



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Merino Gamiño, María del Carmen (1990)

**“ADOLESCENCIA, JUVENTUD Y PLAN DE VIDA: REFLEXIONES
SOBRE LA FORMACIÓN Y LA ORIENTACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**

en Perfiles Educativos, No. 47-48 pp. 66-70.

INGRESO, PERMANENCIA,
FORMACIÓN, TITULACIÓN
Y NIVEL ACADÉMICO

**ADOLESCENCIA, JUVENTUD
Y PLAN DE VIDA**

Reflexiones sobre la formación
y la orientación de los
estudiantes universitarios

María del Carmen MERINO GAMIÑO*

De 1979 a 1989 se han realizado en la UNAM cerca de un centenar de investigaciones sobre los estudiantes, cifra que puede parecer alta, pero no lo es; significa un promedio de diez cada año. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos carecen de continuidad, difusión y sobre todo atención por parte de las autoridades en turno; en consecuencia, es poca su trascendencia y rara vez repercuten en la creación de medidas y mecanismos para atender las necesidades y problemas de los estudiantes. No obstante, éstos constituyen el elemento central del proceso de educación media superior y superior que justifica e imprime su sentido a las tareas esenciales de la Universidad y de todos los que en ella laboramos.

Todas estas investigaciones, y algunos diagnósticos oficiales, coinciden en señalar que la población estudiantil padece numerosos problemas: bajo nivel de conocimientos básicos, desorientación respecto de su vida personal y su vocación, condiciones socio-económicas precarias, dificultad para el ejercicio del pensamiento abstracto y la elaboración hipotética-deductiva, etc. Estos problemas se manifiestan, por ejemplo, en los altos índices de deserción: en un periodo de 24 años, de 1959 a 1983, del total de alumnos que ingresaron sólo egresó el 48.5 por ciento, del cual sólo se tituló el 27 por ciento (Carpizo, 1986). Otros diagnósticos corroboran los datos anteriores: en la carrera de física de la Facultad de Ciencias se ha detectado una "mortalidad académica" que alcanza una cifra mayor al 70 por ciento (Tambutti, 1984). En el Departamento de Biología de la misma Facultad "de cada cien alumnos que ingresan, ni siquiera son veinte los que llegan a concluir la carrera" (López de la Rosa, 1983).

A los datos anteriores hay que agregar que, en los primeros semestres, son muy altos los índices de reprobación y de solicitud de cambio de carrera.

En el año de 1987 tuve la oportunidad de realizar dos investigaciones sobre los estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas en trabajo social y en medicina veterinaria (Merino, 1989). La intención que entonces me guiaba era descubrir las relaciones que existen entre los problemas socio académicos de los estudiantes, la deserción y la elección de la carrera.

* Profesora investigadora del CISE.

Encontré que cerca de dos terceras partes de los estudiantes entrevistados habían elegido su carrera sin haber recibido orientación vocacional o bien, sin tener la iniciativa de buscarla o recurrir a la información indispensable para fundamentar sus planes de formación profesional. En la carrera de trabajo social, por ejemplo, el 47.3 por ciento de los alumnos de la generación 1987-1992 afirmaron que ni siquiera conocían la carrera que habían elegido, ni sentían vocación hacia ella; entre éstos, 18 por ciento manifestaron que la eligieron al "azar". La siguiente transcripción de las palabras de una joven de 18 años es ilustrativa de esas respuestas: "Escogí la carrera dos o tres días antes de llenar la hoja de pase a la escuela; no me decidía a tomar filosofía y letras o literatura española. Todavía no estoy segura de que hice una elección correcta".

Aunque otro 30 por ciento de los estudiantes afirmó que trabajo social es una carrera por la que siente vocación, solamente el 10 por ciento de ellos fue capaz de fundamentar su elección con argumentos sólidos. La mayoría tiene una imagen confusa o errónea de la carrera, desconoce casi totalmente sus campos de acción y las oportunidades y condiciones del mercado de trabajo. Ni qué hablar de su ignorancia sobre las cualidades y las características personales que requiere el ejercicio profesional o de la capacidad de vincular éstas a sus propias cualidades, aptitudes, intereses y valores.

