

Pecados capitales de los estudiantes que prolongan su permanencia en la universidad*

Cardinal sins of students that prolonge their stay at the university

MORAIMA TORRES MORILLO**

RESUMEN

Parte de las investigaciones sobre el rendimiento, abordan la cognición y emoción de forma parcializada y excluyente, argumentando que las “patologías pedagógicas” de deserción, reprobación y repitencia se pueden superar mediante los enfoques de autoayuda y los programas prescriptivos de desarrollo cognitivo y “éxito escolar”. Sin embargo, el rendimiento es un proceso complejo que demanda un análisis interdisciplinario. Considerando esta necesidad, se interpretó el mundo emocional de los estudiantes desde un enfoque cualitativo hermenéutico, a partir de la generación de un corpus en el que se indagaron los sentidos y los procesos de subjetivización emocional, utilizando como instrumentos: un cuestionario y autorreportes. Las inferencias investigativas indican que los estudiantes que prolongan su permanencia en la universidad poseen un mundo emocional vulnerable al ser considerados pecadores dentro de la cultura universitaria, constándose que la *soberbia* se esconde detrás del enojo obediente que aspira la aprobación, la *pereza* individual disimula el descrédito social del estudio, la *lujuria* de la titulación opaca la pureza del conocimiento, la *avaricia* del dinero desprecia la generosidad del conocimiento; la *gula* de la aprobación anula la frugalidad del placer; la *ira* deroga la serenidad académica y la *envidia* sumerge en círculos de lamentos pedagógicos que reducen la nobleza académica.

Palabras clave: Pecados capitales estudiantiles, mundo emocional, prolongación de los estudios.

ABSTRACT

Some research about academic performance are focused on cognition and emotion on a partial and excluding way, by arguing that “pedagogical pathologies” as desertion, failure and not passing could be overcome by self-help approaches and prescriptive programs of cognitive development and “academic success”. However, performance is a complex process which

* Artículo derivado del trabajo de ascenso presentado por la autora para optar a la categoría de Prof. Agregado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay-Venezuela.

** Profesora de Ciencias Sociales. Magíster en Orientación. Candidata doctoral. Profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Investigadora Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP). E-mail: moraimaftorres@yahoo.es

requires an interdisciplinary analysis. Accordingly, we studied the student's emotional world based on a hermeneutic qualitative approach and created a corpus to research senses and emotional subjectivity processes. To do so, we used two different mechanisms: a survey and self-reports. The research concludes that students who stay long periods at the university have a vulnerable emotional world since, from the university perception, they are considered sinners. We verified that *pride* is hidden behind the obedient anger which longs for approval; individual *sloth* disguises the social discredit of studies; *lust* for obtaining the diploma darkens knowledge purity; *greed* for money slights knowledge generosity; *gluttony* for approval repeals pleasure frugality; *wrath* derogates the academic serenity and, *envy* lies down on pedagogical complaints which reduce academic nobility.

Keywords: Students' cardinal sins, emotional world, prolonging studies.

Recibido: 10/03/08. Aceptado: 28/05/08.

MUNDOS, PARAISOS E INFIERNOS DE PARTIDA

Durante siglos se ha buscado el desarrollo integral de la humanidad por medio de la educación. Sin embargo, a lo largo de la historia la conquista de una educación ideal ha estado llena de contradicciones, por lo que desde la educación renacentista con sus fines pedagógicos "altruistas" que pregonaban el bienestar del hombre y colocaban para ello el conocimiento enciclopédico en el centro, olvidando el alma humana que lo produce, hasta la actual educación post-industrial, que se fundamenta en el desarrollo de competencias para el trabajo, por encima del hombre mismo, la utopía del desarrollo humano por medio de la educación continúa siendo un anhelo no alcanzado.

En resumen, se puede señalar que a lo largo de la historia educativa de Occidente, han sido constantes las contradicciones entre los fines de la educación (desarrollo humano integral) y su ejecución dentro de los sistemas educativos. Esta problemática ha sido denunciada por diversos informes de organismos internacionales donde se muestran lo alejadas que están las instituciones de educación formal de la formación de seres socialmente reflexivos, sensibles y autónomos (UNESCO, 2002; PNUD, 2000, 2003).

Esta necesidad de una educación para el desarrollo humano ha propiciado que los investigadores educativos continúen indagando sobre formas pedagógicas que promuevan: el desarrollo de las potencialidades humanas, la subjetivización del conocimiento y la generación de saberes ajustados a las demandas éticas de nuestros tiempos. En esta búsqueda, desde las tres últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, se han generado una diversidad de programas para el desarrollo cognitivo y afectivo (en honor a la verdad, más el primero que el segundo) desde los niveles iniciales hasta los superiores (Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Moreneo, 1997; Amestoy, 2001).

A pesar de esta diversidad de programas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, persisten los bajos índices de rendimiento escolar. De allí que sea

necesario reflexionar sobre la pertinencia de estos programas en el estudio del rendimiento escolar y la prosecución escolar (Martínez García, 2001; Reimers, 2003; Zúñiga Vásquez, 2006) que se reflejan en los altos índices de repitencia, deserción y de prolongación de los estudios (UNESCO, 2002; MECD, 2004).

En el caso concreto de las universidades en Venezuela la tasa de egreso es del cinco por ciento (Llanos de la Hoz, 2000), por lo que la repitencia, el abandono y la prolongación de la permanencia de los estudiantes en las instituciones de Educación Superior, es un problema de naturaleza estructural dentro de las universidades públicas venezolanas, y que no es exclusivo de Venezuela, pues esta situación se repite en unos 180 países (UNESCO, 2004).

