciudad. Conoció entonces nuevos amigos y su vida social creció. Ante este argumento de su madre Jhon asienta la cabeza un poco, sonríe pero al final lo niega. Su madre comenta: *“Yo si lo vi a él estudiando y mucho pero parece que no fue suficiente porque era muy duro”*.

Su familia y vida personal

La familia de Jhon está conformada por sus padres y dos hermanas de 22 y 12 años de edad. Sus padres son profesionales y Jhon confirma que todos han optado por estudiar. Su madre es Administradora de Empresas con un postgrado en Gerencia de Mercadeo, tiene una empresa que importa mercancía desde la China; y su padre es Ingeniero Agrónomo, trabaja como comerciante en su propia empresa en la venta de materias primas a nivel nacional.

Su hermana mayor estudia Comunicación Social y Periodismo y la menor está cursando séptimo grado en el colegio.

La familia paterna vive en Antioquia, y se ha destacado por sus habilidades con las Matemáticas y también en los negocios.

En la actualidad Jhon vive en Cali con su madre y sus hermanas, pues su padre dirige su empresa desde Cartago. Inicialmente fue un poco complejo insertarse en las normas de la casa viviendo solo con mujeres pues mientras él vivía en Cartago con su padre y abuelos paternos, se comportaba como el “*mimado*” mientras que ahora, viviendo con su madre, se ajustó a otras normas y pautas de convivencia. Al principio fue difícil comprender que era aquí su madre quien tenía el liderazgo pero luego se logró acoplar. Su mamá lo comenta de esta forma:

“No es que sea autoritaria, yo no soy autoritaria, pues ni autoridad o control en mi casa, no es un liderazgo autoritario. Yo escucho lo que ellos quieren y dejo hacer, pero en el momento en el que haya que tomar una decisión fuerte así drástica y todo, yo la tomo y los, castigo si es el caso cuando ya sucede algo extraordinario; normalmente no sucede, nosotros vivimos bien pero lo hago. Entonces él al principio llegó como a imponer y a lo que él quisiera y yo: “no, estabas acostumbrado a hacer lo que querías allá”, porque todos: “Jhon, ay sí Jhon, aquí NO”. Y ya va a cumplir un año y ya se empezó como a acoplar, a moldear y ya, o sea, fácil la adaptación”.

La aspiración de los padres de Jhon es que pueda tener también su propia empresa y generar empleos y posibilidades laborales. Sus tíos y su familia en general han trabajado en comercio alrededor del campo y Jhon afirma que él sabe que seguiría con el negocio (lo menciona con entusiasmo): “A mí me toca la parte del cultivo y todo”.

Cuenta con el apoyo económico suficiente para sacar adelante su proyecto académico. En lo concerniente al apoyo académico, menciona que su padre lo guía en ciertos aspectos:

“A mi papá le pido asesorías así tipo, por ejemplo, investigaciones así de algún cultivo o de algún proceso, con mi papá, más que todo él está vinculado como en todo eso. “Que papá, voy a hacer una investigación sobre los concentrados”, él tiene amigos pues en fábricas, allá pues jefes de compras y gerentes de diferentes fábricas como Talcol y Congtegral, entonces él les pide la ayuda y me averigua lo que quiera; igual con el contador de él también me colaboran. Y mi mamá me dice: “si no entiende algo, pues me busca” y está pendiente de mí en todo”.

Los padres de Jhon están pendientes de su rendimiento académico, de sus notas y de su proceso de aprendizaje. Para su madre la universidad integra lo teórico y lo práctico desde los primeros semestres lo que favorece que Jhon pueda crear o emprender un proyecto empresarial desde antes de graduarse. Su madre confía mucho en sus capacidades y su responsabilidad.

Ella cuenta con gran emoción como ha sido el proceso de Jhon desde temprana edad:

“Resulta que a mí una amiga me regaló un libro de una investigación que habían hecho de la estimulación temprana. Entonces resulta que esa investigación viene desde que empieza el embarazo, pero desde la primera semana de embarazo. Entonces ahí explicaban que el mayor número de neuronas se forma en las primeras cuatro semanas de embarazo y las neuronas están hechas de proteína, en su mayor porcentaje. Entonces yo leía y leía y yo aplicaba todo lo que decía ahí en esa investigación. Entonces ¿dónde estaba la proteína? En la carne. Yo comía así pura carne, así al desayuno, al almuerzo y a la comida. O sea, las primeras semanas de embarazo fueron pura carne... y vitaminas de pura proteína, o sea, todo lo que tuviera proteína yo... Que hablarle en el cono, la luz, una linterna, la música, pero tiene que ser la de Vivaldi: las Cuatro Estaciones y todo eso. Dele, le hablaba, Jhon tal, bueno. Cuando nació, lo mismo, unos cuadros como un ajedrez blanco con negro, blanco con negro, blanco con negro y un círculo blanco y uno pequeño negro en la mitad. Y cuando cumpliera como tantas semanas de nacido, al contrario, el negro y el blanco en la mitad. O sea, eso era todo como un proceso y yo lo hice al pie de la letra. Que una hamaca, entonces en la hamaca había que hacer tantas veces así y tantas veces así para regar un líquido que hay en el cerebro, que no sé qué y tantas veces así. O sea, a él se le hicieron todos, todos los ejercicios, él escuchaba día y noche la música de Vivaldi, de Mozart, día y noche, todo el proceso. Como yo estaba en la casa, dedicada a la mayor y a él y con la enfermera, la nana. Tenía muy buena situación económica y todo eso, entonces todos los cuidados”.

Su madre argumenta que, durante la crianza siempre trato de que Jhon fuera un niño

espontáneo, sin criticarlo o reprimirlo sino siempre valorando sus buenas acciones y desempeño, y considera que por esta razón Jhon tiene una alta autoestima.

Así mismo, frente al seguimiento académico de Jhon en la universidad, su madre comenta que él ha sido criado desde la infancia como un niño independiente que debía hacerse responsable de sus tareas, lo que se evidencia en los resultados en la universidad: *“Cuando decían: “¡ay, es que esta tarea!” O que ponían algún problema: “no, estoy cansado, quiero dormir o algo así”, [yo le decía] “Acuéstate, tranquilo, acuéstate, si tú no la llevas es problema tuyo, mío no es, yo no voy a sacar 1.0, no voy a sacar mala nota, tú verás si te acuestas.”*

En lo que se refiere al proceso de la lectura en el hogar, su madre manifiesta que en su casa, además de localizar un lugar para el estudio, también estuvo muy pendiente de leerles desde la primera infancia.

Frente a salidas y permisos, Jhon sigue los lineamientos de sus padres; ellos le solicitan los números telefónicos de los amigos o compañeros con los que va a estar y piden que se comunique si va a demorarse, sin *“descararse”* como lo menciona Jhon. Como miembro de la familia, Jhon está pendiente de cómo le va a sus padres con sus respectivos negocios. Cuando sus padres han necesitado de su apoyo él realiza el acompañamiento y tiene disponibilidad para ello. Su madre lo caracteriza como una persona optimista, amable, sociable, con carisma.

Su madre ya le ha dejado a Jhon la responsabilidad de un pequeño negocio relacionado con la venta de guarapo, a través de unas máquinas especiales traídas de China:

“Ese negocio es para Jhon, entonces ya por ejemplo ahora, ya la otra semana, se hace cámara de comercio para Jhon y a él poco a poco lo voy a ir soltando para que él empiece a manejar ese negocio, o sea, que esté pendiente si está la caña, el insumo de la caña, que pase por donde está la máquina para ver qué hace falta y si la mercaderista está; como ya irle soltando. ¿Por qué razón? Porque a mí me parece muy importante, que él tenga ya su negocio mientras esté estudiando porque así aplica uno perfecto el conocimiento que está adquiriendo acá”.

Al leer el caso en conjunto, Jhon comenta que este proyecto tuvo que frenarlo por dificultades de tiempo. Su madre insiste en que lo puede manejar si se organiza bien. Ella siente que su padre y algunos miembros de la familia paterna lo han desmotivado porque manifiestan que el negocio no genera muchos recursos pero su madre dice que el interés no es que *“gane plata de inmediato”* sino que aprenda a trabajar, a manejar una producción, es decir a hacerse responsable de un proyecto propio. Jhon, después de escucharla, manifiesta que va a articular el proyecto en un semillero de investigación donde lo puedan ayudar desde el área de emprendimiento.

Cómo vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad

Frente a la relación con las redes sociales en internet, Jhon manifiesta que tiene un ma-

nejo adecuado de éstas, sin caer en adicciones. El uso de dispositivos como celulares y demás no han sido distractores para sus clases y no permite que lo perturben.

La lectura no está en entre sus preferencias, pues cuando le parece interesante un texto lo compra, lo empieza a leer pero no continúa. Cuando lee lo hace por exigencia de la universidad o por artículos que le llaman la atención sobre deportes o sobre el campo. Jhon se describe así como estudiante:

“Estoy estudiando Ingeniería Agroindustrial, una carrera con mucha proyección y campo de acción. Antes se pensaba por ejemplo que los plásticos, pues un tubo de PVC, era un derivado del petróleo o no. Hoy con los procesos agroindustriales podemos sacarlo de digamos así, de la caña, con procesos agroindustriales, cosas así, podemos hacer un tubo de PVC que es un polivinilcloruro, puede salir de la caña de azúcar. Entonces ahorita hay mucha agroindustria en todos lados, antes era muy limitada, y la gente [preguntaba] “de qué trata esto”. Ahora ya es muy interesante, el perfil que manejamos acá es gerencial, uno puede montar su propia empresa y es muy bacano por la calidad de los profesores y los servicios que presta la Universidad y no... la carrera a mí me encanta. Y lo que más es que uno sabe que le sirve a uno para el futuro, para la empresa de mi papá y todo.”

8 Análisis e interpretación

La creación de las categorías descriptivas fue el primer paso para configurar un trabajo integral que recogiera las conjeturas iniciales que se fueron construyendo a partir de las dimensiones pensadas previamente, las entrevistas, las observaciones de clases y los estudios de casos elaborados y reelaborados.

Dichas categorías han sido subdivididas en tres momentos específicos: La historia escolar previa, el ingreso a la universidad y la permanencia o estadía en ella. Así lo configuraremos visualmente:



Gráfica 1. Categorías del estudio

En cada una de los momentos se configuran las categorías descriptivas descritas de esta forma:

Momentos de la vida académica	Descriptores	Enunciaciones	Dimensiones analíticas
Vida escolar "El colegio"	Trayectoria Escolar	La trayectoria escolar comprende el camino previo recorrido a nivel académico en relación con la formación en el bachillerato y lo que le ha permitido o ha limitado su trayectoria universitaria.	Capital académico
	ICFES	Es el puntaje cuantitativo y lo que le permitió o no para acercarse a la vida universitaria.	
Ingreso a la universidad	Elección de Carrera	Se refiere al proceso de selección de programa académico, sus dudas vocacionales y los cambios de carrera si lo ha habido.	Capital cultural (académico), social y el campo
	Primeros Encuentros con la Universidad	La experiencia vivida en los primeros encuentros con la universidad, las expectativas, ilusiones, temores y deseos.	
Permanencia en la carrera	Trayectoria Académica	Es la relación con las asignaturas, sus calificaciones, las frustraciones y tensiones antes éstas y los logros.	Capital acumulado y <i>habitus</i>
	Vida Familiar y Personal	La historia familiar relacionada con la vida académica, su origen, relaciones con su grupo familiar. A nivel personal sus intereses, pasiones, hábitos y estilos de vida.	
	Como vive las clases, el aprendizaje y la relación con la universidad	La relación con el conocimiento, sus materias de mayor interés y de mayor desagrado. La relación con los docentes, sus prácticas y métodos de estudio así como la relación con los compañeros de clase.	

HISTORIA ESCOLAR PREVIA A LA UNIVERSIDAD

Para algunos estudiantes, la etapa de la secundaria es la fase en la que vivencian los mejores años, por las experiencias con sus compañeros, profesores o institución en general. Algunos, por diferentes motivos, recuerdan con nostalgia esta época mientras que otros "contaban" los días para poder distanciarse de esa experiencia, ya fuera por episodios donde estuvieron expuestos al "bulling" (matoneo) o por conflictos interpersonales o relaciones distantes. La adolescencia es la fase que transita todo el bachillerato y la cuál

alberga procesos de pérdidas dolorosas, en algunos casos, y períodos de inestabilidad emocional frecuentes.

Lo anterior está referido al plano social, sin embargo, a nivel de lo académico se proyectan otros avatares, además de lo que les posibilita o no el ingreso a la universidad y la permanencia en ésta. Las narraciones de los estudiantes sobre sus trayectorias escolares dan cuenta de varios aspectos que movilizaron las decisiones posteriores sobre lo que elegirían para estudiar, aunque para algunos fueron etapas de las cuales no pueden extraer verdaderos aprendizajes.

La modalidad de colegio elegido por sus familias y el rendimiento desempeñado es un factor que incidió en su desempeño posterior:

Nombres	Karl	Sally	Louise	Mary
Niveles de rendimiento académico	Medio	Alto	Alto	Medio
Colegios	Colegio Seminario de Palmira Bachillerato Clásico. (Privado)	Normal Superior Juan Ladrilleros. Énfasis en Pedagogía (Público)	Colegio La Anunciación Tipo Comercial (Privado)	Colegio Comfandi Miraflores. Tipo: Comercial (privado)

Nombres	Petite	Jhon	Julius	Nemo
Niveles de rendimiento académico	Alto	Alto	Alto	Bajo
Colegios	Incodelpa: Instituto comercial del Pacífico. (Privado)	Liceo Cartago. Bachillerato Clásico. (Privado).	Politécnico Municipal Énfasis en Administración (Público).	Jefferson Tipo: Bilingüe. (Privado). 2° Colegio: Amelia Modalidad: Acelerado donde se graduó. (Privado)

Tabla 1. Rendimiento Académico en el bachillerato: Promedios: Alto, Medio y Bajo.

Los colegios donde estudiaron son 6 privados y 2 públicos. De los 8 casos, 5 estudiantes tuvieron en la secundaria un rendimiento alto, 2 medio, y 1 bajo; estos 3 casos de regular o baja trayectoria escolar los cuales son: Karl, Mary y Nemo.

El caso de Nemo marca una diferencia en cuanto a la desmotivación continua a nivel del aprendizaje escolar que ha vivido desde la primaria hasta la actualidad. La experiencia en el colegio bilingüe, donde su comportamiento y ritmo académico lo ubicaban en niveles más bajos de los de sus compañeros, indica que el capital académico de la familia no era suficiente para rendir en ese colegio, por lo que se puede interpretar que “lo heredado” o el nivel académico de sus padres no le fue suficiente para lograr un buen desempeño o no fue transmitido eficazmente (simbólicamente) como lo indica su permanente desinterés del mundo académico. Tal como lo menciona Bourdieu (1979), se genera una brecha y desajuste entre el capital cultural familiar y las exigencias de capital escolar del colegio. En el caso de Nemo, al parecer los padres esperaban que sus hijos espontáneamente se interesaran por la vida escolar y lo que ésta exige. Tampoco hay razones, ni formulación de preguntas por parte del grupo familiar sobre por qué Nemo y su hermano gemelo perdieron 1° de primaria, lo cual es algo bastante excepcional. No hay explicación sobre el desinterés total de Nemo por aprender lo que el colegio enseña. Su caso no era de un niño que no logra aprender, sino que no quiere aprender. Y la respuesta de los padres cada vez se convierte solo en la orden de ser como los demás, de sentarse a leer y estudiar. Aunque su familia haya intentado movilizar el interés de Nemo a través de la inclusión de diferentes actividades artísticas y culturales cuando estaba pequeño, dichas experiencias no modificaron su desinterés y malestar en relación con la escolaridad, ni crearon nuevos intereses.



El cambio de institución a un colegio tipo acelerado le permite a Nemo desligarse de la estigmatización y el señalamiento, pues encuentra un sentido distinto en la escolarización y empieza a considerar su aprendizaje con mayor valía, gracias al proceso de ense-

ñanza de su profesor de física. Nemo se siente por primera vez “nadando entre iguales” pues allí todos llegaban con las mismas condiciones; es decir, que habían ingresado a este colegio porque provenían de colegios de “alta elite” de los cuales fueron retirados por voluntad propia o por expulsión.

El salto del colegio a la universidad se convierte para algunos en un paso más y para otros en un “salto largo”. Las formas evaluativas en la universidad cambian pues desaparecen las recuperaciones como solución fácil para el estudiante. Esto se plasma en las narraciones de estudiantes participantes de las clases observadas: *“En mi colegio, para no dejar a nadie en curso de verano, yo no sé porque, les daba pereza o yo no sé; entonces digamos, le hacían una recuperación, la perdías otra vez y si la perdías te daban otra oportunidad y ya como que al final, listo: pasó”*.

Los estudiantes que vivieron o pasaron por este tipo de sistema evaluativo en el colegio, han sufrido consecuencias más fuertes pues se han estrellado con el sistema evaluativo en la universidad. En la Universidad de San Buenaventura, el reglamento cambió a partir del 2012 y las habilitaciones han sido eliminadas, así que para el estudiante actual este cambio afecta el rendimiento en relación con las calificaciones, pues éstas funcionaban para algunos como un salvavidas al final del semestre. Para Petite, la habilitación en proyectos en el programa de arquitectura le sirvió para pasar la materia. No sabemos si en realidad aprendió o cumplió los objetivos del curso, pues para Petite lo importante fue pasar nítida.

Nombres	Karl	Sally	Louise	Mary
Programa elegido	Empieza en Ingeniería Multimedia y se traslada a Estudios políticos y resolución de conflictos	Psicología	Primera Infancia	Empieza en Primera infancia y se traslada a Diseño de Vestuario
Materias con alto desempeño y/o Motivación	Filosofía y literatura	Español	Matemáticas, literatura, geometría y trigonometría	Artísticas
Materias con Bajo desempeño o desmotivación	Trigonometría*	Matemáticas	Física	Matemáticas y geometría

Tabla 2. Rendimiento Académico en el bachillerato: Promedios: Alto, Medio y Bajo.

Nombres	Petite	Jhon	Julius	Nemo
Programa elegido	Arquitectura	Ingeniería Agroindustrial	Derecho	Administración de Negocios
Materias con alto desempeño y/o Motivación	Dibujo Técnico y Matemáticas	Química	Matemáticas y Español	Matemáticas (Segundo colegio)
Materias con Bajo desempeño o desmotivación	Historia	Ninguna	Algebra*	Todas las demás

Tabla 2 (continuación). Rendimiento Académico en el bachillerato: Promedios: Alto, Medio y Bajo.

Las materias en las cuales los ocho estudiantes participes de la investigación tenían un buen rendimiento en el colegio, se relacionan en la mayoría de los casos con las elecciones posteriores de carrera y su desempeño actual:

En el caso de Karl y Julius, su desmotivación no les generaba necesariamente bajas calificaciones (en Trigonometría y Algebra), porque igual cumplían, pero los buenos resultados tampoco les movilizaba algún interés. En el caso de Karl, lo que sucedía en el colegio era que ni siquiera recibía las clases completas de trigonometría pues en ocasiones su profesor se dedicaba a jugar “cartas” con sus estudiantes. Mientras en el caso de Julius, la lectura ocupó un espacio más interesante que los procesos algebraicos y numéricos.