En la carrera de veterinaria, en cambio, más de la mitad de los alumnos se sentían muy seguros con la carrera elegida, basados en el "amor que profesan a los animales"; tenían una imagen del ejercicio profesional limitada a la atención de "perros y gatos" y les chocaba la idea de dedicarse a la explotación de los animales con fines industriales. Sólo el 10 por ciento de los entrevistados podía establecer una relación entre la profesión y las necesidades del país, y aun ellos desconocían las condiciones del mercado de trabajo correspondientes.

Los datos anteriores permiten observar un rasgo común a un gran número de estudiantes de nivel superior: están desorientados, han emprendido la realización de un proyecto hacia el futuro, sin preocuparse por definir con claridad las metas que persiguen, las condiciones de su entorno necesarias para la realización de esas metas; los requisitos, capacidades, conocimientos, intereses y aptitudes que requiere el aprendizaje y el ejercicio de la profesión, así como los valores que deben comprometer y las acciones a realizar para llevar a cabo sus planes.

Los conceptos de "plan" y de "orientación" tienen un sentido de acción, de dirección y de futuro. La acción de "dirigirse hacia" se plantea en el presente con vistas al futuro, implica por lo tanto la realización de un proyecto, a corto o a largo plazo, en el que deben definirse los objetivos deseables y los pasos necesarios para lograrlos. Yo me he preguntado: ¿por qué no todos los estudiantes universitarios son capaces de formular planes para su vida adulta y específicamente de elaborar un plan de carrera?, ¿qué consecuencias tiene para ellos mismos y para la Universidad el hecho de que estudien una carrera que desconocen?, ¿cuándo llegan a conocerla?, ¿a qué se debe que aun cuando ya están inscritos en una carrera, todavía no han pensado en lo que quieren para su futuro?, ¿qué relación existe entre esta posición de ignorancia y desinterés por el futuro y el desarrollo de su identidad?, ¿cuáles son los objetivos, los contenidos y las prácticas dentro de los planes de estudio de los bachilleratos y las licenciaturas que intentan responder a la necesidad de orientación?, ¿por qué la orientación personal y hacia el futuro no ocupa un lugar prioritario en la formación profesional en el país?

Para responder es necesario considerar las condiciones biopsico-sociales de los adolescentes universitarios. Ingresan al bachillerato entre los 16 y los 17 años de edad y egresan de la carrera profesional después de los 22 años. Este periodo de la vida es denominado por Erikson como "moratoria psico-social", por Blois como "adolescencia retardada", y entre nosotros como "juventud". En los dos primeros casos estos términos designan una fase final o tardía de la adolescencia, que se prolonga culturalmente, para preparar el ingreso a la sociedad de los adultos.

La etapa tardía de la adolescencia sigue a las fases más turbulentas de la adolescencia temprana y media. Alrededor de los 17 años de edad los muchachos ya han realizado parcial o totalmente las tareas madurativas que les han impuesto los cambios biológicos desencadenados por la pubertad. Han alcanzado un mayor grado de control sobre sus emociones y se ha estabilizado su autoestima con la aceptación de su nuevo cuerpo, con la participación en un mundo de relaciones sociales más amplio y con la distensión de los vínculos infantiles de dependencia. Todos estos logros descansan en el hecho de que han tenido que ejercitar su intelecto para comprender lo que les ha pasado y para insertarse en el mundo.

El pensamiento formal o abstracto encuentra un campo de cultivo ideal en los cambios que sufren los muchachos en las fases primera y media de su adolescencia. En la etapa tardía, el pensamiento se hace más flexible y versátil pues entra en contacto con la diversidad propiciada por la ampliación del radio de acción social; puede además, como decía Piaget, enfocar un problema desde diferentes perspectivas y, una vez que ha avanzado en una dirección, puede desandar el camino y volver al punto de origen; es capaz de plantear hipótesis, proceder a su confirmación o desconfirmación y de ocuparse en la elaboración de explicaciones y teorías. El adolescente "es un individuo que construye sistemas y teorías [...] sorprende su facilidad para elaborar teorías abstractas [...] Hay algunos que escriben, que crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera, otros no escriben, pero hablan. La mayoría incluso no habla mucho de sus producciones personajes y se limita a rumiarlas de un modo íntimo y secreto. Pero todos tienen teorías que transforman el mundo de una forma o de otra" (Piaget, 1975:95).