Sobre los condicionantes de la prolongación de los estudios universitarios los investigadores educativos han realizados diversos estudios, no obstante, la mayoría de estas investigaciones se han efectuado en Europa Central y Estados Unidos (Albert y Toharia, 2000; Callejo, 2001; Ryan y Glenn, 2003; Orfield, 2004; Feldman, 2005; entre otros) y con poblaciones con características especiales; por lo que resulta importante realizar estudios en el contexto nacional.

El lugar de procedencia de estas investigaciones no es único punto vulnerable al utilizarlos como referencia para el análisis de la realidad venezolana, también resulta una deficiencia el énfasis que hacen sobre los aspectos cognitivos que inciden en la prolongación de los estudios universitarios. Es por ello que resulta necesario realizar estudios que profundicen sobre los aspectos afectivos y culturales que inciden en el rendimiento escolar.

Sobre el silencio que ha prevalecido en las investigaciones educativas en torno al papel de la afectividad dentro de la cultura escolar, se coincide con Camargo (2004) al afirmar que “nuestra sociedad estableció, casi de manera dogmática que trabajar con los conflictos afectivos y emocionales es exclusiva competencia de los profesionales de la psicología y la psiquiatría; creando así “un espacio predominantemente terapéutico y técnico para el tratamiento” (p. 22). Esta postura predominante en la investigación educativa, ha propiciado que no se tome en cuenta la vida afectiva de los sujetos escolares y que se refuerce la concepción pedagógica de que un “buen estudiante” y “un buen docente” son aquellos que “reprimen” sus emociones.

En virtud de estos vacíos conceptuales en el estudio de la afectividad escolar, en la presente investigación se propone ahondar en referencias teóricas que permitan comprender como pensamiento y aprendizaje son influenciados dialécticamente por las emociones y el contexto sociocognitivo. En virtud de esto, se considera que al estudiar el tradicionalmente llamado “fracaso escolar” no es suficiente abordar los aspectos psicológicos (desarrollo cognitivo, afectividad, motivación), pues éstos por sí solos no explican la eficiencia terminal de las instituciones (entendida ésta como el hecho que el mismo número de estudiantes que ingresa concluya sus estudios (Zúñiga Vásquez, 2006, p. 11).

Contrariamente, se aprecia que el desempeño académico debe ser analizado

teniendo en cuenta las implicaciones sociales de dominación que imprime el contexto productivo capitalista (Cavalheiro, 2001; Pucci, 2003). El vivir en una sociedad capitalista hace que los estudiantes universitarios tengan diferencias en cuanto al desarrollo de sus capacidades cognitivas y afectivas a partir del lugar que ocupan en la estratificación social, de allí que los “mejores estudiantes” generalmente son los que “cuenten con el apoyo familiar, los que desde pequeños han tenido contacto con conceptos abstractos... Por lo general los hijos de la pequeña y mediana burguesía, contrariamente a los hijos de los obreros o campesinos” (Zúñiga Vásquez, 2006, p. 36).

En virtud de estas necesidades, se delimitaron los siguientes objetivos:

- Interpretar metafóricamente el “mundo emocional” de los estudiantes que prolongan su permanencia en la Universidad (EPPU), a partir del corpus seleccionado.
- Ofrecer condiciones para el debate socio-político sobre los condicionantes culturales, cognitivos y emocionales que favorecen la prolongación de la permanencia en la universidad.

INQUIETUDES, MELODIAS Y MELANCOLIAS TEORICAS

En la actualidad, se percibe con preocupación las insuficiencias de gran parte de las investigaciones educativas para promover cambios reales en el aprendizaje escolar (Ver Becker, 2003 y Demo, 2000). Los aumentos de los índices del mal llamado “fracaso escolar” (deserción, reprobación, exclusión escolar, etc.); el crecimiento de patologías psiquiátricas en los sujetos escolares (profesores y estudiantes) y los múltiples eventos de violencia escolar que diariamente ocurren en diferentes instituciones educativas del mundo (sólo en USA el año pasado se registraron 323 tiroteos y 27 estudiantes fueron muertos en las escuelas)¹, recuerda diariamente a los educadores la necesidad de generar investigaciones que permitan desarrollar integralmente las potencialidades de todos los actores del proceso educativo.

A partir de estas profundas necesidades sociales, desde la década de los ochenta del siglo pasado, se comenzó a difundir, en el contexto educativo, los resultados de varios investigadores norteamericanos al respecto, ejemplo de ello fueron las teorías de: las inteligencias múltiples de Gardner (1987); inteligencia triádica de Sternberg (1996) e inteligencias múltiples del cerebro triuno de Beauport y Díaz (1997). Indistintamente, de las diferencias que estos autores puedan tener entre sí, todos coinciden en señalar que es necesario promover una educación que vaya más allá del desarrollo de habilidades intelectuales y

¹ Periódico *Zero Hora*, 8/10/2006 p. 38 (Porto Alegre-RS, Brasil).

del desarrollo de Cociente Intelectual (CI) y cuestionan la validez del enfoque psicométrico para estudiar la inteligencia y la falta de validez del Coeficiente Intelectual (CI) para “medir la inteligencia” y determinar el “éxito personal y académico”.

Sin embargo, a pesar de que en el discurso explícito estos autores privilegian el desarrollo integral de los estudiantes, en sus concepciones implícitas sobre la inteligencia, se mantiene la dicotomía razón-emoción y se pulverizan las capacidades de la inteligencia humana en departamentos y compartimientos excluyentes entre sí. De allí que considere necesario hacer un análisis crítico sobre los marcos conceptuales que sustentan los programas de orientación educativa, pues “modas educativas” ingenuamente adoptadas pudieran no pasar de ser programas de autoayuda.