Las narraciones de los estudiantes dan cuenta de que lo académico —en referencia a lo calificable— no era necesariamente aquello en lo cual se destacaban. También las actividades como el ser representante del salón, las prácticas de labor social en el grado once, el pertenecer al grupo de porrismo, las actividades manuales y artísticas entre otras, les permitieron dar cuenta de otras fortalezas y capacidades que fueron desarrollando durante la trayectoria escolar. Algunas de ellas les sirvieron para forjar un camino en la universidad puesto que las habilidades desarrolladas “empataban” con sus elecciones futuras pero en los casos de Karl, Nemo y Mary, estas no les brindaron lo suficiente para desenvolverse y poner a prueba sus competencias lingüísticas y numéricas.

LAS PRUEBAS SABER 11. LA EXPERIENCIA DEL EXAMEN

Para esta institución educativa de carácter privado, las pruebas de estado no marcan ne-

cesariamente una diferencia en el ingreso de un estudiante pues este es un requisito que se convierte en parte de los documentos de exigencia para presentarse pero igualmente no se realiza una lectura significativa sobre puntajes en las áreas (destacados y bajos) en las entrevistas de ingreso.

Sin embargo reflexionaré sobre la experiencia de los estudiantes aquí tomados como caso, para detenernos un poco en lo que significó para ellos dicho proceso y sus reales alcances o incidencias en su desempeño posterior.

Para iniciar es necesario contextualizar los referentes o antecedentes de dichas pruebas:

El examen de estado de la educación media —ICFES saber 11°— surgió en 1968 con el propósito de apoyar a las instituciones de educación superior en sus procesos de selección y admisión de estudiantes. En 1980, adquirió carácter de obligatoriedad, por lo cual llegó a evaluar a casi todos los estudiantes de undécimo grado. La amplia cobertura alcanzada hizo que durante la década de los años 1990 se re-conceptuará el examen para ajustarlo al propósito de evaluación de la calidad de la educación, sin que dejara de cumplir su objetivo original. Por tanto, el examen de estado, reestructurado en la segunda mitad de los años 1990, se concibió como: (a) una evaluación individual para efectos de admisión a la educación superior y otorgamiento de beneficios y (b) un instrumento de información sobre la calidad educativa.¹⁹

Los conceptos sobre *calidad educativa* se centran en las referencias de alto rendimiento académico que se denotan a través de los indicadores cuantitativos de medición aunque se plantee que se trabaja sobre competencias enfocadas en un “saber hacer en contexto”. Para el ICFES, este tipo de pruebas implican *movilizar conocimientos y habilidades hacia la actuación en una situación concreta*. Dichas competencias se evalúan en el contexto de las disciplinas que corresponden a las áreas obligatorias del currículo establecido en la Ley General de Educación.²⁰

La experiencia de los estudiantes referidos, da cuenta de lo que significó para ellos la evaluación, los alcances que lograron y/o las representaciones que se tuvieron de dicha prueba.

Solamente para dos casos, el puntaje obtenido en el ICFES se convirtió en una prueba relevante para la toma de decisiones posterior sobre la universidad a la que tendrían acceso, siendo la universidad pública la primera opción.

El caso de Karl es el más representativo de ello, puesto que su primer puntaje de ICFES no le alcanzó para presentarse a un programa determinado en la Universidad pública pero su segunda prueba realizada en tercer semestre de ingenierías lo ubicó entre los “elegidos” del programa al cual se inscribió, sumado a la evaluación aptitudinal sobre conocimientos en política, realidad del país e historia de Colombia. Aunque su primera opción fue sociología, decidió presentarse a la licenciatura para no quedarse un semestre por fuera del sistema educativo.

19 <http://www.Icfes.gov.co/examenes/saber-11o/informacion-general>.

20 <http://www.Icfes.gov.co/examenes/saber-11o/informacion-general>

En el caso de Jhon, la experiencia de haber realizado una prueba previa a la formal, le sirvió para llegar mejor preparado al examen de estado y logro así ubicarse en primera instancia en una universidad en la ciudad de Medellín pero posteriormente tomo la decisión, con su madre, de volver a la ciudad de Cali.

La experiencia de las pruebas Saber se vive por los estudiantes en tres momentos significativos según sus narraciones: *Su preparación previa* (Lo simbólico: Las representaciones sociales que se tiene de la evaluación; el plano imaginario (las ilusiones, las lusiones y esperanzas, la experiencia de los otros); los cursos de preparatorios de las pruebas saber, (pruebas modelos en el grado decimo, su desempeño académico en el bachillerato); *la presentación del examen* (actitudes y emociones que se presentan ante la presentación de dichas pruebas, es decir, miedos, bloqueos mentales, momentos de lucidez, etc.); *la espera de los resultados y sus expectativas (temores)*; *el recibimiento de dichas pruebas* (sus frustraciones, movilizaciones, reacciones de la comunidad educativa, sus compañeros y su familia) y por último lo que se puede llevar a cabo con el puntaje, *la realidad en término de oportunidades*.

Para el caso de Petite, los resultados de dicha prueba dependen de la ubicación del grupo en el que le correspondió presentar el examen, es decir que los puntajes se dan por grupos de mil: “*Si a uno le toco en el grupo de mil de los más malos, pues ese ya es un primer punto negativo y eso es al azar, depende entre qué grupo de mil quedó uno*”. Petite obtuvo un puntaje sobresaliente en física y por ello ganó en el concurso Andrés Bello²¹ pero para la universidad donde se produce esta investigación esto no se tiene en cuenta para becas o ayudas económicas.

En el caso de Sally, adjudica el alto puntaje sobresaliente que obtuvo en Biología a cuestiones de azar, pues no entiende las razones de su puntaje ya que esta materia no se encontraba en las de su interés.

En tanto el ICFES tiene como principales objetivos que los estudiantes puedan autoevaluarse y plantear un proyecto de vida, la realidad de los casos de estudio particular para esta investigación muestra que la experiencia de éste, no es necesariamente una experiencia autorreferencial que dé cuenta de lo que “sabe”, sino que se convierte en una evaluación de si aprendieron a responder las preguntas que el examen formula y que el desarrollo de un proyecto de vida no depende esencialmente de ello. Mientras tanto a las instituciones de educación les permiten marcar “limites” y realizar unas primeras preselecciones que vuelve y “arroja” a los no elegidos en espera de otras oportunidades.

21 La Distinción Andrés Bello fue creada con el Decreto 3267 de 1981 como homenaje a la memoria y estímulo a los bachilleres sobresalientes, según los resultados obtenidos en los exámenes de Estado. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-102290.html>: Origen de Publicación: Regional – Atlántico. Medio que Publica: El heraldo de Barranquilla.

LA ELECCIÓN DEL PROGRAMA ACADÉMICO: ¿PORQUÉ ELIGEN LO QUE ELIGEN?

La escogencia de carrera es un proceso o camino de aciertos y desaciertos donde se funden sus motivaciones, intereses, necesidades, representaciones, bagaje cultural y académico, capital social y familiar, expectativas y decisiones finales.

El grupo de los “Ocho”, han recorrido ciertas vías para elegir lo que han elegido; estudiantes como Karl y Mary han hecho cambio de carrera a nivel interno y a la universidad pública.

El proceso de selección de carrera proviene de sus sondeos iniciales con amigos, las visitas a las universidades con el grupo de colegio (visitas como estrategias de mercadeo de las universidades), los indicios sobre las carreras, los ideales frente a un lugar profesional y los mandatos familiares entre otros.

En los casos de Karl, Mary y Nemo fue necesario plantearse varios interrogantes como:

- ¿Qué los impulsa a elegir una carrera cuando no hay las condiciones que se requieren para tener un buen desempeño?
- Si ellos no pueden con eso que han elegido y no lo pueden cumplir ¿porqué se sostienen cuando todo está en contra?
- ¿Qué es lo que hace que se queden allí? ¿La ceguera de la familia que sigue invirtiendo? y ¿de qué forma las familias siguen el juego?²²

En el caso de Karl, los intereses iniciales provenían de orientaciones familiares que mantenían su decisión de continuar en ingeniería para cumplir con el legado paterno, cuando su vocación, dominio, capital académico y familiar (materno) lo orientaban hacia las humanidades.

El caso de Mary pasa por caminos aún más accidentados; puesto que sus intereses iniciales estuvieron en la psicología, la educación artística y la educación preescolar. Al tomar la opción de Educación para la primera infancia y permanecer dos semestres críticamente allí, tomó la opción de presentarse a Diseño de Vestuario, reafirmando su deseo hacia el arte, pero más orientado hacia lo manual y lo visual. Para sus padres ha sido difícil sostenerla económicamente en un programa como éste, no solo porque es la segunda carrera más costosa de la universidad, sino también por la adquisición continúa de materiales que hacen parte a la vez del capital cultural, en su modo objetivado.

Bourdieu & Passeron (1967) plantean que la diferenciación al optar por una carrera u otra depende de varios aspectos:

Existen disciplinas por las que no se puede optar si no se posee cierto bagaje, la deficiente infor-

22 Preguntas planteadas como parte de las asesorías brindadas por la docente María Cristina Tenorio y el grupo de estudiantes de la Maestría en la comunidad de aprendizaje que conformamos.

mación sobre los estudios y sus salidas, los modelos culturales que asocian determinadas profesiones y opciones escolares a un determinado social, la predisposición, socialmente condicionada a adaptarse a los modelos establecidos, a las reglas y los valores que rigen en la escuela, todo este conjunto de factores que contribuyen a que el estudiante se sienta centrado o descentrado en ella y que allí sea considerado como tal, determinan iguales aptitudes, tasas de rendimiento escolar muy diferente según las clases sociales, especialmente en aquellas disciplinas que exigen un bagaje completo de saberes previos, que pueden consistir ya en el manejo de la terminología intelectual, ya en hábitos culturales o, simplemente, en el sedimento que constituye la cultura adquirida en el seno familiar (p. 39).

El cambio de carrera de Mary esta irrigado de expectativas sobre los cambios socioeconómicos y ascensos en posición (pasar de ser licenciada a Diseñadora); pero esto a su vez la ubica en un lugar indeterminado por aquellas creencias que existen entre carreras de alto y bajo nivel, según las valoraciones y representaciones sociales. Las creencias culturales que se movilizan alrededor de los diferentes programas de la universidad empezaron a perturbar también a Mary, pues escuchó a través de un estudiante de licenciatura de educación básica que las estudiantes de diseño realizaban comentarios discriminatorios sobre el programa de primera infancia y esto la desencantó un poco pues ella ya venía pensando en cambiarse a Diseño:

“Él dijo que había escuchado que las estudiantes de diseño decían que la carrera de Primera Infancia era para las de Agua Blanca que no querían salir adelante, por eso es que siempre se quedaban en la inmunda, por decirlo así, que por eso ellas habían escogido Diseño, que porque Diseño sí da plata. Entonces como que.. mal comentario, y yo ahí...”

La frase *Yo ahí*, que puede significar? Y yo aquí “Mary” que ya no soy de allí (De primera infancia) pero tampoco quiero ser estigmatizada por mi barrio de origen y tampoco soy como ustedes (las de diseño). Entonces ¿quién soy yo?...¿dónde me ubican? y ¿cuál es mi lugar..?

Lo que menciona Mary es que realmente para ella, las licenciaturas son las carreras más económicas y por ello considera que también se analiza el estado de las cosas de una profesión.

Para Mary, los asuntos del estudio sobre estética pertenecen a un nivel socioeconómico alto. Las representaciones sociales de una u otra carrera siguen siendo un elemento fuerte al momento de elegir y lo que ello representa para un estudiante en cuanto a su falsa creencia en el ascenso social anhelado.

La transferencia interna o cambio de carreras en la universidad se *moviliza* juega en un campo de lucha de poderes por incluir a una estudiante en un determinado programa. Mary lo sintió cuando decidió dejar el programa de Primera infancia para irse a Diseño de vestuario, pues en momentos sentía que ambas facultades la confundían y le ofrecían que lo suyo era lo mejor, en lugar de orientarla.

Los estudiantes son clientes potenciales y a través del mercadeo institucional entre universidades privadas, y también de algunas carreras, los programas son ofrecidos como una marca, con un logotipo y sello distintivo que te ubica en un lugar estratégico

de poder social en la sociedad. El nombre de la universidad privada y el programa elegido se le ofrece al estudiante o “cliente potencial” como la mejor compra de su “vida”, con la que tendrá acceso a un mundo de éxitos y logros profesionales con alto nivel social y de prestigio. Este sueño prestado o “illusio” lo plantea Patiño (2012) como el efecto de la repetición de los procesos sutiles y voraces de exclusión social, pues al final de sus trayectorias los estudiantes se encuentran con un mundo laboral donde tendrán dos salarios mínimos de remuneración y además, para ellos el tiempo de absorción del mercado puede oscilar entre seis meses y dos años. Nemo justifica lo anterior en los argumentos que proyecta en su entrevista:

“¿Yo qué voy a hacer cuando grande? Voy a empezar a hacer un negocito hoy, para tener algo ya cuando uno crezca. Nadie me asegura que yo salga de aquí y salga a ganarme un sueldo de \$20.000.000, de \$10.000.000, nada. Salgo de aquí y lo primero que voy a encontrar es el salario mínimo, lo mismo que el que trabaja todo el día así. Y yo pensaría de pronto que el salario mínimo lo puedo conseguir por otra parte. Nadie dice que el que estudia es el que va a triunfar”.

Las expectativas al escoger una carrera también vienen de la mano de la influencia de la comunidad de consumo que propone a través de la publicidad y el mercadeo el sueño del *aprendiz del futuro* como Cubides, Laverde, Valderrama & Margulis (1998), lo señalan: el cuál es el aspirante ideal universitario, según es socialmente construido y ofrecido por los diversos programas. Se termina “vendiendo el perfil” con las características de un futuro profesional emprendedor, dinámico, productivo y líder. Pero, no se examina el perfil de quienes ingresan para establecer cómo se los podría ayudar a convertirse en lo que anhelan llegar a ser.

La familia juega un papel muy importante al momento de elegir la carrera pues algunos miembros —en especial los padres—, siguen reflejando sus sueños y frustraciones, sobrepuestos a los deseos ambivalentes de sus hijos. Algunas elecciones, como la de Jhon, se han gestado en una tendencia y legado familiar, desde sus abuelos hasta sus padres, que se asienta en prácticas relacionadas con el trabajo en el campo y en el área agraria. Su madre lo narra en su entrevista:

“Madre: Jhon, tú eres la persona indicada para seguir con los negocios de la parte agrícola. Y bueno, él tiene unas capacidades excelentes y todo y esa es como la carrera. Analizamos varias carreras, esta no, esta tampoco, no yo no sirvo para eso; o sea, nos sentamos toda una tarde a escoger. Finalmente entró aquí a la Universidad porque pues consideramos que es muy buena, y ya y entonces ya se vino para acá, para Cali e inició. Y ese fue como el proceso”.

El contraste de las realidades de las profesiones, sus alcances socioeconómicos y proyecciones es un factor influyente al momento de elegir una carrera universitaria. En el caso de Julius —que es el primer integrante de la familia que ingresa a la educación superior—, esta elección se convierte en una oportunidad para marcar diferencias sociales al interior de su familia, pero también para posibilitarle un crecimiento de otro tipo. En uno de

los ejercicios del curso electivo humanístico, Identidad Cultural, los estudiantes escribieron el inicio de la historia de su vida representada en una fábula. El siguiente fragmento final de su historia simbólicamente da cuenta de la diferencia de elección de carrera con relación a los deseos de su padre:

“Toby (julius) era un conejito muy inteligente y también desde muy pequeño sus papis conejos viajaron hacia otra madriguera llamada Cali. A Toby no le gustaban las verduras ni el pescado, a pesar de que su padre vendía verduras y les encantaba ir a pescar; él era muy bueno pescando, pero detestaba la comida de pescado aunque le encantan los animales raros de mar”.

Para el padre de Julius y su familia fue difícil aceptar inicialmente que su hijo hubiese decidido un camino distinto a los negocios pero finalmente han logrado aceptar la elección de la carrera de Derecho; a su vez Julius continúa apoyando a su familia con la venta en el mercado y la venta de minutos para ayudarse a sostener económicamente en la carrera. Una muestra de esta aceptación familiar fue el hecho de que el abuelo les prestara en tercer semestre el dinero para la matrícula, aunque el abuelo tampoco estaba de acuerdo con que estudiara a nivel universitario.

PRIMEROS ENCUENTROS CON LA UNIVERSIDAD

Las interacciones iniciales con la universidad delimitan momentos significativos o encuentros valiosos e importantes para iniciar su proyecto académico. Para Bourdieu y Passeron (1967,13), el ser estudiante es “sentirse” estudiante o, como diría Sartre y los autores anteriormente mencionados, es como “elegirse” tal.

El convertirse en estudiante, hasta hace algunas décadas, implicaba pasión por el conocimiento, gran interés en la carrera que se eligió para formarse y satisfacción en lo aprendido o está por aprender.

Algunos estudiantes de las clases observadas representaban este primer encuentro con un “muro”, que puede indicar diferencias o distancias sociales, étnicas, de intereses y formas o estilos de vida con dicha meta. Las primeras agrupaciones con grupos de pares al inicio llevan a un relacionamiento con compañeros oriundos de las mismas regiones, o de regiones distintas a sus ciudades de origen. Los intercambios culturales se generan en el día a día universitario pero para algunos este intercambio no es vivido como positivo. En el aspecto académico, los primeros encuentros pueden dar cuenta de las distancias frente al conocimiento y los hábitos de estudio, pues en un mismo salón de clase puede estar el estudiante que llega de un colegio acelerado con bajo nivel académico junto a otro que viene por transferencia de otra universidad y de semestres avanzados, u otros que acaban de salir de la secundaria solo dos semanas atrás.

El habituarse a las normas de la universidad, a reconocer sus espacios y acoplarse

al ambiente es distinto para todos. La tendencia en primer semestre es que los estudiantes permanezcan en compañía, aunque en algunos casos algunos prefieren estar solos, otros se distancian o son distanciados. En el caso de Karl, era visible su distancia del grupo mayoritario, pues su estilo de pensamiento crítico y sus argumentaciones no entraban en armonía con el resto del grupo. Su subgrupo inicial estaba conformado por dos estudiantes de ingeniería de sistemas con los que compartía sus intereses musicales como el rock. Para Cubides C, Laverde, Valderrama H., Margulis (1998), las tribus urbanas tienden a reaccionar frente a la imagen vendida del “ascenso social” y al camino ilusorio con el que se espera que se acople el joven estudiante; o lo que se vende como perfil en un sistema donde se mezclan virtudes como obediencia, pulcritud, simpatía, junto con ideas innovadoras, visión de futuro; es decir, el agregado de virtudes sujetas a la imagen publicitaria de un gerente junior, que después se vuelva político, administrador, conductor mediático o profesional liberal, entre otros. Karl estaba tan distante de aquel mundo ofrecido, que creaba polémica en cada espacio académico y entraba así en constantes debates con sus profesores y compañeros.

Mary, en cambio, temía repetir sus mismas interacciones del colegio, donde el distanciamiento la alejaba del grupo general. Su compañera más cercana en la universidad fue la que motivó en primer semestre su estadía en esa carrera. Pero más allá de la motivación, Mary admite haber pasado ese semestre en primera infancia por la colaboración constante de su amiga.

Las representaciones y estereotipos sociales y culturales que se tejen sobre los programas permitieron que algunos estudiantes reafirmaran la elección de su carrera; pero para otros, los movilizaba a pensar cuál era su lugar allí.

Aunque no sea expuesto por todos en los estudios de caso, las siguientes son las representaciones que tienen algunos estudiantes sobre sus carreras:²³

Primera infancia: Estudian para cambiar pañales y jugar con niños. Sus maletas viven llenas de colores.