El desarrollo del pensamiento formal tiene repercusiones importantes en varias áreas de la vida del adolescente. Su capacidad de abstracción se aplica al reconocimiento de sí mismo, como un ser que cambia en el tiempo. Ahora se da cuenta de que ha dejado de ser niño y que su vida seguirá cambiando hasta convertirse en adulto. Se produce así un cambio en su perspectiva del tiempo: el futuro ya no es algo indefinible y lejano, ni está sujeto a tantas y tan ilimitadas fantasías; es algo que se anticipa, que está cada vez más cerca y es preciso hacer elecciones y tomar decisiones importantes para dirigirse hacia él.

Al pensar en lo que quiere ser en el futuro, el adolescente adquiere una perspectiva histórica de su propia vida; se ve obligado a pensar en quién es en el presente, y a descubrir lo que le hace falta para realizar sus sueños. De este modo "acontece un cambio gradual en la naturaleza de las relaciones personales y comunitarias, hacia determinados compromisos discriminatorios y definitivos, dentro de las esferas pública y privada de las necesidades y aspiraciones individuales" (Blos, 1979: 332). Tal cambio y dichos compromisos se plasman en la construcción de un *plan de vida*.

La elaboración de un plan de vida es determinante del curso que sigue el desarrollo de la personalidad. Piaget sostenía que existe personalidad "a partir de que se elabora un programa de vida que a la vez sea fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación" (Piaget, 1977: 101). Creo, sin lugar a dudas, que la construcción de un plan de vida es una de las tareas más trascendentales de la adolescencia tardía, ya que actúa como un factor que organiza, conjuga y regula los elementos cognitivos, afectivos y volitivos de la personalidad con un sentido, esto es, con una orientación.

Cuando el adolescente emplea su pensamiento y su fantasía en imaginar el individuo que quiere llegar a ser y las metas que desea alcanzar, elabora hipótesis, busca alternativas y reflexiona sobre la viabilidad de sus fines, así como en los valores que fundamentan y justifican su proyecto; estos valores constituyen la guía y la fuente de fortaleza para su voluntad. Debe además, elaborar una concepción de sí mismo, de su mundo y de la forma como pretende relacionarse con él. Es así como la perspectiva del futuro, plasmada en un plan de vida, actúa como un elemento integrador y organizador de las metas y los medios, los valores y las expectativas, el pensamiento y las acciones.

Cabe preguntarnos qué tan definitivos pueden ser los planes de vida que se elaboran en la adolescencia tardía. La respuesta es que lo son mucho más de lo que suponemos, sobre todo cuando se elaboran en el terreno de las perspectivas profesionales, pues del modo como se construyen y elaboran depende en gran medida la identidad alcanzada. Rappoport confirma que la elección vocacional puede entenderse nada menos que como el compromiso con un tipo de identidad personal, pues "ella influye virtualmente sobre todos los aspectos importantes del concepto del sí mismo" (Rappoport, 1986:99). Kroll opina que la ocupación que elige un individuo determina la clase de persona en la que se convierte, pues a través de su trabajo y de la forma en que emplea la mayor parte de sus horas de vigilia, se moldea su conocimiento de sí mismo, sus aspiraciones y su carácter. Su ocupación determina también sus experiencias, el surgimiento y desarrollo de sus deseos y metas, las oportunidades que tiene para realizarlas y las personas con las que interactúa (Kroll 1970:9).