Considerando este referencial teórico y la incapacidad que han exhibido las investigaciones objetivistas para abordar la complejidad de los procesos educativos humanos, debido a su postura aséptica, externa y neutral, cada día se hace más imperioso utilizar nuevas formas de investigación que den cabida a la subjetividad, la implicación, intuición y creatividad (Ver Maffesoli, 1998; Casassus, 2003; González Rey, 2005).

A partir de esta necesidad, asumo un enfoque de investigación cualitativo, donde quien escribe e investiga es sujeto de estudio, de allí que el lenguaje no pueda ser externo y en tercera persona como se acostumbra hacer en la ciencia moderna, por el contrario ineludiblemente tengo que escribir desde yo y desde mi existencia del sujeto investigador. Desde esta postura epistemológica pido permiso al lector para escribir en primera persona, desde mi yo, desde mi intimidad, desde mis intuiciones, desde mis inquietudes y también desde mis limitaciones, pues se que los modestos hallazgos presentados en el presente artículo pueden no encajar dentro de la ciencia tradicional que se sustenta en la veracidad, neutralidad y universalidad del conocimiento.

Sin embargo, nacen de una ciencia que invoca la cotidianidad y que germina de las preocupaciones, lamentos, silencios de los sujetos educativos por la incorporación de las demandas afectivas dentro de los sistemas escolares. Luego de varios años de investigación cuantitativa, sustentada en el paradigma positivista (Torres Morillo, 2001), percibo lo ingenuo que puede ser para nosotros los educadores, adoptar sin criticidad las teorías de autoyuda en las investigaciones educativas; pues ellas se enmarcan dentro de las limitaciones funcionalistas que imponen la pedagogía prescriptiva, la psicología funcionalista y la industria cultural (Demo, 2000; 2005).

En este orden de ideas, considero pertinente discutir las insuficiencias conceptuales de este tipo de teorías, ya que en la actualidad observamos instituciones escolares saturadas por la racionalidad técnica instrumental y viciadas por el predominio del modelo cartesiano de la razón; en donde se le ha otorgado supremacía a las actividades intelectuales y se ha negado la expresión de los

sentimientos en la escuela (Villegas, 1998 y Camargo, 2004). Sin embargo, es insuficiente exaltar la incorporación de los componentes afectivos en las instituciones escolares, sin incluir la crítica epistemológica y cultural del conocimiento que se reproduce en las instituciones escolares.

Al respecto, el hecho de que la educación venezolana se haya concentrado en el desarrollo de “competencias” cognitivas y su praxis continúe determinada por una concepción empirista y una didáctica positivista del conocimiento (Martínez Fernández, 1998; 2002), debe llevar a debatir las implicaciones que tiene el desarrollo cognitivo y afectivo en el aprendizaje educativo dentro de nuestras investigaciones educativas. Por lo que considero que el estudio de la afectividad es una necesidad impostergable dentro las investigaciones educativas contemporáneas, pues durante décadas su estudio ha sido secundario. Recordando que hasta la década de los setenta la afectividad fue subestimada por la psicología conductual, que prevalecía en el campo educativo, la cual se concentró en el estudio de los comportamientos observables. Posteriormente, a partir de los ochenta fue silenciada por la psicología cognitiva que privilegió el estudio de los procesos cognitivos por encima de la afectividad.

Dada las limitaciones de la psicología conductista y cognitiva para abordar los aspectos emocionales de la existencia humana, estimo necesario hacer una revisión de los aportes que Piaget (1973) y Vygotsky (1996) señalaron en torno a las interrelaciones existentes entre cognición, emoción y aprendizaje. Pues, sus construcciones teóricas en algunos casos han sido insuficientemente estudiadas y en otros casos mal interpretadas por algunos investigadores educativos, y partiendo de ellas, considero que cognición y emoción son aspectos dialécticamente relacionados en la subjetividad humana y asumo una posición que subraya la importancia del estado afectivo-cultural que experimenta el sujeto; desde el cual percibe evalúa y valora la situación que desencadena la emoción, aun por encima de la propia cognición.

GRACIAS METODICAS INVOCADAS

Para el desarrollo de la investigación asumí un enfoque de investigación cualitativo, bajo los principios epistémicos de la perspectiva hermenéutica (Martínez Miguélez, 1989), buscando la comprensión del objeto estudiado, mediante el análisis de la multiplicidad de relaciones sujeto investigador - sujeto investigado.

Epistemológicamente, consideré la intersubjetividad en la interpretación del corpus, estableciéndose un proceso comunicativo entre el Autor-Sujeto Estudiado –once estudiantes universitarios– (AS_E) y el Intérprete-Sujeto Investigador (IS_I). En este sentido, la investigación tuvo como fin entender los sentidos desde los cuales los estudiantes viven sus emociones y las implicaciones que

esto tiene en la prolongación de sus estudios universitarios, utilizando para tal fin los siguientes procedimientos en la recolección de los datos.

En primer lugar, apliqué un cuestionario sobre las expectativas de orientación académica que tenían los sujetos del estudio, a fin de realizar una valoración inicial sobre el mundo emocional de los sujetos indagados. En segundo lugar, realicé una descripción de los EPPU seleccionados, la cual fue legitimada con los sujetos estudiados; posteriormente planifiqué los encuentros de orientación y diseñé los autorreportes que sirvieron de fuentes indagatorias para construcción del corpus.