Administración de Negocios: o administración de “herencias”. Algunos llegan a esta carrera porque no saben qué estudiar y piensan que es la más “genérica”; es decir que puede servir para hacer luego “cualquier cosa”.

Ingeniería Multimedia: o los “Multimudos”, viven pensando que el mundo es un videojuego, su vida real es más un mundo paralelo.

Arquitectura: o Arquitortura

Diseño de Vestuario: Son las “niñas bien”, con estéticas distintas al resto de programas. La creencia fuerte es que es una carrera para niñas y que los hombres que la estudian son de orientación homosexual.

23 Tomado de los ejercicios de clase en el curso de identidad cultural en el módulo sobre saberes culturales.

Ingeniería de Sistemas: Estudian cinco años para arreglar computadores, hacer páginas web..etc...

Psicología: Es la carrera para locos, son carretudos y encuentran problemas en todo lado. "Siempre están analizando a todo el mundo":

Derecho: Son magistrados desde primer semestre, las tutelas no se hacen esperar desde sus inicios en la defensa de sus derechos.

Ingeniería Electrónica: Pueden arreglar todos los electrodomésticos de la casa. Están pensando siempre en la Robótica y en súper inventos.

Las anteriores son las creencias culturales más conocidas en el medio universitario pues están plasmadas de juicios de valor, generalización de casos particulares, rotulación de algunas características, la experiencia de los estudiantes de semestres superiores y la representación de algunos docentes.

En lo relacionado con los vínculos entre compañeros y trabajos en grupos iniciales, Petite, manifestaba que la asignación obligatoria de compañeras a los primeros trabajos de maquetas, fue vivido por ella como una experiencia compleja, porque el ritmo de trabajo de su compañera y el de ella eran poco compatibles; además los docentes cuentan con un deseo previo que no se relaciona con los estudiantes que están en proceso de reafirmación de reconocer si esa es su carrera o no. También se da el caso de las estudiantes participantes de las observaciones, que argumentaban que sus compañeras tenían pocas habilidades para el dibujo y el análisis sobre las dimensiones de espacio: *"Así, ellas le quitan medidas o le suman o quedan más grandes y más pequeños. Si lo cortan, lo cortan torcido, lo cortan más grande y toca volver a hacerlos, eso es gastar materiales y tiempo"*.

Los estudiantes deben asumir responsabilidades que en ocasiones no corresponden a su fase generacional y ya tienen que saber qué hacer y cómo comportarse frente a algunas frustraciones. Algunos padres consideran que entre más jóvenes entren a la universidad menos perderán tiempo y más rápido pueden empezar a producir, o a pensar en un postgrado. Cuando ingresan tan jóvenes, no tienen la madurez afectiva ni social para ser autónomos, les falta responsabilidad e incluso en ocasiones criterio propio. Como en el caso de Jhon para quien su primera experiencia a los 17 años por fuera de su ciudad natal, no resultó como él se imaginaba; estaba convencido de que esa era la carrera que quería, pero tuvo varios problemas iniciales para el acople a la vida en solitario, pues creía que al vivir en Medellín, podría estar más cercano a las pautas culturales de Cartago, por sus acentos y estilos de vida, y más cercano a su novia. El tomar la decisión de estudiar en Cali y vivir con su madre y hermanas le permitió otro panorama distinto en el acople a los hábitos que se requiere aprender desde la familia para sacar adelante un proyecto académico.

Para algunos estudiantes que vienen de afuera a la ciudad, la universidad se vive como algo aterrador, pues deben asumir su vida en solitario. En el caso de Sally, la brecha entre los códigos lingüísticos utilizados por sus compañeras y el de ella, por ser bona-

verense, la distanciaba de momentos académicos donde su discurso en ocasiones no era tenido en cuenta por el estilo o la forma en que se pronunciaba tal como lo manifestó en su entrevista:

S: Cuando estamos como en grupo haciendo un trabajo, si yo opino algo como que no lo tienen en cuenta o algo así. La verdad eso me afecta y mucho.

E: Y ¿por qué crees que no van a tener en cuenta lo que vos sabes?

S: Yo la verdad no sé, cuando yo hablo o alguna cosa como que les parece chiste o yo no sé.

E: Como que no es en serio, como que no va a ser de calidad.

S: Sí, incluso ellas me comentaban que sí, que yo era una persona muy sensible; entonces ellas me decían que yo por todo lloraba, que yo no sé qué, que yo era una bruta.

Una creencia sociocultural de la mano de un concepto desvalorizante de sí, ocasiona que la estudiante vivencie la exclusión en cada intervención que realice en sus clases.

Tal como Braz (2012), lo menciona, el discurso de un sujeto está articulado a la herencia del capital lingüístico que proviene de sus relaciones familiares y contextuales; lo que por tanto implica la constitución del *habitus*, que a su vez se relaciona con cada campo específico, lo cual da lugar a ciertos hábitos culturales y estos hábitos son determinados por la clase social de la cual se proviene. Por ello en una misma aula de clase donde se encuentran distintos capitales culturales y lingüísticos, lo que hace la institución es conservar las diferencias, reproducirlas y perpetuarlas en vez de nivelarlas y preparar al estudiante para trabajar en espacios distintos otras formas de expresión y comunicación verbal, y apropiarse de la lectura en voz alta.

Otros factores históricos pueden connotarse con lo que proporcionan Castillo y Caicedo (2008), sobre lo que ha representado para las poblaciones afro colombianas el ingreso a la universidad, pues es una experiencia política en la cual han enfrentado las implicaciones de su condición minoritaria, la lucha por sus derechos como ciudadanos en igualdad de condiciones y su afirmación como sujetos de la historia africana.

TRAYECTORIA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

“Sabemos bien que la frustración es necesaria en la educación: es al prohibirle ciertas vías de satisfacción como el sujeto es llevado a buscar otras en un nivel superior. Que no haya suficientes frustraciones le impide al sujeto progresar, que haya demasiadas lo bloquea y esteriliza cualquier iniciativa de su parte”.

NIMIER (1993, p. 105)

La experiencia del aprendizaje, el conocimiento y las evaluaciones hacen parte de un proceso continuo de construcción, a partir del bagaje académico con el que llega el estudiante a la universidad.

Para algunos estudiantes “la ley del menor esfuerzo” es parte de sus “banderines” para vivir la academia e incluso esta ley se representa en casos de estudiantes con altos rendimientos iniciales, que se descuidan al final porque pueden sacar una calificación de uno (1.0) y pasar la materia.

La frustración en algunos estudiantes genera rabia y despierta en ellos la voluntad y el deseo, pero otros se van opacando y, aunque son conscientes de los suicidios académicos que cometen, lo continúan perpetuando.

Tristemente aún en nuestro sistema educativo, las notas y los resultados numéricos en las evaluaciones tienen el nivel más alto de prioridad para algunos docentes y por tanto para los estudiantes. Las calificaciones son sus referentes de medición y se utilizan como indicadores del conocimiento, pero no dan cuenta de un aprendizaje real significativo.

Los promedios de los estudiantes tomados como “caso”, indican sus pérdidas y logros; pero en sus narraciones se analizan las razones, que no son necesariamente individuales sino que se relacionan con todo su contexto académico: el vínculo con los profesores, el bagaje académico previo, en qué está anclado su deseo o sus expectativas, los cambios de carrera, los hábitos y demás:

Nombres	Karl	Sally	Louise	Mary*
No. de Materias perdidas, habilitadas y canceladas	3	1	0	3
Carreras	Ingeniería Multimedia	Psicología	Primera Infancia	Diseño de Vestuario
Promedio acumulado	3.17	3.90	4.40	3.26
Niveles del Rendimiento	Bajo	Medio Alto	Alto	Medio Bajo

Nombres	Petite	Jhon	Julius	Nemo
No. de Materias perdidas, habilitadas y canceladas	Habilita 1	0	1	2 y canceló 1*
Carreras	Arquitectura	Ingeniería Agroindustrial	Derecho	Administración de Negocios
Promedio acumulado	3.70	4.0	3.70	3.3
Niveles del Rendimiento	Medio Alto	Alto	Medio Alto	Bajo

* Es la tercera ocasión en estudia Administración (Primera vez: Universidad Javeriana pierde, segunda ocasión en la universidad San Buenaventura gana dos materias de siete y en la tercera ocasión pierde dos).

Los mejores promedios son los de Louise y Jhon y ello tiene varias razones. Los promedios más bajos son los de Karl y Nemo; de donde proviene ello?

Jhon cuenta con un bagaje académico y un capital cultural que le ha permitido avanzar en su proyecto académico aunque tuvo un fuerte bajón en tercer semestre, dado las nuevas compañías que eligió, aunque él así no lo observa; pero su madre y él, han analizado que desde que interactúa más en su nuevo barrio con los pares, le dedica también un buen tiempo a las relaciones de amistad.

Este es distinto al caso de Louise, quien tiene unas condiciones particulares familiares que la pueden poner en desventaja en algún momento en su vida académica, además de las complejas condiciones socioeconómicas por las que están pasando y de la enfermedad mental de la madre; con este panorama Louise ha demostrado fortaleza y persistencia en su proyecto académico, pero también es preocupante que las redes de apoyo se hayan centrado solo en los pares y su programa académico haya desconocido esta situación. En palabras de Sanabria (2012), ella hace parte de los mejores entre los menos favorecidos y como lo menciona la misma estudiante: “*Creo que desde esta carrera puedo aportarle más a mi país*”.

En el caso de Karl, el rendir en una carrera que está por fuera de sus deseos y ligada al deseo de un padre que ya murió, significó continuar un programa para terminar lo que su padre no terminó. Varias de las razones por las cuales siguió bajando el rendimiento en su tercer semestre fueron la de decidir invertir el tiempo de estudio en Álgebra, en estudiar las materias en la que sus puntajes habían sido más débiles para mejorar el resultado en las pruebas saber, y posteriormente estudiar historia de Colombia para presentar un buen examen para ingresar a la universidad pública donde finalmente fue admitido.

El caso de Nemo es parte de la tendencia de la reinserción en la educación; el volver a empezar de cero: *borrón y cuenta nueva*; cuando empieza de nuevo el 1° semestre, con nuevo código estudiantil, muestra que aunque se “limpie” la base de datos del sistema de Registro no se empieza de cero realmente, pues esta es otra oportunidad para Nemo después de dos semestres de intentarlo: uno en una universidad privada y otra en la universidad San Buenaventura; aunque empezaba como primiparo de nuevo, ya no lo era. Si bien sus hábitos no cambiaron mucho de un semestre a otro, el curso extra de apoyo que realizó de Matemáticas fue un apoyo por fuera de la institución. Sus resultados durante el proceso de la materia se reflejaron cuando fue el único de un grupo de 30 que ganó un examen en calificación de 3.0. Nemo comentaba que el profesor externo tenía características parecidas a su profesor del colegio Acelerado pues los motivaba a todos, conocía las condiciones en que llegaban y les manifestaba su deseo: “*Todos pasarán, porque sí se puede; ninguno es bruto ni tapado*”.

En el caso de Mary, ella adjudica las pérdidas de las materias de patronaje e inglés a su falta de disciplina para manejar sus tiempos, la organización de horarios y el control sobre sus distractores. Necesita además de un nivel significativo en Geometría para la materia de Patronaje, pero en el desarrollo del Colegio sus bases no la llevaron ni al nivel básico, además porque esto se ve en séptimo de bachiller, con gran distancia temporal

frente al encuentro con dicha materia.

El caso de Sally en la pérdida de la materia Subjetividad, se relaciona con los problemas de lectura inicial a nivel de la comprensión, pero también con el tipo de prueba académica de selección múltiple en la cual se sentía desubicada. La forma como se planteaban las preguntas implicaba un nivel alto de discernimiento, entonces Sally se perdía en una palabra o frase. Cuando empezó a estudiar, lo hacía según la forma en que estaban formuladas las preguntas; logró así pasar la materia, pero con una nota regular en su repetición. Así el estudiante termina estudiando “estratégicamente” para la evaluación y según el estilo de calificación del profesor, saben que esta es tabla “salvavidas” ante la posible pérdida de una materia.

Petite adjudica la pérdida de Proyectos a la desconcentración que le generó una fase de su rompimiento amoroso, pero también a la sensación que sentía en el salón con la docente frente a su trabajo, pues para su profesora sus planos y maquetas resultaban “invisibles” al momento de evaluar. Su profesora no revisaba sus trabajos y Petite no quizó hablar con ella hasta que al final la perdió; pero al habilitarla, del grupo que habilitó fue la única estudiante, en conjunto con su compañera, que pasó la materia. Julius pierde en tercer semestre Derecho Penal Procesal I y cree que lo afectó su relación con la docente, la cual analizaremos posteriormente en otro aspecto.

HISTORIA FAMILIAR Y VIDA PERSONAL

El capital familiar de un estudiante se relaciona con la formación previa de sus padres, la afiliación o interés de los padres por el interés y desarrollo del conocimiento en sus hijos y el bagaje cultural familiar que se transmite en las interacciones de los miembros de la familia alrededor de pautas o tradiciones relacionadas con el estudio.

Algunos padres consideran que el apoyo económico con el que sostienen las carreras de sus hijos es suficiente; no dedican tiempo o no tienen formación para dar apoyos a nivel personal o estimular el avance académico de sus hijos; otros no hacen ninguna exigencia académica. Como si “darles y no exigir” fuera su pauta de formación. Los estudiantes reconocen que el capital económico es una parte del apoyo, pero que se necesitan a la vez los vínculos afectivos de sus grupos familiares para sacar adelante su proyecto. Para otros jóvenes que cuentan con apoyos afectivos y buenos rendimientos, el capital económico se convierte en un factor delicado al momento de analizar el fenómeno de la permanencia en la universidad.

Analizando la siguiente tabla se puede contrastar el nivel académico de madres y padres con relación a los hijos. Los padres de mayor formación a excepción de Nemo han ofrecido a sus hijos un capital cultural significativo.

Las madres tienen nivel mayor de formación, e incluso la madre de Louise que ha estado en situaciones de crisis emocional tiene un buen nivel académico que seguramente

formó en lo que le sirven para conquistar una buena formación.

Nombres	Sally	Louise	Mary	Julius
Estratos	Barrio: Ciudad 2000 Estrato: 3	Barrio: La Rivera Estrato: 3	Barrio: Juan Bosco. Estrato 3	Barrio: Alto Jordán Estrato 3
Nivel Socioeconómico	Medio Medio	Medio Bajo	Medio Medio	Medio Medio
Préstamo Icetex	Si	Si	No	No
Nivel educativo de la Madre	Estudiante de Enfermería a nivel técnico (Quinto semestre)	Profesional en Administración y postgrado en Contaduría	Técnico: Secretariado Comercial	Bachiller
Nivel educativo del Padre	Primaria	Bachiller	Mecánico Automotriz. Estudio 8 Semestres de Licen. en Matemáticas	Bachiller

Nombres	Karl	Petite	Jhon	Nemo
Estratos	Barrio: El Lido	Barrio Valle del Lili Estrato: 4	Ciudad Jardín Estrato: 5	Barrio: Normandía Estrato 6
Nivel Socioeconómico	Medio Bajo	Medio Alto	Alto	Alto
Préstamo Icetex	No	No	No	No
Nivel educativo de la Madre	Profesional: Psicóloga	Tecnología en Salud Ocupacional	Profesional Administración y Postgrado en Mercadeo	Bachiller
Nivel educativo del Padre	Primeros semestres de Ingeniería	Bachiller	Ingeniero Agrónomo	Profesional en Economía

Tabla 3. Nivel socioeconómico.

El caso de Karl siempre fue delicado porque aunque viva en un barrio de estrato medio-alto, la casa es de alquiler y la situación económica de su madre no le permite en ocasiones

alimentarse bien. Karl paga el alquiler de su cuarto a sus abuelos paternos.

De las dos estudiantes que tienen el crédito de icetex, Louise es la que vive en condiciones de vida más complicadas, pues ella y su madre deben permanecer en la casa de sus abuelos maternos por la enfermedad mental que sufre su madre. Este es un caso donde el origen no necesariamente marca el destino, pues Louise tiene el mejor promedio de los ocho casos, aunque viva además situaciones familiares agustiantes y difíciles. Louise se ha internado en el mundo académico y universitario que le permite “No pensar” en los problemas económicos y familiares. Una de las narraciones más representativas del caso frente al plano emocional se refleja en el peso que Louise lleva por los problemas emocionales de su madre: *“Entonces yo la cargo a ella y no pesa porque yo sé cómo cargarla para que no me pese”*. *O como mi mamá no tiene con quién compartir: ella se vacía todo en mí”*.

Esta frase es muy dicente sobre lo que ha sentido Louise con esta situación en la relación materna. La carga, simboliza el peso emocional: *“Yo sé cómo cargarla para que no me pese”*; es una forma de explicar que sabe cómo llevar esa carga relacional para que no le pese; y aunque su madre desemboca su dolor y soledad en su hija, ella encuentra las maneras para llevar más liviano el peso de la enfermedad y la relación. La universidad se ha convertido en su mayor refugio y lugar de desarrollo, pero si la situación continúa es necesario que Louise reciba una mayor atención por parte de la institución.

En el caso de Nemo que cuenta con un capital económico importante pero que no quisiera seguir apostándole a la academia, es importante preguntarse si acaso se translucen deudas parentales, es decir cuando los padres le dan “todo” como parte del pago de una deuda afectiva frente a los asuntos de orden emocional:

“Es como, mi papá me dijo dizque: ah bueno, cómo es el negocio? (frente a una iniciativa de Nemo) Y él: ah, mire, ah no, espere un momentico... entonces papá.... (Lo llamó)... ¡Cómo será que me paré y me fui y ni lo notan! Salí y me fui cuando estaban hablando los tres (sus padres y hermano) ni lo notaron”

La dinámica de este grupo familiar y el desconocimiento de la forma como han vivido el duelo del hermano gemelo de Nemo hace que se puedan inferir causas futuras sobre el desinterés de Nemo hacia el estudio. Habría que plantearse varias preguntas tales como:

- La condición cardíaca del hermano gemelo de Nemo implicó que la madre se dedicará mucho a él y poco a Nemo?
- La exigencia hacia el hermano gemelo de Nemo era igual para ambos o casi no le exigían por ser enfermo y esto lo retomó Nemo desde pequeño como algo que también a él lo cubría?

Y todo lo anterior influye también en la motivación de él ante un proyecto académico que pareciera “ajeno”. Es como si toda la atención de dos hermanos se centrara en uno. Aunque siempre se supo de la enfermedad de su hermano, se transluce en el comportamiento (manejar con marihuana un duelo no resuelto) de Nemo y en su relación con lo

académico además de todos los factores relacionados.

El apoyo de tipo afectivo y emocional se convierte en un factor significativo para el desarrollo del proyecto académico así no fuesen los padres directamente los que ofrecen el apoyo, pero sí los pertenecientes a las redes de apoyo familiar como tíos, tías y hermanos. Si el desempeño en el colegio no ha sido muy bueno, éste ubica en desventaja al estudiante a nivel académico; pero si la familia no aporta y se unen los dos factores, el proceso realmente se complejiza.