Las investigaciones que he realizado hasta ahora me han permitido apreciar que la elaboración de un plan de vida es una de las tareas más complejas de la adolescencia tardía; así, en algún momento del bachillerato o de la licenciatura, una porción reducida de estudiantes cobra conciencia del futuro y elabora sus planes vocacionales y de vida y es capaz de comprometerse con ellos. Ese compromiso se manifiesta en un buen desempeño escolar, en el mejoramiento progresivo de sus hábitos de estudio, en la permanencia en la carrera, en el interés y en la comprensión cada vez más amplios de la profesión para la que se preparan y en el reconocimiento de los valores que asocian a ella y que confirman satisfactoriamente su elección.

Otra porción importante de adolescentes se enfrenta sin éxito a los problemas personales, económicos y sociales que frustran sus vagos o incipientes planes y deserta de los estudios. Este hecho representa para algunos de ellos una crisis que les resulta útil, ya que les obliga a ubicarse en un nivel más alto de conciencia y a encontrar nuevos intereses y metas más afines y realistas; para los otros significa un fracaso difícil de sobrellevar que puede marcar una buena parte de sus vidas.

Las investigaciones que comento indican que una mayoría de estudiantes de nivel superior carecen de una perspectiva del futuro centrada en la elección de su carrera: ni siquiera se reconocen como desorientados, pues al fin de cuentas "ahí la van pasando"; es más, aprueban asignatura tras asignatura sin muchos tropiezos. Esta es la evidencia de que su pensamiento formal continúa en proceso y alcanza un alto nivel de abstracción, pero que todavía no han desarrollado una visión sintética y panorámica de sus vidas. Su reflexión sobre su propia identidad, sobre su relación con el mundo y sobre lo que esperan llegar a ser en el futuro es muy escasa. El desarrollo de su pensamiento formal, aplicado a su propia experiencia, es pobre. A pesar de que han pasado ya por una pretendida educación integral, carecen de los conceptos y de la información básica que les permita nombrar sus propios procesos de maduración e identificar sus inquietudes, sus intereses y sus valores, o bien, los procesos que se están dando en la realidad social en la cual deberán insertarse muy pronto. Más que elaborar proyectos hacia el futuro, son "proyectados" hacia un destino que desconocen y que no les importa conocer. Se han dejado llevar por la inercia de los valores y deberes familiares y estudian porque "tienen que llegar a ser profesionales" o llegar a ser alguien, "por darle gusto a sus padres", etc. Podría decirse que padecen de un retraso en su maduración, que no han llevado a término algunas de las tareas madurativas de las etapas anteriores de su adolescencia. Se encuentran, en alguna medida, en un estado de "confusión de la identidad", que Erikson explica como un sentirse ajeno a sí mismo, incapaz de definir quién se es, ni lo que se quiere llegar a ser en el futuro, unas veces porque todavía no les interesa, otras, porque hay que apegarse estrictamente a la obligación de dar satisfacción a las expectativas y ambiciones de los padres, de otras figuras de autoridad o simplemente de la "sociedad".

Peter Blos señala la existencia de diversas formas de alargamiento de la adolescencia, que son patológicas o desviadas. En la adolescencia prolongada campean los sentimientos de desconfianza, de desesperanza y de inferioridad; la iniciativa se paraliza y parece que la vida le

sucede a los individuos sin que sean capaces de vivirla con un sentimiento de autodeterminación. Blois comenta que en esta adolescencia "alargada" los jóvenes hacen todo lo posible por evadir sus responsabilidades y eluden las elecciones que deben realizar. Se trata, en efecto, dice el autor, de una pérdida del sentido de identidad que se manifiesta en la hostilidad y en la actitud sarcástica y de desprecio hacia los adultos y, podríamos agregar, en las numerosas actitudes de evasión de la realidad.

Al hacer estas reflexiones no puedo dejar de lado la consideración de que existe otra porción muy numerosa de adolescentes que cursan una licenciatura (por ejemplo, actualmente en la mayoría de las carreras en el área de la salud, de las ciencias sociales y de las humanidades, por no mencionar otras) y que se enfrentan a un panorama ocupacional muy oscuro. Para ellos no existen muchas oportunidades de empleo y el erigirse como profesionales libres está más allá de sus posibilidades económicas. Se encuentran en medio de un proyecto para el cual actualmente la sociedad no ofrece salidas favorables. Al egresar de una larga carrera profesional deberán cambiarla y desempeñar una ocupación para la que no están preparados o subemplearse. En este caso es la sociedad la que no tiene suficientes proyectos para el futuro de los jóvenes.