En tercer lugar; ejecuté los encuentros de orientación grupal, en los cuales se obtuvo el corpus mediante la aplicación de los autorreportes. La construcción del corpus exploró la relación de los sujetos con el foco de estudio mediante las opiniones, actitudes manifiestas, sentimientos, argumentos, creencias, estereotipo, hábitos, discursos y cosmovisiones expresados de forma escrita por los sujetos.

En cuarto lugar organicé el corpus en el formato de notas crudas y en quinto analicé los datos recolectados, a partir de mi estructura epistémica considerando los principios de: empatía teórica, intuición científica y la coherencia epistemológica.

VIRTUDES, TENTACIONES Y PECADOS DEVELADOS EN EL CORPUS

Caracteriza a la esencia humana la posibilidad de pecar y de ser redimido mediante las virtudes. No obstante, la moral tradicional, la religión y las instituciones sociales, a lo largo de la historia, han reducido estas posibilidades de la existencia a dos apartados de la conciencia humana: el bien y el mal. Así, el hombre es bueno o malo, es pecador o virtuoso, soberbio u obediente, perezoso o trabajador, lujurioso o puro, avaricioso o generoso, goloso o frugal, iracundo o sereno; envidioso o noble. Esta dualidad excluyente hace que, en el imaginario social, el mundo esté dividido entre los seres de luz y los de oscuridad, olvidando que hasta para las propias religiones el mal forma parte del orden divino y del misterio de la condición humana.

Desde este imaginario social de la maldad y la bondad, del pecado y la virtud, se crean dos mundos. El “mundo malo”, que es representado por las malas costumbres, los sufrimientos, las injusticias y los pecados. En este mundo, las dificultades residen en las capacidades de las propias personas de ser virtuosas y no en contradicciones sociales que se han generado a lo largo de la historicidad humana. El “mundo bueno”, el sagrado, el de las virtudes, se reúne a todos aquellos que actúan a favor del bienestar, aquellos que trascienden las pasiones y placeres de la carne, sólo por voluntad propia y libre albedrío.

Estos mundos imaginarios del bien y el mal se reproducen también en las

instituciones escolares, los “estudiantes buenos” son los obedientes, sumisos, disciplinados, mansos, serviles, estudiosos, aplicados, laboriosos, puros, honestos, decentes, generosos, desinteresados, altruistas, tranquilos, calmos, sosegados, sinceros, etc. Este sujeto imaginario, irreal e ideal, que se genera en las instituciones escolares no existe, pues ubica al estudiante en el plano de la divinidad y de la perfección humana.

El estudiante concreto que encontramos en la investigación y en el corpus de este estudio nos indicó que cada estudiante es humano, imperfecto, virtuoso y pecador; por lo que extrañamente trasciende y materializa al mismo tiempo los siete pecados capitales que dibujó El Bosco en su obra “La mesa de los pecados capitales” en 1480. Veamos a continuación la forma en que esto se evidenció en el corpus.

Soberbia vs. obediencia

Las marcas de la repitencia en los estudiantes de la investigación han incidido en que el “pecado” de la soberbia, ese amor desordenado hacia sí mismo del que habla González (2006) se manifieste de forma ambigua en el sentir emocional. Al sentir rabia, el principal detonador de la soberbia, los estudiantes se mueven entre el enojo, la altanería, la evasión, la sumisión y la obediencia.

Desde un concepto académico altamente deteriorado, al ser interrogados sobre quiénes son ellos, se describen con identidades disueltas ante sus aspiraciones laborales, estudiantiles y personales, tal como se puede apreciar en los siguientes relatos:

Un ser humano común y corriente que tiene metas y aspiraciones al igual que otros compañeros, pero que también se enfrenta a un conjunto de dificultades digamos no tan difíciles, pero que sí quitan tiempo y atención a la parte académica. Por lo que me hubiese gustado una buena orientación desde el inicio de la carrera (Jeremías A1P1-R4. P. 13, líneas 361-364).

Una persona con sueños, aspiraciones y metas que cumplir (Jonatan. A1P1-R6. P. 13, línea 367).

Estudiante de agronomía, trancada en el 7^{mo} semestre por una sola materia (Lisa. A1P1-R7. P. 13, línea 368).

De los once estudiantes que respondieron la pregunta anterior ¿Quién soy yo? Uno solo fue capaz de vincularse con su nombre concreto y fijarse metas en el tiempo; esta respuesta la dio René bajo el siguiente enunciado: “Soy René Casal un estudiante de agronomía muy inteligente, que se graduará pronto de ingeniero agrónomo y será tremendo profesional” (A1P1R8. P. 13, líneas: 369-370).

Estas expresiones de falta de identidad y autoconfianza hacen que en los momentos de rabia escolar los estudiantes presenten predominantemente acciones que conllevan a la evasión. En consecuencia, al ser interrogados sobre sus acciones cuando están molestos o enfadados, se privilegian las acciones de fuga y los estados de confusión mental, tal como se ilustra en los siguientes relatos:

Cuando estoy molesto, enfadado, yo:

No me provoca estudiar (Doris. A1P7-R1. P. 16, línea 467).

No me concentro (Ignacio. A1P7-R3. P. 16, línea 471).

No quiero hacer nada (Jeremías A1P7-R4. P. 16, línea 472).

Me quedo callada (Lisa. A1P7-R7. P. 16, línea 475).

Esta estructura emocional predominó en nueve de los once sujetos del estudio, obteniéndose sólo las dos respuestas diferentes, las cuales fueron las siguientes:

Cuando estoy molesto, enfadado, yo:

Me desahogo hablando, pienso, pienso y pienso para ver si puedo resolver la falla (Gladis. A1P7-R2. P. 16, líneas 468-470).

Me alejo de los demás y luego ingreso para enfrentar el problema (René. A1P7-R8. P. 17, líneas 476-477).