Frente a la fragilidad psicológica de los jóvenes actuales, se requiere mayor apoyo y seguimiento de la familia. Algunos estudiantes desde la primera infancia aprendieron a ser fuertes pero muchos se fracturan fácilmente y la aparición de trastornos de salud mental y de fragilidad emocional y psíquica se vuelve una situación cotidiana y frecuente semestre a semestre. Algunos jóvenes han sido sobrediagnosticados desde pequeños y comentan en las clases o en los pasillos sobre sus estados mentales: “*Profe a mí me diagnosticaron como bipolar y me estoy volviendo a poner mal.. “Soy hiperactivo desde pequeño y tomo medicamento psiquiátrico...”*; “*Yo fui anoréxica y estuve dos años en sucesos bulímicos...”*. Tal como lo menciona Robert Levine, se alimenta un narcisismo muy frágil donde la sensación de sentirse maravillosos es efímera, pero piden a gritos que los sostengan emocionalmente. Diversas enfermedades producidas por la somatización de su falta de seguridad y angustia frente a las exigencias, para las que no se sienten preparados, aparecen desde primer semestre en buen número de estudiantes; se manifiestan en la forma cómo viven su corporalidad y en procesos de salud-enfermedad. Enfermedades como hipoglucemia, gastritis y estrés se reflejan en problemas de colon, migrañas y entumecimientos; estos son solo algunas de las situaciones delicadas que los estudiantes empiezan a vivir, sobre todo en los períodos de pruebas y evaluaciones.

En situación de problemas afectivos específicos, los duelos y sus manifestaciones pueden dejar ciertas huellas mentales y emocionales, como en los casos de Nemo y Karl con las muertes de su hermano y su padre; esto puede a su vez permear el rendimiento académico de los estudiantes o movilizar decisiones que implicarían la realización de cierres de historias que se cortaron a la mitad del camino; ambos en momentos cuando sus proyectos académicos empezaban.

Si ello no va acompañado de un apoyo familiar importante, jóvenes como Nemo seguirán sintiéndose invisibles en un grupo familiar: “*Cómo será que me paré y me fui y ni lo notan*”.

Sally aunque también ha vivido situaciones complejas, como la muerte de su hermano menor durante la secundaria, y el encarcelamiento de su padre, ahora en la universidad demuestra nostalgia por estar lejos de sus padres, insiste en que ello no afecta su vida académica pues trata de separar las diferentes situaciones que vivencia tratando de evitar que permee su rendimiento. Estos dos sucesos hicieron que Sally se integrara más con su madre.

La separación de Sally de su lugar de origen y de su familia, y el hecho de estar en Cali afrontando sola los nuevos retos, le ha movido también los otros duelos que sentía que ya estaban resueltos; reconoce que vuelven y siente de nuevo las ausencias. Cuando

regresa a Buenaventura y comparten la comida juntos con su familia, reconstruye un espacio familiar para conversar sobre su rendimiento académico y vida universitaria.

Los grupos familiares utilizan diversas estrategias para sacar adelante a sus miembros. Parte de ellos pueden ser rituales, prácticas religiosas, espacios conversacionales y tradiciones, que implican siempre realizar un seguimiento a sus hijos-estudiantes.

En el caso de Julius, tradiciones como rezar juntos el rosario en las noches les permite dialogar después sobre lo que les ha pasado durante el día y esto se convierte en un ritual de acercamiento y regulación del día a día. El rezo es, en la tradición de esta familia, el momento del encuentro.

En el caso de Jhon, es muy relevante la narración de la madre en torno a lo que ha significado su hijo y la forma como fue construyendo un vínculo desde la etapa prenatal; sus verbalizaciones y narraciones dan cuenta de lo que para ella han representado los logros definitivos sobre el crecimiento y desarrollo intelectual de jhon. Más allá de los ejercicios para el desarrollo cerebral, la forma como es nombrado Jhon deja entrever el deseo sostenido de su madre por el desarrollo integral de su hijo. De la misma forma lo relacionado con la crianza y las pautas de seguimiento a lo educativo.

El apoyo académico desde las familias se vislumbra en el nivel de formación de los padres pero también en los apoyos de la red extensa que se vinculan de una forma u otra al proyecto académico de los estudiantes.

En casos como el de Nemo se detectan contradicciones cuyo origen no se logró comprender, pues si bien cuentan con un capital económico y cultural heredado gracias a la formación de sus padres, éste posibilitó que el hijo mayor construyera un buen capital escolar, pero en el caso de Nemo esta fue más bien la condición rechazada por él. *Su permanente fracaso en volverse estudiante y su sentimiento de no ser aceptado por sus padres hacen parte de ese rechazo activo que siente frente a lo que ellos le proponen;* rechazo cuyo significado no puede entenderse sin más profundos elementos sobre las dinámicas familiares a partir del nacimiento de los dos gemelos, uno de ellos enfermo.

Para Braz (2012), los hábitos primarios, que se forman en las prácticas y rutinas familiares o escolares, transforman al sujeto. Es difícil cambiar los hábitos y el más complejo es el *habitus* lingüístico pues hay modismos e incluso cojugaciones de verbos que marcan distinciones en el ámbito escolar. El verbo más excluyente en español es el verbo “haber”, pues quienes han crecido en la cultura escrita, rápidamente detectan los errores de conjugación, lo que lleva a corregir o a descalificar al otro cuando comete errores en su utilización.

En el caso de Julius, se destaca el capital cultural de su familia, que le permite desarrollar competencias en su discurso y en el fomento de su capital académico. Aunque sus padres solo llegaron hasta el nivel de secundaria, su papá siempre se ha interesado por la lectura de algunos textos y la observación de programas históricos. Su madre, que no pudo entrar a la universidad por problemas económicos y de movilización en el sector rural, ha tenido una actitud positiva hacia el estudio y una convicción en la realización de sus propios sueños a través del alcance de las metas de Julius.

En el caso de Karl, el capital cultural y académico de su familia materna lo provee

de prácticas y de una historia importante en el ejercicio de la lectura y la filosofía. Dicha herencia se convierte en un capital simbólico que se refleja en los intereses y habilidades lingüísticas de Karl.

Para Mary el apoyo académico de la familia se desfigura ante los rechazos de ella a las asesorías que su padre podría brindarle en geometría para las clases de Patronaje. Durante la entrevista familiar Mary y su papá tuvieron en varios momentos discursos articulados pero parecieran no ser conscientes de ello. La tendencia a la arquitectura en los miembros de su familia moviliza un poco su pasión por las artes y la estética.

El caso de Jhon a nivel del apoyo académico da cuenta de una tradición específica frente a las profesiones de esta familia. El agro y el campo siempre han estado ligados a sus historias desde sus abuelos. El interés de Jhon fue naciendo a partir de lo que veía al crecer. El seguimiento continuo a su desempeño por su padres sin crear dependencias, ha construido en Jhon un joven autónomo y responsable de sus compromisos académicos. Si bien Jhon y Nemo han contado con un capital familiar cultural institucionalizado y objetivado, dado el nivel educativo de ambos padres y las condiciones materiales y recursos escolares ofrecidos a los hijos, el aprovechamiento que de ello han hecho ambos es muy diferentes. Jhon se ha beneficiado y ha aprovechado lo que sus padres le han entregado en la vida cotidiana y le han legado; Nemo no pudo hacerlo; desde muy temprano se negó a aceptar lo que querían que él fuera.

COMO VIVEN LAS CLASES, EL APRENDIZAJE Y LA RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD

En este último aspecto es importante analizar las prácticas académicas más habituales entre todos, cómo se vive el proceso de acercarse al conocimiento y qué distractores tienen, el vínculo con los docentes y la relación con la institucionalidad.

Desde este aspecto retomaré de nuevo a Garay (2004) para tratar de comprender las tensiones y contradicciones que se generan alrededor del proceso del saber, de la lectura y rigurosidad del pensamiento exigidos por los profesores, frente a la realidad de lo que les interesa a los estudiantes y sus procesos reales.

El primer tópico a analizar son *las practicas académicas*, las cuales se refieren a los métodos de estudio, ritmos utilizados y la forma como emergen los hábitos en el proceso de aprendizaje.

Para estudiantes como Karl, estudiar solo es la mejor forma para concentrarse. También era una estrategia adecuada para permanecer el mayor tiempo solo en la universidad ya que no compartía los mismos modos de ver el mundo que sus compañeros, y así se distanciaba de ellos.

Karl además se confrontaba con las ciencias exactas frecuentemente. En una ocasión un profesor realizó el comentario sobre las personas que estudian humanidades, reiterando que desde las matemáticas “*Si se hacía ciencia*” y en lo demás no. Ante este

comentario Karl se quedó muy molesto en ese salón y no pudo volver a centrar su atención en el tema; se sintió indignado pues en lo que ya se había construido juntos en las sesiones veníamos en un proceso de cambio de carrera, y en comprender porqué una carrera de humanidades sería una opción para él más acertada. Para Nimier (1993, 19), la atribución que se le brinda a las matemáticas es de un poder inigualable, que no tiene errores, referida por Dios mismo pues sus axiomas, teorías y definiciones caen del cielo como las palabras del profeta (grandes sacerdotes) y de esta forma se convierten en algo inalcanzable.

La forma como Nemo ha vivido el proceso de aprendizaje de las matemáticas está trazada por un camino de piedras y caídas desde el colegio y en la vida universitaria, realizando cursos extras de apoyo para lograr su comprensión y así “pasar” las materias que incluyan procesos numéricos. Cada vez que Nemo continúa perdiendo, sus sentimientos de frustración aumentan y aunque la solución no es “ayudarlo a pasar”, sí se requiere que Nemo vuelva a recuperar el sentimiento de la valía de sí, en palabras de Bruner (1996). Como lo vivió con el curso de Constitución y Democracia, donde además de obtener altas calificaciones y ser exonerado, el curso le permitió asumir retos y proponerse ejercicios que estaban por fuera del programa con el deseo de aprender más sobre el tema.

Estudiantes como Mary argumentan que dentro de sus prácticas académicas, la escritura de reseñas posterior a las clases le ha ayudado más para reforzar y reafirmar el conocimiento.

Otras situaciones que han sido parte de eventos circunstanciales pero que se pueden convertir en prácticas, son las ayudas externas por parte de los padres, cuando se necesita justificar actos irresponsables o de mal manejo del tiempo y allí las “lágrimas” del padre de familia se convierten en una herramienta poderosa para movilizar sentimientos en los docentes y de una forma u otra “manipular” con ello las calificaciones.

La Universidad cada vez más se acerca a los grupos familiares, dadas las situaciones que viven los estudiantes contemporáneos. La reunión de padres de familia que se practicaba en el colegio se convirtió en la actualidad en una estrategia de la universidad para acercar a la familia al desarrollo del proyecto académico de sus hijos. Talleres de formación son brindados por el programa de atención psicopedagógica como: “Apoyando a mi hijo universitario”, que nacen como alternativas de seguimiento a los estudiantes pues cada vez ingresan con menor edad y con mayores fragilidades personales. Si la universidad es el espacio donde se espera que el estudiante se haga responsable de su propio proceso, ¿por qué cada vez más son los padres que “ponen la cara” por sus hijos, prometiendo mejores rendimientos posteriores a las Facultades, y en ocasiones exigiendo mayores favores para sus hijos cuando estos no logran evidenciar un paso hacia el conocimiento o un paso de semestre? Y será *importante* y *necesario* hacer responsable a un actor del sistema: docentes, padres, secundaria, fragilidad psíquica de los adolescentes de la modernidad...? Si ello es multicausal que está haciendo la institución para mejorar la situación?

La relación con los materiales es relevante en carreras como arquitectura, diseño

de vestuario, ingeniería electrónica y de materiales pues depende de la facilidad, maleabilidad de un material o el manejo de una máquina para lograr objetivos específicos. Tener acceso al capital cultural objetivado que se relaciona con los recursos físicos para desarrollar cada una de las actividades en dichos programas, hace que el estudiante pueda desarrollar o construir un producto determinado, tal como lo menciona Mary:

“Listo, con la máquina no funcionó pero eso no quiere decir que más adelante haya una relación distinta. Pues al inicio uno apenas la está conociendo; yo creo que uno tiene hasta que interactuar con el objeto, la interacción con los materiales, que el material te permita y te deje trabajar. Uno tiene que hacerse amigo de ellos, ellos no lo buscan a uno, uno los busca a ellos”.

Los escenarios y espacios universitarios son vividos por algunos como áreas importantes y significativas para desarrollar sus actividades académicas, tales como bibliotecas, salas de micros computadores, “mesitas del lago”, “mesitas entre lago y cedro”. Sin embargo los espacios no formalizados para dicha actividad siguen utilizándose tanto para estudiar como para relacionarse con sus compañeros de forma afectiva. Como lo menciona De Garay (2004,88), la vida de los estudiantes se desarrolla en las aulas, talleres, laboratorios y se tejen allí procesos de socialización donde se construyen relaciones duraderas entre los alumnos. Espacios informales como los pasillos de biblioteca, “gradas de unidades”, “el piso de las afueras de los auditorios”, cafeterías, etc, demuestran que las posturas corporales más “relajadas” fuera de la que se adquiere en el aula de clase: “recta, rígida e inamovible” no son permitidas como una opción para llevar a cabo sus prácticas académicas.

Dentro de los *distractores* más frecuentes que encuentran en general los estudiantes, está el uso de dispositivos comunicacionales como celulares, que les permiten en palabras de Sanabria (2012), tener el mundo entero “a sus pies”, mientras lo que ofrece el docente se queda en un un solo saber anquilosdo?. Solamente en los casos de Jhon y Sally, el uso del dispositivo del celular no llama tanto su interés, pues reconocen que pueden trabajar sin estarlo mirando frecuentemente y no se sienten dependientes de él, a diferencia de Nemo y Mary que identifican el uso inadecuado de éste como un problema.

Para algunos estudiantes participantes de las clases, el uso de los dispositivos y de las redes sociales “bien utilizados” sirve como medio para socializar los trabajos, las tareas y para investigar a través de las diferentes páginas y bases de datos que en un momento se convierten en un capital cultural objetivado. También a través de la utilización de las redes se solidifica para algunos su capital social, puesto que se conocen nuevos contactos con los cuales se comparten sus pasiones y dolores, que en vez de pasar del plano privado a lo público retoman un sentido de privacidad entre los “invitados elegidos” en las redes.

El vínculo con las redes sociales se convierte en parte de su capital social en algunos momentos, pero también la dependencia a ello los ubica en el rol del dependiente “esclavo”, que debe estar al tanto de las últimas noticias alrededor de lo que pasa con sus amigos y demás contactos.

Los estudiantes participantes de las clases de Proyecto de Vida mencionan dentro de otros distractores *la pereza y el sueño constante* que aparecen mientras empiezan a adquirir los ritmos y hábitos académicos.

Acerca del trabajo colaborativo con sus compañeros de clase, algunos estudiantes de los casos descritos y de las observaciones de clase, argumentan que los lazos de familiaridad se van confinando en un entramado de apoyos importantes para sacar adelante sus proyectos; como en el caso de los que se ubican en el rol de liderazgo y otros que prefieren dejarse orientar porque se dan cuenta de la experticia de alguno en un tema determinado. Incluso, como lo denomina Garay (2004, 109), desarrollan en equipo destrezas específicas, entre jóvenes con distintos capitales culturales, propiciando el establecimiento de relaciones afectivas e intelectuales que los enriquecen (Kuhn 1991). Pero que también surgen los “divorcios académicos”, pues lograr comprender los ritmos del otro y acoplarse a los estilos de trabajo en ocasiones es complicado. A veces se movilizan sentimientos como el egoísmo, el cinismo y algunos otros matizados en guerras de género y poca colaboración entre compañeros.

La relación con los profesores y los vínculos construidos, reconstruidos o por construir, facilitan que cada uno produzca tipos de estudio y aprendizaje pertinentes para las diversas demandas. No se estudia igual para los diversos profesores, ni se dedica el mismo tiempo a cada curso. El Preparar un examen, revisar las notas o hacer ejercicios no significan realmente para el estudiante lograr aprendizajes significativos.

Algunos estudiantes aprenden a actuar estratégicamente en las clases con los profesores y reconocen sus ritmos, comportamientos, formas de evaluar, tipos de discursos, posturas corporales, hábitos y roles en los que se desenvuelven como docentes.

Louise da cuenta en sus ejemplificaciones, de los docentes que intentan “llenarlas” de información y de trabajos para que se vayan acostumbrando al ritmo del docente en el campo de acción, y cómo ello en vez de producir el efecto de motivación, influye negativamente en el deseo de convertirse en licenciadas y futuras docentes. El mismo sistema de reproducción del conocimiento termina siendo el reproductor de las mismas prácticas: tediosas, largas, sin sentido, pesadas y aburridoras.

Otros docentes se encargan “inconscientemente” de reafirmar la aversión hacia esos saberes, con los tipos de evaluaciones que hacen pues se quedan en aspectos descriptivos y memorísticos.

Algunos estudiantes como Petite llegan a un nivel de conciencia que los lleva a reflexionar y a valorizar el nivel o indicador cuantitativo de su conocimiento. En los sueños de Petite se tramitaban las angustias que genera la vida académica y la vida misma; deambulan en la noche las frustraciones, los placeres, los deseos envueltos en material inconsciente cargado de símbolos y metáforas que manifiestan el deseo o la corroboración de un hecho: “*Soñé que sacaba 2.5 y al otro día me entregaron mi 2.5*”.

Petite, en una sesión al referirse a la profesora que en 2º semestre siempre que revisaba las maquetas ignoraba la de ella; Petite decía que se la saltaba y no la miraba. La recomendación que se le hizo fue que hablara con su docente y le preguntara si era una percepción de ella, o estaba tan bien hecha que ya no necesitaba mirarla. Pues para

un estudiante, el ser ignorado es peor que no calificarlo, al menos en el caso de Petite; era como decirle: “*Usted no existe*”. En las narraciones de clase, el lugar del docente que no retoma el saber que el estudiante trae y no reconoce su trayectoria (aunque sea corta y débil), moviliza en el estudiante la negación de sus propias capacidades.

Del lado institucional, no se debe dejar de lado el hecho de la gran carga que tiene el docente al tener que calificar semanalmente a 40 estudiantes en cada curso o grupo a su cargo; no es extraño que algunos se conviertan en estudiantes invisibles que apenas son reconocidos hacia la mitad del semestre. El mismo sistema institucional sin proponérselo, ubica la desigualdad en el centro, y el sistema social se reproduce.

Otros docentes tienden a referirse de forma despectiva a sus estudiantes, dependiendo del rol de género. Esto es percibido por los estudiantes por los chistes que efectúan, las exclusiones que se realizan desde el plano corporal, las invisibilizaciones o reiteraciones desde su lugar de poder.

El lugar de la institucionalidad en la vida de los estudiantes es vivido más allá de un escenario que brinde un paisaje armonioso y natural; también lo viven como un campo donde constantemente se activa el proceso de gestión de la calidad, lo que en ocasiones se queda en la formalidad de los protocolos y *la formatitis*, generando la tendencia a considerar los procesos de calidad como la homogenización de los procesos. Desde esta perspectiva el estudiante es concebido como un cliente que se debe satisfacer; pero también se observa la aplicación del reglamento en ciertos casos, y en otros no son aplicables debido a las luchas de poderes en las cuales los propios estudiantes entran como fichas de ajedrez. De Garay (2004) parafraseando a Angulo (1989), aporta a esta temática particular en lo referido a los jefes y personal administrativo gerencial:

Las autoridades universitarias se obsesionan tecnocráticamente por la eficiencia universal y generalizable, que hace caso omiso de las formas diversas de comprensión del mundo de los jóvenes, y que pasa por alto que las prácticas educativas son prácticas sociales, sometidas a las interpretativas diversas de los agentes que la personifican (p. 225).

Aunque los estudiantes son la razón de ser de la universidad, es complejo cuando la sociedad de mercado ubica a ésta en un nivel competitivo con estándares de calidad que en ocasiones, desconocen las prácticas pedagógicas y los asuntos relacionales que se generan en relación con el estudiante y sus posibilidades de acceso al conocimiento.

