

Sujeto y subjetividad

Identidad del
estudiante
bonaventuriano



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Martha Lucía Quintero Torres
Laura María Pineda Villany
José Fernando Ossa Ramírez
Orfa Garzón Rayo

Sujeto y subjetividad
Identidad del estudiante bonaventuriano



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Sujeto y subjetividad **Identidad del estudiante** **bonaventuriano**

Martha Lucía Quintero Torres
Laura María Pineda Villany
José Fernando Ossa Ramírez
Orfa Garzón Rayo

2012

Quintero Torres, Martha Lucía

Sujeto y subjetividad: identidad del estudiante bonaventuriano / Laura María Pineda Villany, José Fernando Ossa Ramírez, Orfa Garzón Rayo . – Cali : Editorial Bonaventuriana, 2012

123 p.

Incluye referencias bibliográficas
ISBN: 978-958-8436-96-8

1. Identidad (Psicología) 2. Sujeto 3. Desarrollo humano 4. Universidad de San Buenaventura. Cali – Investigaciones I. Tit. II. Pineda Villany, Laura María III. Ossa Ramírez, José Fernando IV. Garzón Rayo, Orfa

155.2 (DD 23)

Q7

© Universidad de San Buenaventura
 Editorial Bonaventuriana

Sujeto y subjetividad

Identidad del estudiante bonaventuriano

© Autores: Martha Lucía Quintero Torres
Laura María Pineda Villani
José Fernando Ossa Ramírez
Orfa Garzón Rayo

Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano,
Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Cali
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2012
Universidad de San Buenaventura
Coordinación Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usbrecgen.edu.co
<http://servereditorial.usbcali.edu.co/editorial/>
Colombia, Sur América

Las autoras son responsables del contenido de la presente obra. Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

ISBN: 978-958-8436-96-8

Tiraje: 300 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Impreso en Colombia - Printed in Colombia.

Agosto de 2012

Contenido

A modo de provocación. Las ciudades y los intercambios.....	7
Presentación	9
El proyecto y sus generalidades teóricas y conceptuales	
MARTHA LUCÍA QUINTERO TORRES	
Visibilización de la subjetividad territorializada.....	13
Impronta institucional	15
Impronta referencial	18
Construcción identitaria	19
Bibliografía	23
La metódica del proyecto desde una mirada de los paradigmas de investigación	
LAURA MARÍA PINEDA VILLANY	25
La metódica del proyecto y su diseño: metodología y método	28
La metódica del proyecto: los datos	31
La metódica del proyecto: las técnicas, instrumentos y procedimientos	33
La metódica del proyecto: el procedimiento.....	34
La metódica del proyecto: las técnicas	36
Grupo focal	43
Las conclusiones	48
Bibliografía	50

**Configuración de subjetividades en un grupo
de estudiantes en el contexto de la Universidad**

JOSÉ FERNANDO OSSA RAMÍREZ	51
Metodología	55
Resultados	57
Conclusiones	88
Bibliografía	102

**Docencia y desarrollo profesional docente
en clave de subjetividad**

ORFA GARZÓN RAYO	105
Bibliografía	122

A modo de provocación Las ciudades y los intercambios

En Cloe, gran ciudad, las personas que pasan por las calles no se conocen. Al verse imaginan mil cosas las unas de las otras, los encuentros que podrían ocurrir entre ellas, las conversaciones, las sorpresas, las caricias, los mordiscos. Pero nadie saluda a nadie, las miradas se cruzan un segundo y después huyen, husmean otras miradas, no se detienen.

Pasa una muchacha que hace girar una sombrilla apoyada en su hombro, y también un poco la redondez de las caderas. Pasa una mujer vestida de negro que representa todos los años que tiene, con ojos inquietos bajo el velo y los labios trémulos. Pasa un gigante tatuado; un hombre joven con el pelo blanco; una enana; dos mellizas vestidas de coral. Algo corre entre ellos, un intercambio de miradas como líneas que unen una figura a la otra y dibujan flechas, estrellas, triángulos, hasta que todas las combinaciones en un instante se agotan, y otros personajes entran en escena: un ciego con un guepardo sujeto con cadena, una cortesana con abanico de plumas de avestruz, un efebo, una mujer descomunal. Así, entre quienes por casualidad se juntan para guarecerse de la lluvia bajo un soportal, o se apiñan debajo del toldo del bazar, o se detienen a escuchar la banda en la plaza, se consuman encuentros, seducciones, copulaciones, orgías, sin cambiar una palabra, sin rozarse con un dedo, casi sin alzar los ojos. Una vibración lujuriosa mueve continuamente a Cloe, la más casta de las ciudades. Si hombres y mujeres empezaran a vivir sus efímeros sueños, cada fantasma se convertiría en una persona con quien comenzar una historia de persecuciones, de simulaciones, de malentendidos, de choques, de opresiones, y el carrusel de las fantasías se detendría.

De Italo Calvino. *Ciudades invisibles* (p. 31-32)

Presentación

Este libro, *Sujeto y subjetividad. Identidad del estudiante bonaaventuriano*, surge en el contexto de la reflexión de un grupo de profesionales de la educación que le apuestan –y sueñan con lograrlo– a un proceso de formación y de desarrollo humano real, coherente y pertinente con las demandas educativas de las nuevas generaciones de hombres y mujeres.