Pereza vs. estudio

Para la teología católica la pereza consiste en “abrigar voluntariamente, en el corazón, desgano, aversión y disgusto por ellas, es pecado capital” (González U., 2006, p. 2). Desde esta postura, la pereza se combate con la virtud cardinal de la fortaleza, la cual, según Castañeda (s/f), es la virtud de tener el valor de perseverar en una buena obra hasta su conclusión.

Al analizar el corpus seleccionado, se encontró que estas dos actitudes, pereza y fortaleza, se presentan en los estudiantes de forma irreflexiva. Cuando la pereza se hace presente en los estudiantes es vista como un pecado que se abrigó voluntariamente en los estudiantes, sin interpretar los factores socioculturales del contexto educativo que han promovido y sustentan el “pecado de la pereza” y la “virtud de la fortaleza” en los estudiantes. Al respecto, al indagar con los estudiantes sobre sus creencias en torno al porqué de la reprobación, encontré los siguientes relatos:

Creo que los alumnos reprueban por:

No estudiamos lo suficiente y los profesores no nos ayudan (Doris. A1P4-R1. P. 15, líneas 421-422).

No hay suficiente dedicación (Jonás. A1P4-R5. P. 15, línea 427).

Falta de interés, constancia y tiempo (Jonatan. A1P4-R6. P. 15, línea 428).

Estos enunciados se fundamentan dentro de la ideología cultural de la modernidad, que se sustenta en el individualismo, donde “los individuos pasan a ser unidades empíricas, autónomas e independientes, que son considerados como valores supremos a ser alcanzados en las practicas sociales” (Chagas, 2002, p. 158).

En consecuencia con esta cosmovisión ideológica, cinco de los once estudiantes que participaron del estudio señalan que los estudiantes reprueban por falta de voluntad y constancia al estudiar, obviando otros factores socioculturales que inciden en esta aparente ausencia de voluntad y pereza.

Considero que reconocer estas debilidades asociadas a la escasez de iniciativa, constancia y perseverancia al estudiar, es un punto de partida para generar tomadas de conciencia en los EPPU, no es suficiente, pues al asumir este discurso los estudiantes pierden su criticidad hacia sus propias acciones y las del entorno educativo.

Al respecto, sólo seis de los once estudiantes fueron capaces de indicar otros factores que inciden en la prolongación de los estudios universitarios tales como: dificultades asociadas a la naturaleza del objeto de estudio, desconocimiento de estrategias de aprendizaje, deficiencia de la didáctica del curso, amplitud de los contenidos, etc.

Esta falta de reflexión ante las acciones, patrones y rutinas en que acontecen al momento de estudiar, favoreció que sólo tres de los once estudiantes fuesen capaces de expresar, en el corpus, aspectos puntuales de su comportamiento que limitan el aprendizaje. Los estudiantes que expresaron tener conciencia reflexiva sobre su desempeño estudiantil fueron: Jonás, Jonatan y René, quienes manifestaron:

Los hábitos que me limitan son no tener el tiempo suficiente. Tener problemas personales y responsabilidades con mi hijo y esposa. Tener amistades con mucho tiempo ocioso (Jonás. A3P1-R5. P. 23, líneas 639-640).

Querer hacer muchas cosas al mismo tiempo ya que me gusta complacer a las personas que quiero, sacrificando tiempo valioso para prioridades. Pierdo mucho tiempo y no me concentro en lograr concentrarme primero en una cosa para luego realizar otra (Jonatan. A3P1-R6. P. 23, líneas 641-643).

Mi comportamiento siempre es tranquilo, hasta que llega esa rabia y tristeza que me limitan todo lo que debo hacer, es en ese momento que debo meditar sobre mis acciones y no quedarme atrapado (René. A3P1-R8. P. 23, líneas 645-646).

Lujuria vs pureza

Dentro de la tradición católica, se entiende el pecado de la lujuria como el apetito desordenado de los placeres eróticos. Según González U (2006, p. 3), la lujuria hace que no se considere al otro como un sujeto válido, sino como una cosa que satisface los deseos más carnales.

Al indagar con los estudiantes sobre la pureza de los lazos afectivos que los unen a la universidad, encontramos que el grupo estudiado ingresa a la universidad movido por: gustos personales, intereses de estudios, afinidades con el medio agropecuario e inclinaciones en beneficio del desarrollo socioeconómico del país, tal como se puede apreciar en los siguientes enunciados:

Porque considero que es una carrera muy importante para el desarrollo del país, y la mención Zootecnia porque me gustan los animales (Doris A1P2-R1. P. 13, líneas 377-378).

Porque me siento enamorado de esta profesión y desde pequeño me ha gustado el contacto con los animales desde el punto de vista de su reproducción y cría. Además, es lo que siempre he querido ser y lo que seré (Jonás. A1P2-R5 Pág. 14, líneas 386-388).

Estos enunciados revelan afectos, gustos, intereses, inclinaciones, afinidades, deseos, aspiraciones y proyectos que los estudiantes evocan al ser interrogados ¿Por qué estudió Ingeniería Agronómica mención Zootecnia? Si se considera exclusivamente las respuestas dadas por los estudiantes a esta pregunta del corpus, se podría aseverar que manifiestan tener una relación afectiva profunda entre la escogencia profesional, el ingreso y la permanencia de la universidad.

No obstante, la permanencia en la universidad fue transformando la transparencia de la relación afectiva (estudiante-universidad), en una relación pasional donde el entorno académico y las actividades diarias de formación profesional dejaron de ser válidos y valiosos por sí mismos. El cotidiano de la vida universitaria deterioró el valor del conocimiento como fuente de amor legítimo.