9 Mis propias prácticas: análisis autoreferencial en el rol de docente y psicóloga

“Me es posible vivir un mismo lugar una realidad de trabajo y una realidad de placer. Y es quizá esta descentración lo que me permite una mirada nueva sobre el oficio del profesor...”

NIMIER (1993, p. 31)

La experiencia de la investigación en la maestría de psicología cultural me ha permitido ser observadora en mi propio campo de acción e intervención. Por ello cada sesión de clase y encuentro de asesorías me generaban diversos sentimientos y conflictos internos sobre el accionar en el campo de la docencia universitaria y de la nueva mirada bajo el lente cultural. La revisión de los métodos utilizados, los vínculos construidos, el rol ocupado, las transformaciones ontológicas, los encuentros y desencuentros teóricos y el análisis de mi biografía académica, en palabras De Garay (2004), me ubicaron durante la trayectoria de la maestría en un devenir de reflexiones y raciocinios sobre mis prácticas.

El ir analizando los métodos utilizados en cada clase, hizo que los ejercicios pasaran del activismo —al que venía habituada en la intervención psicosocial comunitaria—, a la reflexión sobre los nuevos aconteceres en clase como lo denominaría Nimier (1993):

Yo podía tener miedo de ciertos deseos, o que yo mismo podía provocar el miedo; que era necesario instaurar un clima de no enjuiciamiento para permitir una expresión libre; que en definitiva todo no transcurría solamente en el plano de la pura racionalidad y de los contenidos, sino que factores activos importantes se situaban en lo imaginario (p. 25).

Desde esta mirada, la metodología a través del arte que empecé a utilizar en las clases de Proyecto, me daba el permiso para intervenir y utilizar como pretexto el empezar a “sacar” a los estudiantes del ambiente rígido de algunas materias, para disponerlos a pensar una vez por semana en su transcurrir universitario, histórico, y en el presente

donde dilucidan unas metas a lograr.

Estos ejercicios parecieran convertirse en ejercicios proyectivos donde el mismo inconsciente se deleita entramándose entre el arte, los sentires y los saberes.

Actividades como la construcción de historias a través de representaciones animadas y la personificación de los estudiantes en juegos de roles, revelan otras narrativas donde “Se trata de ser lo que se es”. En el caso de la utilización de la representación con títeres como estrategia didáctica, se podían leer en los estudiantes, las razones de su elección y construcción o representación simbólica de personajes.



La ubicación de la manta que los cubre les genera cierta contención debajo de ella, pues puede ser otro personaje el que a través del mecanismo de proyección termina tejiendo su propia historia.

Tal como lo menciona Nimier (1993,45) cada docente le da así a su enseñanza una coloración que le es particular y en ello esta su riqueza, pues su enseñanza es de algún modo una expresión de sí mismo.

El identificar entonces *mi color*, mi forma y estilo, fue moviendo la disposición de actividades pensadas intencionalmente, aunque en ocasiones dándole espacio también a la creación, en el momento cuando era más importante ir construyendo con los jóvenes en torno a lo que iba apareciendo en escena. Abandonar poco a poco el activismo, fue uno de los retos a trabajar personalmente, pues antes de ingresar a la maestría aún consideraba que necesitaba atiborrar a los estudiantes de ejercicios; mientras que en la actualidad he aprendido a manejar los silencios y favorecer el que otros lenguajes floten en el entorno, como el lenguaje del cuerpo. Estos han sido aprendizajes importantes. La necesidad de repensar mi actuar en el aula de clase me llevó hacia la teoría y empezó a crear en mí la inquietud por la investigación en el propio campo de intervención.

Los vínculos establecidos en el rol de la docencia han sido vitales para la intervención y en el acompañamiento a los estudiantes; el dar cuenta de sus modismos, realidades

y aconteceres del día a día, genera acercamientos significativos para ellos y para mí.

A través de la realización de esta investigación me he permitido revisar cómo son los vínculos tejidos con los estudiantes y las distintas posturas que emergen en relación con ellos. Una postura que siempre me ha preocupado es mi carácter de complacencia o de “optimismo” frecuente, que hacía que me comportaría de forma muy laxa con algunos estudiantes. Nimier (1994, 105) lo menciona de esta manera: “*Su tentación puede ser dejarle el curso libre; o al contrario, por reacción, reprimir sus deseos condenados, ser demasiado gentil con los alumnos y ya no poder frustrarlos para nada.*”

El hacer conciencia sobre mi gentileza y el generar mayores frustraciones en mis alumnos, ha sido un proceso muy complejo pues como lo denomina de nuevo el mismo autor: “Y como no me gusta que la gente no me quiera” (Nimier, 1994, pp. 109-110), esto se instala en el deseo de estar bien con todos y no incomodar a nadie; además el darme cuenta, aunque suene ingenuo que “todos los alumnos, no necesariamente te quieren y te aprecian” fue una de las situaciones más difíciles de entender y aceptar, puesto que detrás de ello se encontraba la necesidad de aceptación constante y la búsqueda de la aprobación personal. Aún sigo trabajando sobre ello...

Referir en mi nuevo rol de docente y redefinir mi lugar para no asumir el rol de “madre” que los consuela, ni el de la profesora tipo “recreadora” que los divierte, hace que me plantee preguntas sobre un nuevo andar: *Cuál es mi rol? Como acompañante en el camino, no soy el capitán; soy algunas veces solo el testigo.¿ Solo oriento y guio? O ¿presto mi mente cada semana, mi escucha y mi atención?*

Este interrogante y otros cuestionamientos se movilizaron a partir de la construcción de esta investigación, que me permitió conocer mejor a los estudiantes, hacerme nuevas preguntas, nutrir los espacios académicos para compartir con el equipo del programa de atención psicopedagógica los estudios de casos, y así no centrarnos únicamente en el problema como algo ubicado dentro de ellos, sino en sus interacciones con el contexto relacional (institución con sus normas y estilos, docentes, familia, región, escenarios, sí mismo), que nunca se dan en una sola vía.

Un cambio para mí interesante fueron las transformaciones en las prácticas, en el encuentro con la teoría y posteriormente en la intervención en clase. Un ejemplo de ello fue el cambio en el módulo del programa del curso donde se trabajaba el tema de inteligencias múltiples y talentos, a la transformación de mi perspectiva y conceptualización al reconocer en las teorías la importancia del bagaje cultural y académico. Un primer choque para los alumnos y también para mí fue inicialmente el cambio del tema tan supremamente reiterativo de los sueños y proyecciones, que pasaron a una nueva dimensión al ser analizadas desde la concepción planteada por Bourdieu de las *illusio* y las *lusio*. Sanabria (2012), lo explicó claramente como aquellos deseos infantiles que se quedan a lo largo de la vida o se ajustan a lo que uno quiere ser cuando sea grande. Para este autor la diferencia entre las *ilusio* y las *lusiones*, significa que las primeras son poéticas, inmersas en un realismo mágico, son las ganas de jugar, mientras las *lusiones* son lo real, las cosas objetivas que en verdad le da a uno el campo.

Este cambio en mi rol de docente lo he figurado como la transformación de “Cam-

panita”, pues sigo siendo igual de afectiva pero más realista. Solo que para los estudiantes ello entra en choque con lo que les ofrece la publicidad y la sociedad del consumo sobre el discurso de superación personal que se “vende” en el día a día tras la campaña del “Manual de logros y recetarios de estrategias”. Si antes hablábamos de los sueños en un poco efímeros las primeras clases, ahora desempacamos la maleta que traen, buscamos y analizamos sus capitales y los sueños los ponemos “en la parte de atrás” como lo mencionaba nuestro profesor Sampson, para que nos empujen a obtener lo que queremos, y no adelante, para que no se queden en *el mundo de las illusio*. No soy ahora pesimista solo más realista con las oportunidades y posibilidades reales que tienen los estudiantes. Otro de los cambios tenía que ver con la revisión constante de mis discursos y prácticas al interior del salón. Esto se facilitó con las grabaciones realizadas para esta investigación, pues empecé a darme cuenta de los *accidentes lingüísticos* (a veces entrecorto las frases y doy por entendidas las cosas. Esto mismo lo observo en la forma como escribo), “llenuras mentales” (clases donde hablaba demasiado, tal como un soliloquio); utilización de frases de doble sentido de las cuales no era consciente; la cotidianidad excesiva en algunas partes de las clases; el brindar interpretaciones rápidas y ambiguas a los estudiantes, y reconocer lo complicado que era para mí cuando los estudiantes se dispersan del tema y se van por las ramas, pues volverlos a traer y aterrizarlos de nuevo era toda una osadía. Las clases entonces podían cambiar de matices constantes dependiendo de los grupos y de la relación que podía construir con ellos. En momentos, algunos espacios de clase se convertían en “tertuliaderos de anécdotas” y me preocupaba por esto, por lo tanto tuve que empezar a plantear límites y frenos para llevarlos de la emocionalidad hacia la razón. El llevarlos a la teoría, traerlos a las vivencias y luego a la reflexión ha sido una tarea muy compleja.

Cuando uno se dedica a dar clases sin tomarse el tiempo para pensar sobre sus intervenciones y prácticas, pierde de vista la complejidad de las problemáticas y se queda solo observando una parte de ello.

Los cambios en la orientación de los trabajos finales, los seguimientos, la revisión de la historia académica fue parte del aporte de esta investigación a las transformaciones de mis clases y también lo fue para parte de mi equipo de trabajo, con los demás docentes del curso Proyecto de vida.

El vínculo construido con los estudiantes de los casos, en las clases y posteriormente en las entrevistas, activaron en ellos la necesidad de empezar procesos de orientación psicológica individual pues de los ocho casos la mitad siguieron en atención: Karl, Petite, Sally y Mary.

La utilización de un diario de campo para analizar mis avances y limitaciones, y la reescritura de los casos, fueron desarrollando aún más mi pasión por este trabajo, porque me permitió iniciar el camino del conocimiento genuino sobre ellos. Con esta experiencia me transporté a sus mundos; he compartido sus desilusiones, sus alegrías, me he entristecido con ellos, y a veces he peleado conmigo misma y con el sistema educativo, pues considero que ya estamos en el plano de pasar de ser “testigos” a convertirme en agente de cambio.

La última vivencia importante, fue la llamada telefónica del 25 de junio en la cual Karl me contaría sobre los resultados de la universidad pública donde fue admitido. Fue un gran logro, y un trabajo de año y medio para orientarlo. Este es uno de los casos de traslado a otra universidad que más me regocija. Aunque nuestra universidad lo haya perdido, el sistema educativo tendrá ahora otro científico social que le aporte a la sociedad.

Igualmente tomé conciencia, a través de la propia observación y la escritura posterior de la sesión de clase, de mi tendencia a fijarme más en los estudiantes con mayores problemas de acople, pues siempre han sido los de mayor recordación ya que ubican mi mirada en sus historias. Karl llegó a preguntarme en alguna ocasión si era yo la elegida para trabajar con los estudiantes con mayores problemas y en ese momento empecé a ser consciente que era yo la que elegía a los estudiantes y que esta elección de casos no fue del todo consciente, pues esto iría de la mano con mi historia de vida donde pude analizar que el origen no ubica necesariamente tu destino. Dados mis capitales acumulados: *Capital Social*: Vivir en la comuna 20 de Cali; *Capital Familiar y Cultural*: Familia oriunda del Pacífico y del Cauca, con padres que solo habían cursado algunos niveles de básica primaria y un *capital Académico* instaurado en la formación en escuelas públicas y colegios semiprivados; no necesariamente garantizaban un buen desempeño en la universidad, ni siquiera un cupo en la universidad pública. Pero el deseo y “hambre” por el conocimiento, la necesidad de avanzar en un grupo familiar que le apostaba a mi crecimiento (cinco hermanos mayores, dos de ellos con estudios universitarios) y un apetito y práctica por el campo deportivo y artístico logró ubicarme en competencia para salir a flote en un mundo sesgado para algunos.



En la básica primaria...



El arte, la lúdica y la sensibilidad



En la mina, barrio Siloé.

El propio análisis del devenir histórico me permitió reflexionar sobre mis elecciones y acciones; devolverme en mi historia sirvió para reconocer los pasos recorridos y comprender mis actuales creencias, miradas, formas de abordaje y prácticas en el rol docente.

Acerca de la metodología utilizada considero que el leer sobre los casos y las entrevistas me trasladó a los momentos y recorridos que te transportan a sus imágenes. Este recorrido metodológico permite que uno vaya recorriendo un camino conjunto.

El método etnográfico me permitió ir más allá de lo planeado, profundizar y potenciar la creatividad con los nuevos interrogantes que iban naciendo. Así el conocimiento de la historia del otro permitió que “nadáramos en conjunto”.

El trabajo etnográfico y la investigación abductiva nos dan el espacio para analizar la historia de los hechos, que nos llevan a redescubrimientos y a tener en cuenta la sensibilidad del investigador; al tiempo que da el permiso para hacerse preguntas sobre uno como psicólogo pero también como persona. Es decir que el plano ontológico tiene cabida en este tipo de investigación.

Uno de los intereses a desarrollar posteriormente es el de indagar sobre la posibilidad de realizar un documental desde el método etnográfico en conjunto con ellos, los primiparos y sus avatares, reconstruyendo la memoria histórica de la universidad y las luchas institucionales en donde emergen poderes y fluctúan dinámicas educativas interesantes.

El grupo de discusión de la maestría fue también un apoyo fundamental para debatir, analizar sobre los avances, y reflexionar acerca de lo encontrado y de mis propios adelantos y retrocesos. Esta fue una forma de conformar comunidad de aprendizaje donde nuestros razonamientos, discusiones, debates analíticos y referencias emocionales en cada clase, permitieron el cuestionamiento continuo de cada temática. Así nuestros temas de investigación eran puestos sobre la mesa en un ambiente donde la mayoría somos docentes universitarios.

El aporte de la maestría en mi rol como docente ha apuntado hacia elaboraciones más acertadas, y el trabajo sobre la seguridad en mis intervenciones hace que mis acercamientos ahora sean realizados desde una perspectiva compleja que tiene presentes factores que antes no reconocía, por lo cual logran ser más efectivos.

10 Consideraciones finales

La investigación sobre inserción a la vida universitaria consistió en analizar cómo se genera el proceso del ingreso de los estudiantes, su inmersión en la academia, y el reconocimiento y estudio de dicho proceso. Esta fase de llegada, inicio y posterior permanencia ha implicado caracterizar al nuevo estudiante contemporáneo, y reconocer que los retos que en adelante se necesita asumir, son más complejos pues posterior a dicho acople inicial se puede generar un real proceso de integración o afiliación a la vida académica universitaria.

Los jóvenes que llegan a la universidad ingresan en la mayoría de ocasiones sin un proyecto universitario definido. Ello depende del bagaje con el que se ingrese, la forma como vivencie la universidad y el rendimiento académico del estudiante. Ningún capital (acumulado: cultural, académico o social), garantiza un buen rendimiento universitario pues se necesita contar con el deseo, la voluntad, disciplina y perseverancia. El deseo tampoco funciona de forma independiente, si no se cuenta con un bagaje acumulado para la vida académica. La fórmula planteada por Bourdieu:

$$[(\text{Habitus}) (\text{capital})] + \text{Campo} = \text{práctica}$$

demonstró cómo al analizar las narraciones a la luz de la perspectiva teórica, se fue elaborando un cuerpo reflexivo sobre lo que implica para un estudiante y su familia llegar a la universidad y sostenerse en ella, dependiendo de las condiciones y factores influyentes revisados a lo largo de la investigación; y cómo ésta adentra en un camino de transformación continuo y curvilíneo, que demanda en momentos una descentración personal del docente-investigador, para así poder ver otras situaciones y características de las prácticas académicas.

Existía una parte de la historia de los estudiantes que me eran invisibles y difíciles de leer; lejana de la mirada patologizante, pero demasiado cerca de ellos y de las acti-

vidades en clase, lo que por momentos limitaba el espacio para “pensar” en todas las dinámicas que giran alrededor de su ingreso y permanencia en la universidad. Por ello, el llegar a la comprensión del conocimiento de dichas trayectorias, puede empezar a forjar un camino ya transcurrido por investigadores de esta misma universidad como Patiño (2012), Ossa (2009) y González (2009) quienes dan cuenta de la comprensión de las identidades juveniles actuales y de reflexiones que pueden ser tomadas por la institución para empezar a generar cambios. Con todos estos diagnósticos la universidad podría recrearse como un espacio real de diálogo intercultural, donde tengan cabida las diferentes maneras del ver el mundo, cosmovisiones, intereses, capacidades y capitales humanos de los estudiantes; tal como lo menciona Braz (2012), “construir un sistema donde la pedagogía racional permita nivelar capitales culturales y lingüísticos”.

¿Qué está haciendo la Universidad para que esto se genere, se analice la problemática o en palabras De Garay (2004), “para que se construyan estrategias educativas que permita a los estudiantes desarrollar cierto interés y dedicación por el cultivo del conocimiento”? (p. 123)

Permitir el ingreso indiscriminado, sin percatarse ni realizar un serio proceso de admisión, es como abrirles las puertas a los futuros estudiantes y no hacerse responsable de ello. Si ya están inmersos, la universidad debe hacerse cargo de las condiciones en las que recibe a los estudiantes, pues incluso en ocasiones se les ilusiona para luego manifestarles con las calificaciones, los desconocimientos y la violencia simbólica con que se puede actuar en las aulas de clase, dados los diferenciales en los niveles de capitales. El consejo de “*defiéndase como pueda*”, con lo que traiga, y “mire cómo hace para sobrevivir” lleva a que finalmente los actores universitarios nos convirtamos en los *testigos de verlos flotar ante la corriente que se los va llevando*”. Ya Patiño (2012) lo mencionó en su texto:

La universidad asumió una perversa y ambigua posición al respecto: por un lado permite que todos ingresen sin hacer un adecuado diagnóstico, y posteriormente los expulsa por no contar con el perfil mínimo requerido para la asunción de la responsabilidad en una carrera profesional. En todo esto se produce lo que hemos denominado como la individuación de la culpa, en la que queda el joven como único culpable de su fracaso escolar, cuando ni el Estado ni la familia proporcionaron las dinámicas pertinentes para la constitución de una autonomía intelectual (p. 212)

El curso de proyecto de vida ha permitido durante cuatro años, detectar e intervenir sobre situaciones relacionadas con la vida académica de los estudiantes, y a través del programa de atención psicopedagógica se ha realizado a su vez la intervención desde las diferentes dimensiones de atención, prevención, promoción y seguimiento. Sin embargo la ausencia de conexión del curso del Cideh con cada Facultad hace que las estrategias se queden como rueda suelta, por falta de la visibilización del curso ante cada programa y sin la articulación particular que se necesita.

Para Gutiérrez (1990), quienes orientan la universidad deben compenetrarse con los estudiantes y tratar de entender las especificidades de cada generación que acude a la

institución, ya que cada generación ha tenido su rebeldía acorde con su momento. Sin embargo, las tensiones del mundo institucional académico, la prioridad en el trabajo dirigido hacia el proceso de acreditación de alta calidad, aunque esté orientado hacia la gestión del conocimiento y el mejoramiento continuo, puede caer en la formalización de procesos que se quedan en el “formateo de la universidad”, o en describir procedimientos en la búsqueda de la eficiencia pero con una lectura pobre o reflexiva de los procesos. Dichas contradicciones institucionales permean a su vez la forma como se percibe al estudiante que ingresa a la universidad, ya que el rol del “cliente-estudiante” direcciona hacia la temida mercantilización de la educación. Lo cual dificulta la consolidación de espacios que permitan desarrollar —como lo menciona De Garay (2004), *habitus* académicos consistentes y duraderos, que tengan en cuenta la heterogeneidad, la atención a la diversidad, y la especificidad de necesidades e intereses. Si bien la postura homogenizante se percibe como “la mejor forma” de llegar a la alta acreditación, sus indicadores globales no toman en cuenta las particularidades que son nuestro trabajo día a día para convertir en buenos estudiantes y luego en buenos profesionales a estos jóvenes.