La Universidad tiene que ser congruente frente a las anteriores situaciones. No debe escatimar esfuerzos por conocer a fondo la problemática que viven sus estudiantes desde que ingresan hasta que egresan de su seno. Debe estar plenamente consciente de que es depositaria de las esperanzas y los planes de vida de los adolescentes y jóvenes mexicanos, y que tiene en sus manos su orientación y proyección hacia el futuro en la época más rica en cambios y experiencias formativas: en la transición hacia la vida adulta.

Considero que es necesario, además, explorar en los currícula del bachillerato y de la licenciatura los contenidos que apoyan directamente a los estudiantes en la elaboración de sus planes de vida, pues fácilmente se puede reconocer que se asigna a dichos contenidos un lugar insignificante, y cuando existen, no están vinculados y organizados con un sentido de futuro. Por consiguiente, falta dar fuerza a una formación que pretende ser "integral" para realizar su papel de "orientadora", que consiste básicamente en ubicar al estudiante en el tiempo, para que asuma con mayor claridad de conciencia su papel y posición frente a la realidad en el presente y en el futuro profesional.

Es preciso, además, considerar que en la formación y actualización de los profesores universitarios debe ocupar un lugar prioritario el estudio sobre el desarrollo humano en la adolescencia, pues es una época de la vida compleja y crítica que los profesores deben conocer y comprender, si es que van a participar activa y responsablemente en la formación integral y en la orientación de los planes hacia el futuro de los estudiantes. Actualmente un gran número de profesores imparte sus cátedras apoyándose estrictamente en la transmisión de los contenidos propios de sus asignaturas sin vincularlos a los intereses, expectativas, intenciones y valores morales del adolescente y sin relacionarlos con las necesidades, expectativas, oportunidades y valores que la sociedad impone a las profesiones.

Finalmente, considero que la Universidad debe establecer, en todos sus colegios, facultades, escuelas, servicios de orientación personal, escolar vocacional y profesional para los adolescentes jóvenes estudiantes, y reflexionar en la conveniencia de organizarlos y coordinarlos alrededor de una política de planeación de vida, que integre las diversas y actualmente dispersas técnicas y metodologías en uso. Por otra parte, es necesario emprender, a través de maestrías y cursos de especialización y de actualización, la formación sistemática de los orientadores universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

ABERASTURY, Arminda y Mauricio KNOBEL, *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*. Argentina, Paidós, 1971.

BLOS, Peter, *Psicoanálisis de la adolescencia* México, Mortiz 1971.
-----, *La transición adolescente*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

CARPISO, Jorge, *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. UNAM, 1986

ERIK, Erikson, *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
-----, *Sociedad y adolescencia*. México, Siglo XXI, 1978

KROLL, M. Arthur, *Career Development: Growth and Crisis* Nueva York, John Willey & Sons Inc., 1976.

LÓPEZ DE LA ROSA, Luz María, *Interpretaciones sobre algunas características de una representación de la población, inscrita a Biología*, UNAM, 1984.

MERINO, Carmen, *La elección de carrera y el plan de vida de alumnos de primer ingreso a la licenciatura en trabajo social*. Serie Sobre la Universidad, núm. 14, UNAM-CISE, 1989.
-----, *Bibliografía comentada sobre perfiles escolares en la UNAM*. Serie Sobre la Universidad, núm. 2, UNAM-CISE.

PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*. México, Seix Barral Ariel, 1971.

RAPPOPORT, Leon, *La personalidad de los 13 y los 25 años* Buenos Aires, Paidós, 1986.

TAMBUTTI, Romilio; Miguel ALDANA; Juan JARAMILLO y José Luis ÁLVAREZ, "Diagnosticar para mejorar: Un estudio diagnóstico a los alumnos de primer ingreso en física y biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM en Perfiles Educativos, núm. 4, UNAM-CISE, 1984.