Los lazos afectivos fueron deformados durante la permanencia en la universidad y ésta tomó valor no por el conocimiento que genera en su seno, sino por la capacidad de promover placeres asociados a la titulación, la movilidad social y la aprobación escolar. Esto se evidencia al pedirle a los estudiantes que completaran el siguiente enunciado:

Mi meta este semestre es:

Aprobar nutrición animal y el resto de las materias (Doris. A1P9-R1. P. 17, línea 498).

Pasar nutrición animal (Ignacio. A1P9-R3. P. 17, línea 500).

Pasar con satisfacción (Jonás. A1P9-R5. P. 13, línea 502).

Al respecto se obtuvo que nueve de los once sujetos señalaron que su meta, durante el semestre que se realizó la investigación, era pasar y aprobar el curso. Solamente dos de ellos señalaron que desean “Aprender todas mis materias” y “Pasar todas mis materias (Aprender)”.

El pasar y aprobar se ubican nítidamente por encima del deseo de aprender, las expectativas de la aprobación son tan profundas en los estudiantes, que hacen que el docente sea percibido exclusivamente como un proveedor de informaciones. Dicho proveedor dará los insumos necesarios para pasar las pruebas y aprobar; bajo estos esquemas de interacción, se anula el papel del profesor como formador de profesionales universitarios y de la universidad como generadora de conocimientos.

Avaricia vs generosidad

González (2006, p. 3) afirma que “el avaro pierde el verdadero sentido de su acción poniendo el fin en lo que debería ser un medio, en este caso la obtención y la retención de las riquezas”. Por esto, dentro de la religión católica, la avaricia es el amor desordenado a la riqueza, mientras la generosidad es la capacidad de darse al otro en los bienes y actitudes que faltan. Estas dos acciones, la avaricia y la generosidad, relativizan las acciones y complejizan la existencia, pues llevan a que sea necesario preguntarse: ¿Vivimos por que deseamos o deseamos porque carecemos? Ya Nietzsche (2003) diría que vivir es valorar, preferir, ser injusto y diferente. Desde estos deseos de unicidad, poder, prestigio y diferencia encontramos las palabras de René, quien manifiesta públicamente sus deseos de abundancia material, al señalar:

Sueño: Graduarme, ser buen profesional, tener una familia, hacer mucha plata (A6P1-R4. P. 28, línea 768).

Planes: Estudiar mucho (prepararme bien), aplicar más conocimientos y no quedarme con pregrado, casarme-tener hijos, trabajar duro (hacer productiva mi empresa) (A6P2-R4. P. 28, líneas 775-776).

Motivos: Ser Ing. Agrónomo, no quiero ser uno más del montón, por que es necesario en la vida tener plata. Porque con la plata se hace lo que se desee (A6P3-R4. P. 28, líneas 783-784).

Recursos. Plata (muchas), tiempo, preparación, organización (A6P4-R4 P. 28, línea 790).

Los recursos materiales a lo largo de la historicidad de la vida de René han sido un medio y fin para garantizar su bienestar subjetivo; mediante el dinero de la renta agrícola de sus padres, su familia ha adquirido propiedades, garantizado la manutención de la familia y la graduación de sus hermanos anteriores.

A partir de esta historia personal, los deseos de superación personal de René encajan dentro de los ideales de prosperidad, bienestar y desarrollo individual desde los cuales han sido formados los descendientes de clase media; a partir de este “habitus de crecimiento”, René ha tomado conciencia de su presente, de su pasado y genera un plan vital propio, con una claridad y nitidez que no se encuentra en ninguno de los otros estudiantes de la investigación.

Podríamos acusar a René de avaricioso, en el caso concreto de este estudio; los hallazgos hechos a partir del corpus no permiten aseverar o negar esta actitud, sólo destacar que de los sujetos estudiados, René fue el único que indicó el deseo de generar bienes materiales a partir del ejercicio libre de su profesión, los demás estudiantes señalaron que desean “pasar”, “graduarse”, “conseguir trabajo”, “tener una familia”.

Gula vs. frugalidad

Dentro de la tradición cristiana, la gula es el uso inmoderado de los alimentos para la vida, por lo que generalmente se piensa que el pecado de la gula se reduce al consumo voraz de alimentos, sin embargo tras la gula se esconde un apetito profundo de consumir el universo, de poseer la realidad sin importar los demás.

Podríamos deducir entonces, que la gula implica el querer asimilar y reducir el mundo exterior. En el mundo laico encontramos que estos deseos están sustentados dentro de la cultura de consumo que nos envuelve, desde la cual se promueve y sustenta la gula. Al analizar estos vicios de la cultura del consumo, encontramos que éstos ya eran denunciados hace más de dos décadas por Lipovetsky (1986, p. 10) cuando señalaba que la sociedad postmoderna no iba más allá de un consumo hedonista, que incluye la formación como una mercancía más.

Estos deseos de consumo estuvieron materializados en el corpus por las expresiones de cinco de los once estudiantes, quienes manifestaron que únicamente sienten alegría al momento de aprobar, reduciendo con esto el bienestar subjetivo que produce el conocimiento y minimizando la relación sujeto-objeto a la aprobación escolar. Tal como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

Alegría sólo cuando vemos en el cuadro de notas aunque sea sólo un “10” se siente de lo mejor el saber que estás avanzando (Jeremías. A2P4-R4. P. 21, líneas 609-610).

Alegría: Cuando paso las materias y veo que pronto me voy de esta universidad (Wilfredo. A2P4-R11. P. 22, línea 625).