Finalmente planteo tres consideraciones generales que apuntan a dar cuenta del sentido de esta investigación en el ámbito académico universitario:

i) Las condiciones de ingreso de los nuevos estudiantes deben transformarse a partir de la construcción conjunta de un proceso que permita tener información previa, desde la fase de inserción hasta el análisis de las características o bagajes con los que entran. Es decir, se debe referenciar, documentar y posteriormente analizar en qué condiciones ingresan: socioeconómicas, culturales, familiares y de su nivel académico, para así identificar posibles deficiencias y construir nuevas posibilidades de intervención más equitativas. El cursar materias de nivelación puede poner al nivel de lo que requiere cada uno de los programas académicos; el programa de atención psicopedagógica sigue forjando la creación de espacios llamados comunidades de aprendizaje liderados por pares (jóvenes-estudiantes) donde los estudiantes se ayude entre sí. Es necesario continuar en el proceso de identificación de los requerimientos mínimos para que los estudiantes permanezcan en la Universidad.

ii) El sistema educativo universitario continua reproduciendo prácticas excluyentes a través de la violencia simbólica, seleccionando desde el inicio a los “elegidos”. Al no encontrar eco en la mayoría de los estudiantes que llegan, la universidad solo se muestra decepcionada y sigue adelante con los que “obtienen altas calificaciones”. Se convierte así en un sistema que funciona como un “colador”, donde se le da ingreso a gran cantidad de jóvenes que al tercer semestre desertan, realizan transferencia interna o empiezan a rezagarse y a repetir semestre a semestre.

iii) La equidad en la diferencia como lo menciona Tenorio (2011), “permitirá que el sistema educativo equilibre los diferentes niveles con los que llegan los jóvenes a la universidad”. Se deben definir e instaurar políticas institucionales de ingreso y de permanen-

cia donde se funden y diseñen alternativas financieras o nuevas oportunidades para los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos (como el plan Talentos que se implementó al reconocimiento de los mejores estudiantes escolares), de la mano de las políticas educativas y de otros mecanismos, teniendo en cuenta las lógicas del sistema de calidad, y sus retos y limitaciones.

11 Recomendaciones

Es importante finalmente orientar sobre ciertas pautas de acción, intervención y transformación en el proceso de ingreso y permanencia de los estudiantes en los primeros semestres de universidad, para así poder dar cuenta de un real proceso de adecuación del sistema educativo —a las condiciones y características de los estudiantes que ingresan

Para ello es significativo situar dos momentos de la investigación: El camino *recorrido y en transformación* y lo que *se necesita* para que más estudiantes con historias como las de Karl, Petite, Mary, Sally, Louise, Jhon, Julius y Nemo puedan sacar adelante sus proyectos académicos insertados en sus proyectos de vida.

EL CAMINO RECORRIDO Y EN TRANSFORMACIÓN

En este proceso se sugieren los siguientes aspectos analizados a partir de la investigación:

i) Un curso como proyecto de vida no puede ser medido de la misma forma que todos los demás cursos pues al tiempo que se reflexionan sobre sus hábitos de estudio, se movilizan emociones y afectos alrededor de sus sentidos de vida. Por ello debe calificarse de forma distinta. La nueva dirección de calificar en tres porcentajes, tal como es mencionado en el reglamento estudiantil²⁴, puede hacer que se fragmente la intención del curso pues no habría posibilidad por problemas de limitaciones de tiempo que los estudiantes revisen sus ejercicios, vuelvan sobre ellos y los reescriban de forma que se logre un real aprendizaje antes que solo una calificación pues ello no permite acompañar a los estu-

24 Reglamento Estudiantil de la Universidad (Artículo 32, p. 37).

diantes en sus cambios ontológicos. Las estandarizaciones para cursos como este limita la posibilidad de revisar un proceso integral que se parte en tres fragmentos. Se hace visible la necesidad de escribir un documento que plantee las prácticas pedagógicas que se realizan en el curso y sus alcances.

ii) La universidad debe replantear el proceso de ingreso y así podría disminuir las distancias entre el capital o bagaje con el que llega el estudiante con lo que la universidad le propone y le exige.

Aunque existe la tendencia a que las universidades admitan estudiantes con capitales sociales y económicos definidas tal como lo menciona Gutiérrez (1990,61), ello se puede convertir en propuestas divisionistas y segmentadas donde se continúan repitiendo *la elección de los elegidos* mencionado por Bourdieu. Para evitar este tipo de procesos mercantilistas fundados en modelos capitalistas, la universidad debe prestar atención y brindar apoyos u oportunidades para que los estudiantes con dificultades socioeconómicas puedan continuar sus estudios en una universidad privada de alta imagen social con estudiantes representantes de todos los niveles socioeconómicos.

iii) El funcionamiento del programa de atención psicopedagógica sobre todo en el área pedagógica necesita un real proceso de seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes así como todo aquello que influye en él, como los métodos de estudio (ritmos personales, manejo del tiempo, organización de horarios, etc), procesos de mejoramiento en lectura y escritura y en análisis de dificultades en ciencias básicas (matemática, álgebra, física química y cálculo).

Desde el plano académico e investigativo se ha implementado desde el programa de atención psicopedagógica y la vicerrectoría académica, la estrategia del seminario psicopedagógico que ha sido un espacio que nace de la reflexión a partir de los procesos que el Programa de Atención Psicopedagógica adelanta con estudiantes y docentes, centrado en el objetivo de lograr permanencia académica con calidad. De esta manera, un grupo de psicólogos y pedagogos analizan las situaciones que pueden incidir, de manera directa o indirecta, en el rendimiento académico de los estudiantes, partiendo no solo de la intervención directa con el estudiante con dificultades sino analizando al máximo los diferentes contextos y actores implicados en la escena académica.²⁵

En el mes de septiembre del 2012 se presentó el tema de la inserción a la universidad y la experiencia del curso de proyecto de vida teniendo en cuenta las reflexiones elaboradas en esta investigación gracias a la formación en la maestría y al enfoque de la psicología cultural que me permitió comprender y realizar un “Pare” en el tiempo para caminar de forma distinta con mis estudiantes.

Continuar este espacio de aprendizaje reflexivo nos permitirá adentrarnos en problemáticas específicas, estudiar sobre ellas y realizar un propio proceso de auto interro-

25 Memorias Seminario Pedagógico Permanente sobre Educación Superior. 2013. Compiladora Adriana Banguero. Universidad San Buenaventura Cali.

gación para así delimitar las alternativas de intervención en la universidad.

LO QUE SE NECESITA

Los principales factores a trabajar:

i) Para realizar un verdadero seguimiento al proceso de inmersión de los estudiantes en la universidad, a través del curso de Proyecto de vida, se necesita que estos grupos tengan un número reducido de estudiantes, a fin de realizar un proceso de intervención u orientación más personalizado y de mayor calidad; pues con grupos de 40 estudiantes es imposible el acompañamiento y deficiente el seguimiento a casos específicos.

ii) Otra forma que podría llegar a ser significativa para los mismos jóvenes es la creación de un grupo de padrinos académicos, líderes culturales o monitores afectivos que pudieran orientar a sus compañeros como pares y que puedan apoyar la creación de espacios interculturales para crear conexiones entre ellos. Existe ya una primera experiencia entre cinco estudiantes del Pacífico de la Facultad de Psicología que, de forma informal y voluntaria, han tejido redes de primero a sexto semestre en el acompañamiento a tareas, métodos de estudio, preparación de evaluaciones, acople al ritmo de la ciudad y a la universidad. Esta experiencia está por documentarse.

A través del trabajo mancomunado de este grupo se reflejan resultados positivos en los procesos académicos y de integración o acople a la vida académica universitaria que pueden denominarse según tres fases que propone De Garay (2004), retomando a Coulon (1995b): primero, *el tiempo de inmersión y alienación*, que es cuando el estudiante ingresa a un universo desconocido; luego, *el tiempo de aprendizaje*, cuando se vive el proceso de acople y se asume la vida académica; y *el tiempo de afiliación o permanencia*. De acuerdo con De Garay (2004), los pares podrían facilitar no solo la incorporación a la vida intelectual sino que podrían convertirse en un apoyo emocional.

La experiencia del proyecto *Universidad y Culturas* de la Universidad del Valle liderada por Tenorio (2011), que tiene como una de sus estrategias la organización del trabajo con pares, es una experiencia importante de analizar, pues lo que ellos han encontrado es que los estudiantes —tutores sugieren modos de trabajo más próximos a las sensibilidades de los estudiantes recién ingresados, a sus prácticas académicas previas, a sus niveles de desinformación, y por lo tanto a la manera como interpretan lo que se les enseña.

iii) Llevar a cabo un diagnóstico cualitativo institucional, con base en una población identificada, sobre la situación de los estudiantes y la permanencia de ellos, puede servir para reconocer desde el inicio la forma como vivencian la experiencia universitaria. A

través de ello se podría construir un mapeo de las vivencias personales y académicas, e implementar las estrategias que se han encontrado, para irlo superando a lo largo de la carrera. Este diagnóstico debe incluir factores de riesgo psicosociales e incluso de salud mental y factores obviamente interculturales, para atender las necesidades de los estudiantes que provienen de otras regiones del país, dados los débiles procesos de integración y adecuación a las exigencias universitarias.

iv) La investigación sobre *Permanencia crítica en la educación superior en Cali: Aspectos del conflicto en la educación superior* en la cual participé como coinvestigadora, propone dentro de sus conclusiones un Observatorio de la Deserción Superior para trabajar la problemática. Sin embargo mi propuesta desde esta investigación es que se pueda fundamentar un *Observatorio de la Permanencia* que se convierta en una de las áreas que se encargue del seguimiento al fenómeno y a investigar sobre las causas del bajo rendimiento, factores de vulnerabilidad, caracterización de los programas y facultades, análisis de las materias con mayor repitencia, para que así se lideren acciones integrales desde el que podría llamarse *Centro de investigaciones y de Atención a la permanencia estudiantil*, vislumbrándolo desde el trabajo que se ha construido durante tres años en el programa de atención psicopedagógica.

En Francia funciona *el Observatorio Nacional de la vida estudiantil* que es mencionado por De Garay (2004), apoyado por el Ministerio de Educación y a través de éste se generan diversas líneas de investigación financiadas por el gobierno. La misma denominación del Observatorio da cuenta de una mirada distinta a la problemáticas, donde la sociología y la antropología también tienen cabida. El que se diseñe para la universidad no puede dejar de lado las posturas y experiencias trabajadas desde la psicología cultural.

..... 12 Bibliografía

ANUIES. (2005). Seminario internacional "Rezago y deserción en la educación Superior". Documento provisorio 02. Centro interuniversitario de desarrollo, Cinda. Instituto internacional para la educación superior en América latina y el Caribe, iesalc/unesco. Universidad de Talca. Talca, 12, 13 y 14 de septiembre.

BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogical Imagination. Bajtin y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Austin, University of Texas Press. Editorial Antropos.

BANGUERO, A. (2008). *Documento Rector del Programa de Atención Psicopedagógica del Departamento de Bienestar Institucional*. Universidad San Buenaventura. Cali Noviembre.

BERGEN & LUCKMANN. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (1984). *Homus Academicus*. Siglo veintiuno editores.

BOURDIEU, P. (1997). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*.

BOURDIEU, P. (2000). *Poder, Derecho y clases sociales*. Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo.

BOURDIEU, P. & PASSERON J. P. (1967). *Los herederos Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Editorial Labor.

BOURDIEU, P. & PASSERON J. P. (1977). *La reproducción social. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Ed. Laia Barcelona, España.

BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996 (p. 36 y 37), (tradu-

cido inadecuadamente con el título *La Educación Puerta de la Cultura*).

CEBALLOS, A. M. (2010). *Ingresar y no desertar: cuestión de supervivencia: 10 casos de estudiantes de primer semestre cohorte 01-2008*. Grupo investigativo Cultura y Desarrollo Humano. Línea de investigación: Educación, Aprendizaje y Culturas. Universidad del Valle –Instituto de Psicología. Trabajo de grado en Psicología. Cali.

COLE, M. (1996). *Psicología Cultural, Una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata, Madrid

COULON, A. (1995). *Etnometodología y Educación*, Paidós, Barcelona.

CUBIDES C. H., LAVERDE TOSCANO M. C., VALDERRAMA C. E. & MARGULIS M. (1998). *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorio culturales y nuevas sensibilidades*. Fundación Universidad Central. DIUC. Siglo del hombre Editores. Serie Encuentros.

DE GARAY, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, Académicas y de Consumo Cultural*. Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la UNAM. Ediciones Pomares, S. A. México.

GONZÁLES, A. & BRAVO M. (2009). *Retraimiento Poblacional en Educación Superior. Ingreso, moralidad académica y deserción*. Cali: Universidad San Buenaventura.

GOOD, P. (1985). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de Educación*. Editorial Paidós. Barcelona.

VYGOTSKY, L. S. (1991, 1997). *Obras Escogidas. Pensamiento y Lenguaje*. Capítulo Uno. 5 tomos, Madrid, Visor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). Diagnóstico de la deserción estudiantil en Colombia. <http://www.universia.net.co/estudiantes/destacado/diagnostico-de-la-desercion-estudiantil-en-colombia.html>.

McNAMEE, S. & GERGEN, K. J. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona, Paidós.

NELSON, K.(1998). "Lenguaje, Cognición y Cultura desde la perspectiva del desarrollo". Tomado de *Language in Cognitive development. The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press, 1998 (1996), Fragmentos²⁶ del Capítulo 1° (p. 3 a 25).

NIMIÉ, J. (1993). *Las matemáticas, el español, los idiomas para que me sirven? (El profesor y la representación de su disciplina)*. Colección texto universitario. Edición Universidad del Valle.

²⁶ Solamente se tradujeron algunos fragmentos directamente relacionados con la discusión sobre nativismo versus culturalismo en el ámbito de la psicología del desarrollo.

- OSSA, J. F. (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto académico y nuevas formas de identificación. Un estudio de caso en diez estudiantes universitarios*. Editorial Bonaventuriana. Universidad San Buenaventura. Cali Colombia.
- OSSA, J. F. (2012). "Configuración de subjetividades en un grupo de estudiantes en el contexto de la universidad". Tomado de Texto: *Sujeto y Subjetividad Identidad del estudiante Bonaventuriano*. Editorial Bonaventuriana. Universidad San Buenaventura. Cali Colombia.
- PACKER Martin.1985. La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana²⁷. *American Psychologist*, Vol. 40, N° 10, Octubre. Universidad de California, Berkeley.
- PATÍÑO Torres, José Fernando. 2012. *Jóvenes universitarios contemporáneos contradicciones y desafíos*. Universidad San Buenaventura Cali. Editorial Bonaventuriana.
- PEIRCE, C. S. (1992-1998). *The Essential Peirce, vol. 1 y vol. 2*, Bloomington & Indianapolis. Diversas Concepciones lógicas. Indiana University Press.
- RESTREPO, E. (2010). *El Pacífico: Región de Fronteras*. Ponencia presentada en el Seminario de Estudios socioculturales y Ambientales del Pacífico colombiano, Noviembre 26 en Popayán Cauca.
- TELLEZ, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*.
- TENORIO, M. C. (1988). Consideraciones en torno a la construcción del caso clínico en psicoanálisis en *Cuadernos de Psicología*. Volumen 9, No. 1, Págs. 68-85. Instituto de Psicología. Universidad del Valle.
- TENORIO, M. C. (2008). Documento de Presentación del grupo de investigación Prácticas Culturales y Desarrollo. Instituto de Psicología. Universidad del Valle. <http://www.univalle.edu.co/%7Epostgradopsicologia/maestria/maestria.html>.
- TENORIO, M. C. (2011). Ponencia *Concepción cultural del aprendizaje y la enseñanza universitaria*. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Universidad del Valle.
- TENORIO, M. C. (2009). Inclusión social en las universidades. *Revista Posiciones*. Vol 3. pp. 96-115
- SANCHEZ, L. M. (2005). *Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar*. Programa Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- SANABRIA, F. & BRAZ, A. *Conferencia sobre Pierre Bourdieu y la Educación*. Febrero 28 del 2012. Universidad del Valle. Cali.

²⁷ Traducción de Laura Sampson – provisional, sin revisión -, de las páginas 1081 hasta primer párrafo de la página 1086.

Manual de Usuarios para el manejo de Spadies 2.2: Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. 2006. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

MURIEL, R., HURTADO A. & POSSO O. (2013). *Permanencia crítica en la educación superior en Cali: Aspectos del conflicto en la educación superior*. Universidad San Buenaventura Cali.

WITTGENSTEIN, L. (1953). *Investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Editorial Gredos.

GREENFIELD P. M. (1999). "Cambio Cultural y Desarrollo Humano" Tomado de *New Directions for Child and Adolescent development*, N° 83, Primavera 1999, Jossey Bass Publishers.

PÉREZ TORNERO J. M.(1998). *El Ansia de Identidad Juvenil y la Educación. "Viviendo a toda"*. Editores: Siglo del hombre editorial: universidad central-DIUC. Bogotá.

13 Anexos

Características generales de los entrevistados

Puntaje ICSES	Medios			
Nombre	Karl	ST	Louise	Mary
Sexo	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad al ingresar	17	18	18	17
Programa	Ingeniería Multimedia	Psicología	Primera Infancia	Diseño de Vestuario
Lugar de procedencia	Palmira (Valle)	Buenaventura	Cali (Valle)	Cali (Valle)
Personas con las que vive en Cali	Vive con los Abuelos paternos	Vive con una prima	Madre, abuelos y tía materna	Padres.
Estrato Actual	Barrio: El Lido Estrato: 4	Barrio: Ciudad 2000 Estrato: 3	Barrio: La Rivera Estrato: 3	Barrio: Juan Bosco. Estrato 3
Nivel educativo de la Madre	Profesional: Psicóloga	Estudiante de Enfermería	Profesional en Administración y postgrado en Contaduría	Técnico: Secretariado Comercial
Nivel educativo del Padre	Primeros semestres de Ingeniería	Primaria	Bachiller	Mecánico Automotriz. Estudio 8 Sem. De Lic. En Matemáticas.
Tipo de colegio	Colegio Seminario de Palmira: Bachillerato Clásico. (privado)	Normal Superior Juan Ladrilleros. Énfasis en Pedagogía. (público)	Colegio La Anunciación. Tipo Comercial. (Privado)	Colegio Comfandi Miraflores. Tipo: Comercial (privado)

Puntaje ICFCES	Medios		Bajos	
Nombre	PB	JC	Julius	NC
Sexo	Femenino	Masculino	Masculino	Masculino
Edad al ingresar	16	17	18	19
Programa	Arquitectura	Ingeniería Agroindustrial	Derecho	Administración de Negocios
Lugar de procedencia	Buenaventura	Cartago (Valle)	Antioquia	Cali
Personas con las que vive en Cali	Vive con una compañera de otra universidad.	Madre y Hermanas (2)	Padres y Hermanos (2)	Vive con Padres y hermano mayor.
Estrato Actual	Barrio Valle del Lili (Estrato 4)	Ciudad Jardín (Estrato 5)	Barrio alto Jordán (Estrato 3)	Barrio Normandía (Estrato 6)
Nivel educativo de la Madre	Tecnología en Salud Ocupacional	Universitaria en Administración y Postgrado en Mercadeo	Bachiller	Profesional en Derecho
Nivel educativo del Padre	Bachiller	Ingeniero Agrónomo	Bachiller	Universitario en Economía
Tipo de colegio	Incodelpa: Instituto comercial del Pacífico. (Privado)	Liceo Cartago. Bachillerato clásico (Privado)	Politécnico Municipal. Énfasis en Administración. (Público).	Jefferson Tipo: Bilingüe. (Privado). Amelia (Se graduó)

Describir, dar cuenta y reflexionar sobre lo que ha sido trabajar como docente en ambos cursos y como psicóloga al tiempo ha sido un proceso complejo donde he tenido que detenerme frecuentemente a realizar un análisis autorreferencial sobre mis prácticas en el aula de clase sin dejar de lado las evaluaciones, los trabajos, el reconocimiento de las dinámicas grupales, las requisiciones del sistema de calidad y el retomar lo que podría ser objeto de análisis para esta investigación. Todo ello ha sido un reto realmente demandante pero interesante de revisarlo.

Por ello me di a la tarea de repensar mi accionar con los estudiantes frente a las diferentes actividades y temas de clase que arrojaron más que información valiosa, movilizaron personalmente transformaciones ontológicas.

Para iniciar intentare condensar los aportes más significativos de clases grabadas durante casi año y medio, donde los testimonios de los estudiantes dan cuenta de lo que significa el devenir universitario.

Lo que se piensa, se siente y se plasma en la semana de la inducción...

Primeros encuentros con la Universidad

Durante la semana de inducción desde el área de Bienestar institucional se crea un espacio denominado *Taller de Conexión Creativa*, donde los estudiantes se encuentran en un primer momento con uno o dos profesores de su carrera para trabajar conjuntamente sobre sus expectativas frente a los diferentes programas, ideas y sensaciones previas. Para ello se retoma el ejercicio elaborado en el período 2011-1 llamado: *Humanografía*²⁸ donde los futuros estudiantes plasmaron los pensamientos, aprendizajes previos, emociones y sentimientos que surgen antes de empezar el proceso universitario. Se retomaron los resultados de 34 trabajos en grupos de cinco de los programas de Ingenierías, contaduría, economía, arquitectura, primera infancia, diseño de vestuario y derecho.

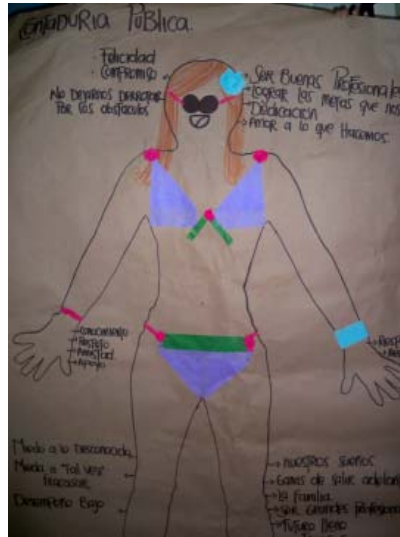
Desde este ejercicio se encontraron las siguientes narraciones, imágenes y palabras. Dentro de las ideas que tienen previas sobre sus carreras se identificaron los más representativos para esta investigación:

Ideas Previas sobre su carrera y expectativas:

- Esta carrera me podría servir para: Obtener dinero, hacer contratos, y ser el no. Uno.

²⁸Ver en anexos el taller de Humanografía diseñado por el Lic. Pedro Mario Lopez, director del área de Arte y Cultura de Bienestar Institucional.

- Ser grandes profesionales y empresarios y salir adelante.
- Cumplir mis metas y dejar dudas.
- Ser alguien en la vida, salir adelante, ser el mejor en todo, formarme como persona,
- Tener éxito y no dejar que se entrometan en tus sueños



Aprendizajes previos: con que cuento para alcanzar este nuevo proyecto:

- Ser bachiller
- La Capacidad de Emprendimiento
- Bases numéricas algebraicas.
- Habilidades artísticas.

Sentimientos y Emociones que le despiertan iniciar este proyecto:

- Miedo, felicidad, ansiedad.
- Pasión, dinero y alegría por la oportunidad que se les da en este lugar.
- Pena y nostalgia

Lo que estoy dispuesto a ofrecer:

- Ideas constructivas y consejos
- Atención, compromiso y entrega.
- Trasnocadas, fraternidad, tiempo, perseverancia, trabajo, cero mediocridad.
- Todo por todo
- Entendimiento

- Buenos frutos del trabajo realizado

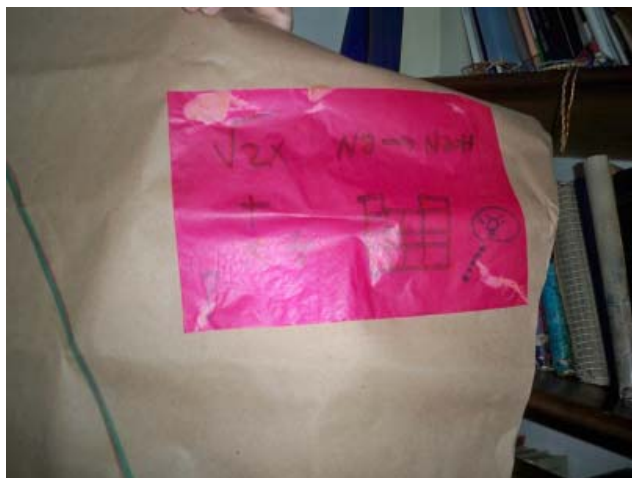


Lo que estoy dispuesto a recibir:

- Consumos.
- Ganarme la beca, un diploma, gratificación, práctica, éxito y exigencias, notas de 4.5 a 5.0.
- Afecto y apoyo.
- Conocimiento y experiencia y educación

Lo que los paraliza: lo que los(as) frena, lo que los(as) inhibe, los temores;

- La pereza
- El blackberry y el facebook y demás redes sociales, el aguardiente, el cigarrillo y el manejo del tiempo.
- El miedo al fracaso.
- No tener apoyo de los seres queridos, nervios, timidez,
- No poder retroceder el tiempo.
- Pesimismo.
- Malas compañías.
- Miedo a lo desconocido o a enfrentar nuevas etapas, a fracasar.
- La vagancia
- dificultades con la ortografía.
- Las drogas y la falta de confianza.



Lo que nos motiva para empezar:

- Tener exámenes en 5.0
- La necesidad de triunfar
- Ser profesional y graduarse
- Salir adelante, cambiar el país, ser alguien importante,
- Ser los mejores.
- Dios

EXPERIENCIAS DE CLASE: EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Sesión de Clase.

Temática: Métodos de Estudio.

Grupo: Administración de Negocios. Primer semestre.

Estudiante participante de los Casos: Nemo

Los Métodos de estudio es una de las temáticas a los cuales se le dedica más tiempo por lo que significa para los estudiantes cambiar de ritmos y analizar su estilo de aprendizaje.

El subtema de los distractores ha generado en los estudiantes la posibilidad de pensar en las renunciaciones que tendrán que hacer o las pausas de algunas actividades de interés para sacar adelante su proyecto académico:

“Porque a veces de pronto uno hace muchas cosas y hay momentos en los que uno quiere simplemente no hacer nada. Entonces como que ya, no quiero nada, yo creo que es bueno hacerla, pero hay que saber qué días no hacer nada”.

El tema de la motivación hacia las asignaturas se convierte en un espacio para analizar

sus vínculos con los docentes, sus angustias y logros frente a las materias:

“Es que el profesor llega y me dice: yo llevo 18 años estudiando inglés, cómo va a venir usted que no sabe nada, entonces yo le dije: perdón, yo llevo también doce años estudiando inglés y en cuatro clases diferentes me lo dijeron pero ya no voy a alegar más con usted y listo me quede callada. La verdad muchos profesores creen que porque ellos saben tienen derecho a regañarlo a uno”.

Sesión de Clase: Métodos de Estudio.

Grupo: Primera Infancia. Primer semestre.

Estudiante participante de los Casos: Louise

El curso de Primera infancia fue un grupo muy participativo y dinámico. Sus voces emergían en el salón toda la sesión de clase. En esta temática se exploró sobre los lugares donde preferían estudiar, la organización, la disciplina y regulación, el manejo del tiempo, los procesos mentales y la actitud frente a las evaluaciones.

En los procesos mentales o procesos cognitivos se realiza un trabajo auto reflexivo para reconocer como se sienten respecto a la Percepción, Atención, Memoria, pensamiento y lenguaje. Al hablar sobre los procesos memorísticos estos fueron sus aportes:

“Por ejemplo ahora para yo poder tener algo de memoria a mí me gusta que un texto alguien me lo lea, si yo lo leo hay veces que no lo entiendo, no me gravo. Si usted me lo lee yo le entiendo”.

A partir de estas reflexiones se evidencian para mí las estrategias pedagógicas que he utilizado *fuera de lugar* que clase a clase se convierten en orientaciones desacertadas en los módulos de Métodos de estudio e inteligencias. Porque ello? Pues los estudiantes disfrutaban los ejercicios, se entretienen, pero callan ante las frustraciones de no recordar las imágenes visuales o la lista de palabras que les he leído. Los cambios que he generado en las clases son lentos pero el hacer conciencia de las estrategias de enseñanza ya ha sido una ganancia.

Cole (1996), plantea la relación entre inteligencia, memoria y cultura teniendo en cuenta los estudios que dan cuenta de las diferencias que se encuentran según la procedencia cultural:

Cuando una sociedad tiene prácticas significativas institucionalizadas que implican recuerdo que otra sociedad no tiene (como la escolarización formal) podemos esperar diferencias culturales en los procesos de memoria en términos de formas especializadas de recuerdo apropiadas a esa actividad (como una capacidad para recordar listas de palabras)(p. 74)

En la temática sobre la experiencia de ser evaluado, las estudiantes narraron:

“Así me pasó en derecho de los niños, yo entregué, cuando me apagaron la luz... entonces yo veía que todos iban saliendo y a mí me faltaba sólo una pregunta y no podía, yo estaba en blanco y quería terminar rápido”.

Algunos estudiantes los atemoriza el observar como sus compañeros van saliendo del salón entregando sus evaluaciones y esta situación los pone ansiosos y angustiados.

Sesión de Clase: Métodos de Estudio.
Grupo: Arquitectura. Primer semestre.
Estudiante participante de los Casos: Petite

El curso de Proyecto de vida este semestre en el horario de 4:00 pm a 6:00 pm de la tarde fue una “hazaña” completa. Pues no contamos con las condiciones personales para la clase ya que los estudiantes tenían entrega de sus proyectos los martes y esta clase era los lunes así que su disposición y atención estaba en lo que tendrían que disponer para “trasnochar” en pro de la realización de su trabajo de la materia de proyectos. En esta clase de Métodos de Estudio, los estudiantes trabajaron en la actividad que consistía en describir una jornada académica de un día cotidiano, narrando y revisando cuanto tiempo le dedicaban a cada acción o compromisos. Así son algunos días de los estudiantes de arquitectura:

“Yo hice como lo del miércoles, pues me despierto más o menos casi todos los días a las 6:00 a.m. Primero estudio la biblia, más o menos hasta las 6:30 a.m, esa es una cuestión personal. Por lo menos el miércoles que entro a las 10:00 a.m, más o menos a la 6:30 a.m. me pongo a adelantar trabajos, a darle a lo que tenga para el miércoles y para la semana. Más o menos a las 9:00 a.m. me empiezo a alistar, salgo para la universidad a la clase de las 10:00 a.m., tengo clase de Historia hasta las 12:00 p.m., salgo y almuerzo por unos quince minutos o media hora. Después sigo haciendo trabajos, después a las 2:00 p.m. entro a la clase de Expresión hasta las 5:00 p.m. Pues yo estudio y trabajo, entonces de ahí me voy para lo que tenga que hacer de trabajo. Por ahí a las 9:00 p.m. llego a mi casa y me pongo a hacer trabajos y tareas por ahí hasta las 12:00 a.m. y me acuesto y al otro día otra vez”.



Las aulas de clase guardan secreta y celosamente las vicisitudes de los estudiantes en su transcurrir por la universidad. Si las paredes hablaran...

Para algunos estudiantes la movilización hacia la universidad es lo más complejo puesto que viven fuera de la ciudad y sus tiempos de sueño son más cortos o también por lo que implica el utilizar el servicio masivo de transporte en la actualidad:

“La rutina del miércoles: me levanto a las 4:30 a.m., me baño, preparo lo que voy a traer para comer y desayuno. A las 5:15 a.m. me vengo para acá para la universidad, porque los martes yo me quedo en Pradera, entonces el miércoles me toca venirme desde Pradera hasta acá, me demoro una hora y quince minutos más o menos. Llego aquí a las 6:30 a.m., de 6:30 a.m. a 7:00 a.m. reviso la clase que vamos a ver y todo, de 7:00 a.m. a 9:00 a.m. veo clase de Historia, de 9:30 a.m. a 12:30 p.m. veo clase de Expresión, de 12:30 p.m. a 2:00 p.m. pues almuerzo y adelanto el trabajo que más pueda de la universidad. De 2:00 p.m. a 7:00 p.m. trabajo, de 7:00 p.m. a 8:15 p.m. pues de nuevo me devuelvo para mi casa y estudio por ahí desde las 8:30 p.m. hasta la 1:00 a.m.”



Bajando del transporte público pues era preferible caminar que continuar en el trancón...

La planeación del tiempo y organización del horario se convierte en un factor básico e importante para trabajar en las clases, así los estudiantes pueden reconocer sus ritmos personales, estilos de aprendizaje y formas de trabajo: *“ Nos acordamos mucho de este día porque como todo buen colombiano dejamos todo para lo último y ese día nos tocó traspasar a todos los del grupo y pasarnos información desde el Facebook, eso sí alegamos pero bueno al final nos fue muy bien”*.



Actividad: Exposición en Tecnología I

Los acuerdos y desacuerdos para la realización de los trabajos en grupo siempre están presentes:

“Nosotros teníamos clase hasta las 10:00 a.m. y él llegó como a las 9:00 a.m.: ve, préstame la maqueta; porque él no tenía clase, un repitente, entonces, ah bueno, dale. Le dijimos: somos tres. Le alegamos porque como era repitente no tenía con quién, entonces ah bueno, hágale abí. Entonces yo le dije a mi compañero: no, no nos metamos porque si es repitente por algo bueno no es; entonces ah bueno, no nos metamos. Entonces: préstame la maqueta; nosotros se la pasamos y le dijimos: ve, si vas a quitar algo pues venga y nos avisa. No, no, todo bien, todo bien... Cuando a la 1:00 p.m. que salimos a buscarlo, cuando por ningún lado... Llegamos a los talleres y él la había desbaratado toda. Yo porque estaba con mi novia, sino ese día yo no... y ya después: no pues malxxww@grrrrr, hágala usted solo...”

Al inicio los estudiantes los ubican con compañeros al azar y algunos empiezan a distanciarse o a acoplarse a las habilidades, destrezas y conocimientos previos de los compañeros:

*“Estudiante: Yo tengo una compañera que es re -loca para hacer las cosas. Es que prácticamente no la pongo a hacer nada.
Docente (yo): ¿Vos estás haciendo todo?
Estudiante: Con otra compañera. Es que somos cuatro y dos somos buenas y los otros dos son más malos.
Docente: ¿Qué es para vos que alguien sea malo?
Estudiante: Digamos que les pongo a hacer, o sea, les digo: vea, haga un cuadrito de cuatro por cuatro y lo hacen de cuatro por diez, le digo que de cuatro por tres-noventa, y lo hace de tres-ochenta”.*

La anterior estudiante estudio dos semestres de Diseño Arquitectónico en la Academia de Dibujo Profesional mientras las otras estudiantes llegan directamente de un colegio tipo clásico: *“Pues yo por ejemplo en el grupo... yo no tengo tantos bases como otras personas. Entonces es más como de ponerse a que los que saben, que expliquen, porque apenas estamos en primer semestre y hay unos que saben más y hay otros que no”.*



Los hogares de los estudiantes hacen parte del templo académico donde comparten además de los tiempos para el conocimiento, sus dolores, risas, llantos, pasiones y quejas... Los hogares de los compañeros son sus segundas casas...

Algunos estudiantes comentan que es importante en un trabajo en grupo redistribuir actividades y que sea un estudiante quien lidere el proceso: *“O identificar habilidades, o sea, no todos somos buenos para algo pero tenemos que tener dónde ponerlo. Por ejemplo, él es bueno para dibujar, ponerlo, el otro es bueno para cortar y medir y así nos organizamos mejor”*.

Los primeros trasnochos también hacen parte de las experiencias de las vivencias universitarias:

“Estábamos emocionados porque era nuestro primer trabajo en proyectos, ese día nos dimos cuenta que después de las 2 am nos dio la hora boba y duramos riéndonos más de 1 hora y fue muy vacano aunque no dormimos nada”.



En el tema de los distractores estas fueron sus narraciones:

“Tengo cinco. Bueno yo creo que los que más manejan el cuerpo o a uno personalmente son: el sueño, el hambre y la pereza. Entonces yo pienso que eso es una fuente interna, obviamente, y yo para poder combatirlos tendría que manejar los tiempos y poner horas exactas para poder dormir, para poder comer, almorzar o desayunar y para poder hacer un receso un ratico y ya después continuar con el trabajo”.



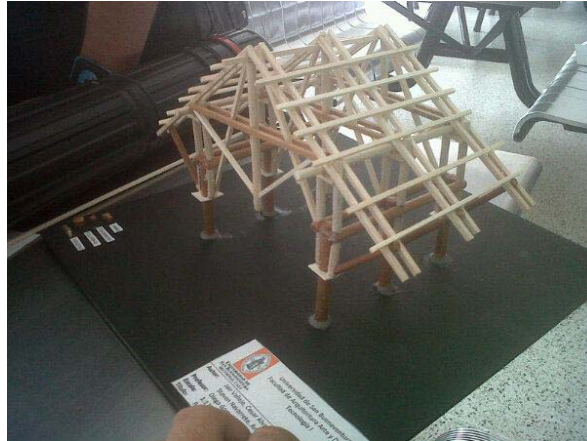
Se establecen lazos de amistad fuertes de traspaso a traspaso pero también se deconstruyen y ocurren rompimientos de parejas académicas con las que venían trabajando semestre a semestre. Los "matrimonios académicos" se generan porque encuentran que estudiando juntos obtienen buenas notas y se comprenden entre sus ritmos y estilos de trabajo pero en ocasiones los "divorcios académicos" son inevitables y deben volver a buscar una pareja para lograr sus metas...

En ocasiones son sus relaciones de amistad las que juegan un papel importante de socialización. Cuando empiezan a ser conscientes de sus compromisos actuales, encuentran otros argumentos en los cuales pueden "escudarse" para que sus amigos no les sigan insistiendo:

"Los amigos...por ejemplo, los martes y los jueves siempre jugamos fútbol, pero ahorita como toca hacer trabajos, yo en la noche no puedo y dizque: "ah, anda perdido". ¡No parece, hay que sacar tiempo para todo! Y hay veces llegan a la casa y yo les digo: parece, mi tía está aquí, mi tía está aquí parece. Porque yo sé que ellos van y van es a jugar Play o me distraen".

"Lo invitan a salir y uno así diga: no, no tengo plata; y ellos como por hacerle la maldad: no, no, todo bien, nosotros ponemos".