La aprobación es el destino, es la felicidad consagrada, es el deseo exacerbado, la aprobación no es una consecuencia de aprender, sino una necesidad anhelada y declarada dentro del consumo de títulos.

Ira vs. serenidad

La ira se convierte en un pecado dentro de la religión católica, cuando existe un apetito desordenado de venganza, cuando se desea un castigo a alguien que no lo merece o cuando se aplica un castigo superior. González U. (2006, p. 04) señala que la ira “vulnera la caridad, la justicia. Son hijos de la ira: el maquiavelismo, el clamor, la indignación, la contumelia, la blasfemia y la riña”.

El análisis del corpus del estudio indica que el pecado de la ira que condena el cristianismo, a juicio de las expresiones de los estudiantes, no llega a manifestaciones desordenadas de venganza hacia los otros (profesores, compañeros de estudios, institución, etc.). No obstante la ira se manifiesta con signos de clamor, indignación y riña hacia la cultura académica que prevalece, tal como se evidenció en la totalidad de los estudiantes:

Rabia: Cuando me enteré que el profesor Omar se iba encargar de los pósteres, creo que por eso no he investigado casi nada (Doris. A2P1-R1. P. 19, líneas 526-527).

Rabia: Es un tanto personal, pero, si sacarlo a flote puede contribuir a mi bienestar y mejorar mi condición académica, vale la pena. El observar un ejercicio o un problema y no entenderlo, preguntarle a un compañero y obtener sólo un “no” (Jeremías. A2P1-R4. P. 19, líneas 536-538).

Rabia: Notas de los exámenes de etapa, ver que tanto esfuerzo no sirve de nada, por lo menos en esta materia. Porque si yo no rindiera como estudiante, no estaría en el 8^{vo} semestre, pero ahora estoy truncada por Nutrición Animal (Lisa. A2P1-R7. P. 19, líneas 544-546).

Como se evidencia en las situaciones anteriores la pérdida de serenidad obedece a situaciones concretas y no se expresa en los enunciados, situaciones de violencia verbal o física que anulen al otro; no obstante, las expresiones de la rabia vulneran la “caridad” de los estudiantes hacia “sí mismos” y lesiona su autoconfianza académica, tal como se evidencia en los siguientes relatos:

Rabia: El haber reprobado me da mucha rabia, por no haber estudiado mucho más o lo que debía estudiar (esto me da más fuerzas, pero me molesta al mismo tiempo) (René. P. 19, líneas 447-450).

Rabia: Los resultados de las veces que he cursado la materia al no poder tener éxito, o al no saber qué hacer para poder reflejar los conocimientos al

presentar un examen y sentir que lo estudiado no me ayudó o ayuda poco a resolverlo.

Efecto: Desánimo en el curso (Ricardo. A2P1-R9. P. 19-29, líneas 551-554).

Envidia vs. nobleza

El catolicismo a lo largo de su historia ha condenado la envidia, llevándola al grado de pecado capital, cuando produce un estado de tristeza y desagrado ante el bien ajeno. Por su parte, la sociedad también ha condenado este estado afectivo, al punto que decirle a una persona envidiosa es descalificarla, no obstante la envidia es una de los sentimientos más humanos y sinceros que podemos tener, a juicio de Levi (2000), pues mediante ella se toma conciencia de las situaciones de contraste que resultan dolorosas.

Partiendo de estas premisas nos acercamos al corpus y encontramos que las tristezas de los estudiantes los sumergen en círculos de lamentos, no tanto por lo que han alcanzado los demás compañeros, sino por lo que ellos no han sido capaces de alcanzar dentro de la universidad (su egreso). Esto se pudo evidenciar en los siguientes relatos:

Tristeza: Dan ganas de irse lejos, al sentir dentro de uno mismo tanta vergüenza y derrota (Jeremías. A2P3-R4. P. 20, línea 590).

Tristeza: En consecuencia de mis acciones anteriores he perdido tiempo para graduarme con mis compañeros y amigos; por lo que me entristece no poder hacerlo con ellos (Jonatan. A2P3-R6. P. 20, líneas 593-594).

Estas muestras de la vulnerabilidad emocional que escriben los estudiantes que prolongan su permanencia en la universidad (EPPU) refieren faltas, pena y deseos. Las insatisfacciones de los enunciados no son manifestaciones de odio hacia los demás, sino expresiones de dolor ante el contraste de los logros ajenos y las evidencias de la realidad concreta, desde la cual se trata de suprimir cualquier percepción que les recuerde su carencia de egreso y graduación.

Para concluir, al buscar una expresión que sintetice las expresiones del mundo emocional de EPPU, encuentro que los deseos, lamentos, dolores y penas expresados por los estudiantes durante la investigación difícilmente puedan ser representados por palabras, tal vez la música consiga mejor plasmar su sutileza y mostrar su esencia, por lo que considero que la canción de la agrupación española Estopa, "Demonios", puede sintetizar mejor los hallazgos de la investigación, cuando señala:

Hoy me han echado del infierno
Dicen que es que me falta un pecado

Yo quise quedarme dentro
Prometí estarme callado
Pero ni con mi silencio
Ni siendo yo muy diablo

Demonios son mis temores
Demonios es tanto llanto
Demonios es el mar de dudas
Donde se asusta el espanto
El diablo es el olvido.

*Una oración pública por una educación con alma que acoja,
acompañe, cuide y dialogue*

La ciencia moderna separó arte, afectividad y espiritualidad del quehacer científico, aislando el sujeto del objeto en nombre de una objetividad suprema y aséptica. Sin embargo, actualmente los avances de la física cuántica y el desmoronamiento de las grandes metanarrativas muestran los misterios que sustentan el mundo, la finitud del conocer humano y la humildad del aprendizaje humano.