Las calificaciones y notas siguen siendo uno de los valores a los cuales los estudiantes le dan mayor prioridad, más que un indicador se convierte en ocasiones en una valoración positiva, trofeo o premio: *"El día que sacamos 5 en la maqueta nos quedamos impresionados porque nos decían que era muy difícil sacar un 5 en proyectos y más con la maqueta del campus Universitario, así que ese día fue uno de los más importantes para nosotros."*



Sesión de Clase: No. 15.

Temática: Redes de Apoyo para la Vida Académica

Grupo: Administración de Negocios. Primer semestre.

Estudiante participante de los Casos: Nemo

En primera instancia el grupo se ubica en círculo donde todos puedan verse los rostros. La propuesta inicial del tema es construir una red conjunta a partir de la pregunta sobre sus pasiones o deseos frente a su vida personal y académica. Para ello vamos construyendo una red conjunta (como una telaraña) y posteriormente cada uno trabaja sobre su red personal que resulta como un mapeo de sus relaciones e identificación de los distintos apoyos que puedan emerger: emocional, tangible o instrumental e informacional.

Dentro de las pasiones y deseos están los sueños, actividades artísticas y culturales que los estudiantes mencionan:

- El ayudar a las personas para que la pobreza se acabe. Esto llevarlo a cabo montando una fundación para ayudar a las personas.
- El Deportivo Cali. Sin la participación en las barras bravas:

“En un principio fui, pero me di cuenta que eso no era como lo mío. Me molestó la violencia, la forma de meter vicio, eso no es un secreto para nadie, entonces me di cuenta que no era lo mío”.

- Viajar, conocer, salir: *“He viajado a Egipto, Estados Unidos, buena parte de Europa, Perú, Ecuador, Chile, toda Colombia la conozco, Panamá”.* Para otro el tener la oportunidad de viajar te da la posibilidad de aprender cosas de otras personas: *“Y uno cuando aprende cosas de otras personas entonces empiezas a conocer sobre la pintura, la sociedad, la manera de pensar. Es muy chévere”.*

- “*Me gusta estar en sociedad, con amigos, en visita, en la fiesta*”.
- A mí lo que me apasiona es dormir (risas), dormir y dormir. Yo tengo que dormir por lo menos 10 horas, sino no me levanto.
- “*Ser compradora Compulsiva*”
- Yo creo que nosotros en la vida tenemos muchas pasiones, eso depende de la circunstancias, de lo que se puede hacer y de lo que no se puede hacer.



El entramado que se construyó conjuntamente también nos decía que como grupo nos contactábamos por varias razones por las cuales se encontraban compartiendo la universidad y algunos otros iniciando pequeñas comunidades académicas.

Algunas pasiones pueden convertirse en obstáculos para la vida académica o dispositivos significativos para mejorar su capital cultural, sostenerse en la carrera o movilizar la creatividad. Pero también puede ser parte de un repertorio de hábitos inadecuados que los desvía o distrae de sus metas.

Sesión de Clase: Curso de Identidad Cultural en el contexto Universitario. (Dos sesiones del curso en la jornada de la Tarde y la Nocturna).

Temática: Prácticas y significaciones en la cultura en el contexto universitario

Grupo: Electivo Humanístico.

Estudiantes: Diversos Programas.

Estudiante participante de los casos: Julius.

La temática sobre las Prácticas y Significaciones culturales en la vida universitaria es trabajada con el reconocimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes, reflexionando sobre cómo han sido los caminos que han construido hasta ahora. Pueden inscribir esta materia los estudiantes de segundo semestre en adelante de todos los programas académicos. El ejercicio lo hicimos a partir de la elaboración de unas figuras con arcillas para plasmar las diferentes prácticas alrededor de la vida universitaria.

En lo referido con el encuentro con la universidad:

“Normalmente cuando las personas llegan a la universidad, o sea están como con el temor pues a qué se van a encontrar al otro lado del muro. Eso significa el muro en nuestra maqueta, como eso que no conocemos al otro lado de la pared que en este caso es la universidad. Entonces se ven pues por acá como diferentes tipos de personas: que los punkeros, por aquí tenemos al que viene del Petronio, se lo gozó pero igual él quiere estar ahí pegado a la universidad”.

Para algunos estudiantes la inclusión social y cultural significa que todos compartan un mismo campus o accedan a este pero no necesariamente quiere decir que la universidad haya planteado políticas e incluya acciones e intervenciones para los estudiantes en situación vulnerable de tipo económico, social o que ciertos factores culturales los ubiquen en riesgo o desventaja académica:

“Este dibujo significa la diversidad pues dentro de la universidad, como decía la compañera, no importa pues el estrato, la creencia religiosa, la cultura o lo que sea, igual están todos reunidos. Y este pues lo habían echado de la universidad y está pensando en volver...”

Frente al tema de los métodos de Estudio:

“Resulta que en cuanto hábitos de estudio anteriormente cuando estábamos en la secundaria teníamos opción de estudiar en una jornada y dormir en la otra o dormir hasta tarde y luego ir a estudiar después del mediodía, ahora no lo podemos hacer porque la universidad nos absorbe mucho más tiempo. Entonces nuestro salón de estudio perfecto tiene una camita para poder tener un espacio de tiempo, el computador que no puede faltar, en la pantalla íbamos a escribir el facebook, porque tenemos por ahí algo, un lio grandísimo que es lo que nos roba espacio y tiempo que es el facebook, pero no podemos vivir sin él, estamos haciendo tareas pero estamos metidos —una catástrofe— el black berry no puede faltar porque los mensajes y la opción telefónica, que los amigo, que la red social; el TV porque algunos hacemos tareas mientras vemos el futbol, una silla cómoda porque regularmente cuando es muy hermética pues nos cansamos, nos gusta estar un poco más relajados y tener la opción de los alimentos también en el mismo complejo”.



Al disponer de todos los recursos en un solo lugar, los estudiantes sienten que reducen tiempo para otros espacios y que se concentran en un espacio que los conecta con el mundo pero los desconecta de su entorno familiar cercano en algunos casos.



El manejo del tiempo es una de las pautas que los estudiantes van adquiriendo a través de los semestres pero que para algunos es más complejo pues antes sus padres o familiares eran los que tenían el control sobre él mientras que cuando empiezas la vida universitaria implica una relación con el tiempo de mayor "eficacia" pero en ocasiones poco leída desde las prácticas culturales y solo trabajada desde los hábitos. El árbol en este caso representa la universidad y cada rama las experiencias vividas.



Algunas familias construyen y viven el proyecto académico con los estudiantes y logran comprender que se necesita más allá del apoyo económico para sacar avante su carrera.



El proceso de aprendizaje es en palabras de Sampson un proceso violento simbólicamente. Una nueva comprensión del mundo se construye sin dejar atrás sus prácticas religiosas pero en algunos momentos cuestionando el dialogo entre ciencia y fe.

Durante la clase también surgen conversaciones y diálogos entre los estudiantes frente a sus proyecciones en el tema de las prácticas religiosas y el desarrollo de su carrera:

“EF: ...y acá está como la religión.

EF1: lo que pasa es que tomamos un caso específico. Ella es de la nocturna y allá también había un caso igual en primer semestre y en nuestro semestre que es diurno había en el caso de nosotras una compañera que era muy joven...

EF: y en el caso mío era ya un señor de edad.

EF1: y los dos tenían ideologías religiosas supremamente arraigadas, por lo menos en el caso de nosotras, la compañera nuestra tuvo un choque fuertísimo con eso, incluso sufrió muchísimo, porque ella no sabía qué hacer con lo uno y con lo otro y ella quería estudiar, pero también era supremamente entregada a su iglesia y unas cosas no coincidían, entonces eso...

EF2: pero no necesariamente eso tiene que pasar. En mi salón hay tres chicas que asisten todos los domingos a la iglesia y son líderes.

EF: si y ella lo supo manejar, pero en principio, en primero y segundo; ahora en este momento, incluso usa su carrera para ligarla a su religión.

EF1: claro como herramienta para su iglesia”

La forma como se viven las luchas de género y el lugar de lo femenino y de la desigualdad en algunos programas también fue parte de las exploraciones de los estudiantes:

“Con la segunda, que es...de género, lo apliqué en cuanto a una experiencia que hay en la facultad de derecho o que hubo en la facultad. Había un profesor —no puedo decir el nombre por cuestiones de seguridad— y resulta que el profesor decía: el derecho es para los hombres y no para las mujeres, retírense las mujeres, usted es mujer, usted no sirve para esta carrera, retírese; para él las mujeres no más servíamos para estar en la casa, cuidar a los niños, hacer el almuerzo y para servirles en la noche. Entonces obviamente el profesor fue retirado de la universidad y hubo muchas mujeres que quedaron con ese trauma, no yo, soy mujer y puedo hacer lo que quiera, tengo la capacidad igual que los hombres y aún más, si hay mujeres fiscales, si hay mujeres en la Corte Suprema de Justicia, en la Corte Institucional, pero el tipo siempre se quedó así y se fue así. Había un profesor en primer semestre, nos denigraba de cierto modo diciéndonos que nosotras para qué veíamos derecho, que nosotras no teníamos lógica, que nosotras carecíamos de ese sentido lógico. Le hemos dicho: profesor no nos trates así, somos mujeres y sigue... pero el profesor no lo ha tomado en serio”.

El proceso universitario implica construir autonomía e independencia y el reconocer los otros mundos circundantes a partir del espacio que se comparte con otros estudiantes de diferentes programas:

“Nosotros lo representamos... lo que está en gris representa el pasado, lo que está en color representa el presente. El pasado decíamos que el juego, digamos, teníamos más tiempo para jugar, teníamos espacios de la comida, del compartir con la familia, teníamos muchas preguntas y dudas que las resolvíamos con nuestros papás, entonces si teníamos alguna duda o algo acudíamos hacia ellos, íbamos a la escuela donde nos encontrábamos con un tiempo determinado, de tal a tal hora estudias y después ibas a realizar trabajos,

tareas y ya el otro tiempo era libre. En el presente lo retomamos, que nosotros ahora tenemos las dudas y las preguntas que tengamos en este momento las resolvemos nosotros solos o por libros o investigamos, ya no es que vamos a preguntarle a nuestros padres porque realmente no saben del tema o no conlleva a lo que estamos viendo. De que nos volvemos autónomos porque en el colegio casi siempre lo llevaban a uno, ahora defiéndase como pueda en el bus, mire cómo llega a la universidad y vea cómo llega a la casa. Si tiene que hacer un trabajo también vea cómo llega allá, en las prácticas, como que defiéndase usted con el mundo”.

La vida universitaria se vive para algunos como una invitación para la interrelación pero que en ocasiones esta mediada por un objetivo común en el trabajo en equipo o en la diferencia frente a la forma como cada uno llega al logro de sus objetivos:

“Bueno y como para complementar en el rol ahora en la universidad, digamos en las relaciones de género cuando uno empieza, uno viene del colegio.....compañerismo, que mi amiga de sexto hasta once, que se ayudan mutuamente hacer los trabajos, en la universidad ya eso se deja atrás, por qué? Porque cuando te tocan grupos tu muchas veces no lo haces con el mejor amigo o la mejor amiga, sino que tratas de buscar como el que más sepa o la que más sepa, entonces ya esa amistad y ese compañerismo que había simplemente eso se va perdiendo. También el egoísmo en cuestión de notas, así sea el mejor amigo o amiga usted no le va a querer compartir totalmente el trabajo cómo lo hizo o de pronto decirle cómo lo hace, porque uno obtiene el cinco directamente, entonces como que eso que uno vivió en el colegio que era tan mutuo de hacerlo, aquí en la universidad ya cada uno es individual, de pronto comparten cafetería o salidas, pero ya es muy diferente al colegio”.

La cultura universitaria se construye en los pasillos, en las prácticas académicas, en los eventos artísticos, compartiendo los almuerzos en cafetería, en las quejas en las facultades, en los procesos administrativos, en las vinculaciones con el conocimiento y las relaciones con el docente entre otras.

Sesión de Evaluación: Exposición sobre el trabajo final en Proyecto de vida
Grupo: Administración de Negocios.
Curso: Proyecto de vida.

Para el semestre 2011-1 empiezo a cambiar la evaluación final que antes consistía en presentar un texto escrito con todos los temas y ahora se escucha a los estudiantes en una exposición grupal en pequeños subgrupos donde se puede interactuar de forma distinta y ellos proyectan otros argumentos más allá de lo que podían expresar en el texto escrito:

En el primer tema que se trabajaba sobre el acople y las renunciadas al ingreso los estudiantes comentan:

“En cuanto a mí el plano social, yo ya no salgo tanto, en cuanto a rumbeo, ya las cosas cambian mucho, el ritmo de vida que uno traía era pura recocha, de juego y la novia.

Uno tiene que cambiar todos esos hábitos porque la universidad absorbe mucho tiempo, entonces uno quiera o no tiene que cambiar, si no cambias lo más probable es que no puedas pasar de semestre, porque cuando vas pasando te van exigiendo más”.

El salto del colegio a la universidad sigue sosteniendo una franja abismal que los confronta luego en la vida académica:

“En mi colegio eso era relajado, yo no hacía nada, nosotros no hacíamos trabajos, yo me acuerdo que yo nunca me dediqué todo el día para estudiar para un examen, no eso era como lo mismo, entonces aquí es como otra cosa porque ya tienes que estar pendiente de los trabajos, tienes que saber que si no estudias para un parcial muy posiblemente lo vas a perder, cosas así. Para mí eso sí ha sido duro, enfrentarme a la realidad y todo eso”.

“Muy pocos profesores son los que dicen: tráigalos la próxima clase o mañana. En el colegio había como mil recuperaciones, recuperar, recuperar”.

Frente al tema de las capacidades, habilidades e inteligencia los estudiantes argumentan:

“Yo creo que si uno se propone, por más que la inteligencia le haya dado una más alta que otra, si tú te propones puedes llegar a ganar el semestre, no sé. Sólo requieres de un trabajo mayor y de dedicación”.

El apoyo familiar lo destacan como un aspecto valioso e importante al momento de emprender un proyecto académico:

“Los vínculos familiares yo pienso que eso también influye mucho, no es lo mismo que estés apegado a tu familia, que tú tengas un problema y nunca... me entiendes... una familia ayuda mucho en el ritmo académico, porque una familia es como un apoyo, usted apoya a esa persona en lo que quiere hacer, es lo mismo que cuando tienes un problema que no tengas una familia en cual apoyarte, eso puede dificultar en el estudio y en muchas cosas de tu vida, relaciones y todo. La familia es como lo más importante que tiene una persona en el ámbito emocional.”.

Sin embargo en ocasiones los estudiantes sienten que su grupo familiar los aprueban o no mientras continúen los deseos u orientaciones de sus padres:

“A mí me pasó eso de las carreras. Mi papá el sueño fue siempre que estudiara medicina, cuando yo ya salí y ¡le tengo pavor a la sangre!, como que no, mi papá por qué? y mi mamá también. Y pues los dos siempre fueron becados de las mejores universidades, entonces yo creo que ellos creían eso conmigo, que ella va a ser becada, que ella va a estudiar en la mejor universidad...como que a mí me da igual. Cuando yo les dije que yo quería estudiar diseño de vestuario, ellos no, es que eso no te da futuro, eso para qué, como que eso es un hobby, entonces mi papá, no pues seguí estudiando administración y por las tardes te pagó si quieres diseño de vestuario como para que lo hagas por un hobby, pero estudia algo que si te vaya a dar un futuro”.

Ante este tema varios estudiantes intervienen y mencionan que sus padres los tratan en ocasiones como jóvenes desorientados que no saben lo que quieren:

“Yo siento que mis papás quieren que yo piense igual que mis tíos. Yo tengo 19 años y sé qué es lo que está bien y lo que está mal, obvio hay cosas que a uno le puede seguir guiando, pero uno ya puede razonar, pensar y opinar lo que uno quiere, si uno quiere tener el pelo largo o corto y el papá no es que se lo tiene que cortar, siendo que es mi pelo largo y me lo quiero dejar largo, para mí está bien, me siento bien con mi pelo. Uno tiene que vivir su vida, no la de los otros”.

Sesión de Clase: Curso de Identidad Cultural

Temática: Cierre del Curso, Aprendizajes y Evaluación del Curso.

Grupo: Electivo Humanístico.

Estudiantes: Diversos Programas.

Mayo – 2011.

Para la última sesión de clase, el arte fue invitado de nuevo como pretexto para conectar las sensibilidades, los saberes, argumentos y posturas frente al desarrollo del curso y sus aprendizajes, así que parte de la actividad consistió en que cada estudiante pintaría en una pieza de tela, una conclusión de su experiencia vivida en el curso. Posteriormente los ubicamos en el piso como una sola “obra” pero sin marcarlos con sus nombres; los demás compañeros le escribirían en el dorso lo que les hacía sentir, pensar o recordar, es decir lo que cada uno de los dibujos les planteaba y nos producía. Estos fueron sus discursos:

“Yo me imaginé un evento que me marcó mucho en este semestre, entonces poder compartir con gente de otras carreras, otras etnias, diferentes clases sociales, entonces pensé en una mesa y diferentes trajes”.



Las formas, los colores y las figuras convertidas en imágenes hablan sobre su transcurrir universitario.

Las pinturas produjeron en el grupo diversos sentires, ideas y narrativas que transportaron a algunos a lugares memorables:

“Ver este dibujo me hace sentir paz y un espacio para encontrarse con uno mismo, Que tranquilidad... que rico uno estar allá. Parece el cuadro de la casa de mi abuela (risas). Me recuerda a mi casa, es decir, la finca donde nací...”

“Yo traté de plasmar la universidad porque me siento como en mi segundo hogar y más que todo porque aquí se ve mucho eso, la naturaleza y los pajaritos”.

Algunas pinturas representaron para otros sentimientos paralelos o lecturas identificatorias:

“Efectivamente aquí plasmaron lo que yo quería representar con mi dibujo, que uno parte de una familia y a través de las pautas culturales con que a uno lo críen, la música, la cultura, la religión, todo eso forma parte de la vida de uno, y para llegar como a la cima”.



Al final se tejería una historia conjunta a partir de la acomodación espacial que sugieran, los oriento de la siguiente forma:

“Es que podamos entre todos tejer como una colcha, es decir, la idea es que ustedes ubiquen los dibujos como quisieran que aparecieran, qué iría en el centro, qué iría a un lado, si quieren darle alguna forma especial, redonda o un camino, una figura, una montaña, como la quisieran ubicar y que se pusieran de acuerdo para ello, si quieren ubicarla así como está o quieren ubicarla por colores, por lo que representa o hay algunos que deberían estar al lado de otros. Cómo los cambiarían de orden, es decir cuál sería el inicio y el final del camino”.

Los estudiantes empezaron a mover las pinturas de lugar, de dirección y algunos manifestaron posteriormente:

“En muy pocas ocasiones como que existe la posibilidad de verse reflejado en cosas y en este caso específicamente a través de todo lo que es la identidad cultural, de la historia. De lo que es la revisión de las formas de expresión cultural en la que algunos hemos sido criados, de las que algunos somos ajenos, pero que en todo caso nos lleva al final del día y al final de la práctica como a mirar hacia dentro; entonces por eso pongo ahí en mi dibujo como un resumen de lo que yo viví y sentí en la clase y lo que digo es: identidad cultural es mirar hacia el pasado para uno poder entender su propio presente ahí me quedo faltando la parte del futuro, que es proyectar el futuro, pero digamos que con la simple comprensión del presente es más que suficiente”.