Teniendo este referencial, no deseo cerrar este reporte de investigación, como generalmente se hace en las investigaciones convencionales, las cuales derivan en una serie de conclusiones, recomendaciones y posturas normativas para alcanzar objetivos determinados en relación al tema analizado, contrariamente el aprendizaje humano escapa a análisis unilaterales y particulares.

En consecuencia, tomando conciencia de la complejidad humana, de la nunca acabada formación docente y de que las necesidades de los estudiantes proyectan continuamente la enseñanza, deseo hacer una oración pública, destinada no al Dios creador, sino al humano creador y mortal que educa y se educa todos los días en las instituciones de educación formal. Al orar, meditar o contemplar, los invito a cultivar posturas, actitudes y aberturas mental-emocionales que permitan actuar desde una postura pedagógica que facilite el encuentro con el otro.

Al orar los invito a suspirar conscientemente y reflexivamente por una pedagogía que *acoja* las necesidades humanas, *acompañe* el aprendizaje afectivo, *cuide* la fragilidad humana y *dialogue* con el conocimiento y el arte.

REFERENCIAS

- Albert, C. y Toharia, L. 2000. "El abandono o la persistencia en los estudio universitarios". *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Amestoy de, S.M. 2001. "La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento". [Documento en línea]. Conferencia Magistral pre-

- sentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo. Disponible en: <http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/articulo5-tesis1.htm> [Consulta: 2004, julio 7].
- Beauport de, E y Díaz, S. 1997. *Las tres caras de la mente*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac.
- Becker, F. 2003. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Callejo, J. 2001. "A Cohorty study on UNED students: An approximation to drop-out analysis". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4 (2), 33-69.
- Camargo, D de. 2004. *As emocões & A Escola*. Curitiba: Travessa Editores.
- Casassus, J. 2003. "Cambios paradigmáticos en la educación". [Documento en línea] Disponible en: <http://www.unesco.cl.pdf.publicac.casassuscambios.def> [Consultado marzo 11, 2004].
- Castañeda, A. (s/f). "Las virtudes cardinales". [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.vidahumana.org/temas/virtudes.html> [Consultado febrero 07, 2007].
- Cavalheiro, M. 2001. *Pedagogia crítica. Uma metodologia na construção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Chagas, A. 2002. *O sujeito imaginário*. Ijuni: UNIJUI.
- Demo, P. 2000. *Conhecer & aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Demo, P. 2005. *Auto-ajuda. Uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Petrópolis: Vozes.
- Feldman, R.S. 2005: *Improving the first year of college: Research and practice*. Mahwah, NJ: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- Gardner, H. 1987. *Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Rey, F. 2005. *Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- González U., F. 2006. "Los siete pecados capitales". [Documento en línea]. *Revista de Filosofía de Fdo. Mauricio*. Disponible en: <http://www.cread.com> [Consulta 2007, enero 30].
- Llanos de la Hoz, S. 2000. *Hacia una nueva gestión exitosa de las universidades nacionales*. Caracas: Decanato de Postgrado Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Levi, N. 2000. *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Plaza Janés.
- Lipovetsky, G. 1986. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Maffesoli, M. 1998. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes.
- Martínez Fernández, J. 1998. "Aprendizaje en la universidad: Desafío hacia el siglo XXI. Del énfasis en los productos al énfasis en los recesos". *Investigación y Postgrado*, 13 (1), 85-116.
- Martínez Fernández, J. 2002. "Aprender: Necesaria unión entre el querer, el saber y el poder". *Pedagogía*, 23 (68), 477-494.
- Martínez García, J. 2001. "Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria". *Revista Educación*, (325), 235-252
- Martínez Miguélez, M. 1989 *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. 2004. *Informe Venezuela 2004*. Caracas: MECD.
- Moreno, F.C. (Coord.). 1997. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Nickerson, R.; Perkins, D. y Smith, E. 1987. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. 2003. *Más allá del bien y el mal*. Madrid: EDIMAT.
- Orfield, G. 2004. *Dropout in America: Confronting the graduation rate crisis*. Boston: Harvard Education Press.
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO). 2002. *América Latina y el Caribe. Informe Regional 2002*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO). 2004. "World higher education database". [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>. [Consulta: 2005, diciembre 15].
- Piaget, J. 1973. *Problemas de psicología genética*. Río de Janeiro: Forense.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2000. "Informe de Desarrollo Humano en Venezuela". [Documento en línea]. Disponible: http://www.pnud.org.ve/idh2000_2/sinopsis.pdf [Consulta: 2005, abril 24].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2003. "Informe de Desarrollo Humano en Venezuela". [Documento en línea]. Disponible: <http://www.pnud.org.ve/idh2002/cap-5.pdf> [Consulta: 2003, diciembre 04].
- Pucci, B. 2003. *Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes.
- Reimers, F. 2003. "La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes de América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* (31) 17-48.
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. 2003. "Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey". *Journal of College Student Retention*, 4 (3), 297-324.
- Sternberg, R.J. 1996. *Inteligencia exitosa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Torres Morillo, M. 2001. "Propuesta de un taller de Inteligencia Emocional, para instaurar conductas asertivas en las estudiantes de la UPEL- IPB". Trabajo de Grado no publicado. Barquisimeto: Centro de investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela.
- Vygotsky, L. 1996. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villegas, M. 1998. "Los contextos actuales para la construcción del conocimiento en estudiantes de Educación Superior (1998)". *Lumen XXI*, 1 (2), 23-33.
- Zúñiga Vásquez, M. 2006. *Deserción estudiantil en nivel superior*. México: Trillas.