El libro se organiza en cuatro capítulos nominados así: I. El proyecto y sus generalidades teóricas y conceptuales-La visibilización de la subjetividad territorializada; II: La metódica del proyecto desde una mirada de los paradigmas de investigación; III: La subjetividad desde la perspectiva del estudiante bonaaventuriano; y IV: Docencia y desarrollo profesional docente en clave de subjetividad. En su desarrollo pretende aproximarse a la configuración de la subjetividad del estudiante bonaaventuriano con base en la voz de los propios estudiantes.

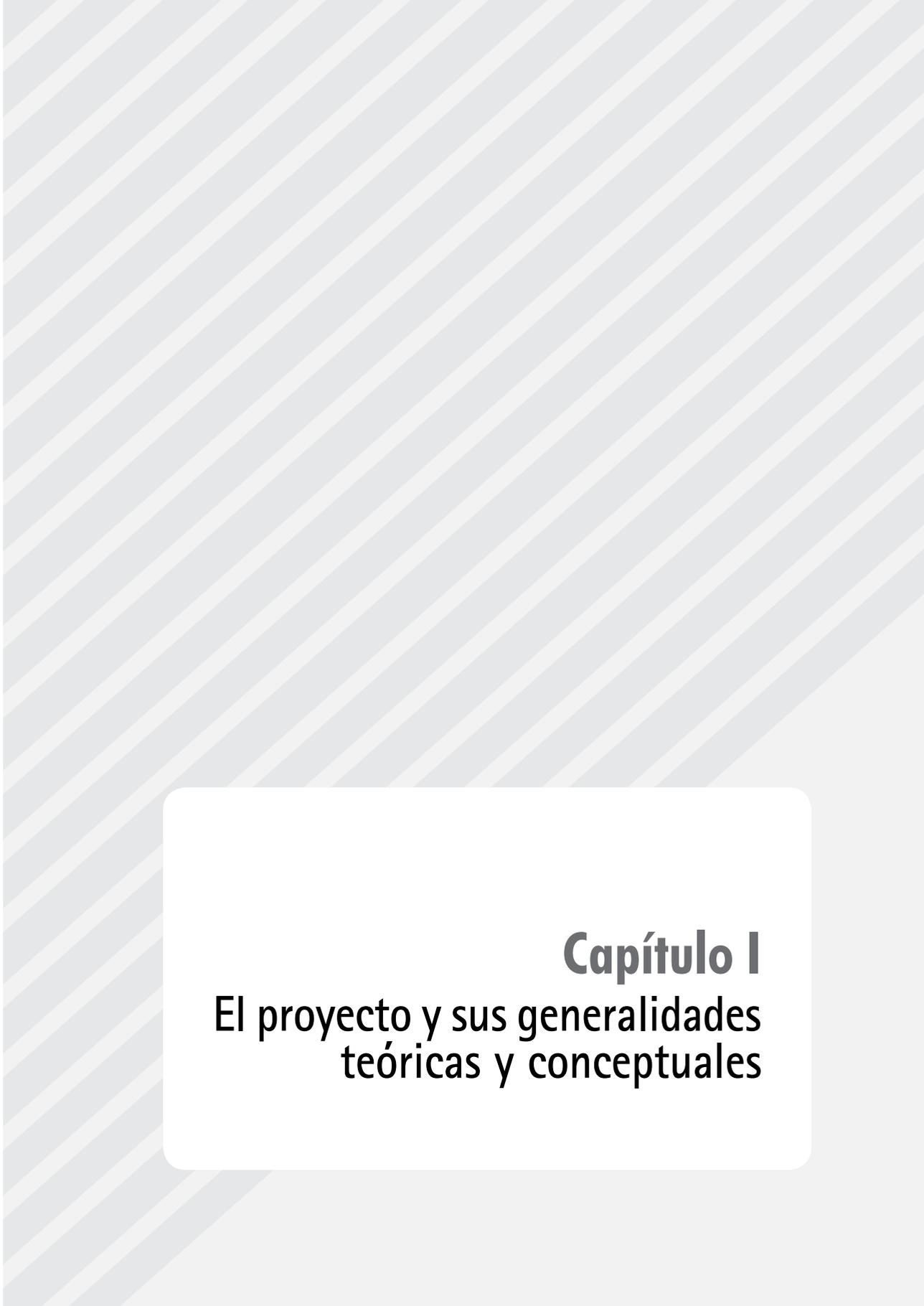
El primer capítulo plantea la perspectiva epistémica que orientó el desarrollo del proyecto de investigación y sugiere un marco de reflexión para abordar el problema del sujeto y la subjetividad, a fin de configurar un escenario de sentido en el cual reconocer la subjetividad del estudiante bonaaventuriano.

El segundo capítulo señala las rutas metodológicas que permitieron a los investigadores acercarse al reconocimiento del estudiante bonaaventuriano que encuentra en la escena de la universidad la posibilidad de construirse y desarrollarse como sujeto.

El tercer capítulo muestra el análisis que se hace a partir de los enunciados de veinte mujeres jóvenes de primer semestre, y devela las maneras como la uni-

versidad permite a los jóvenes, a la vez que impone, configuraciones particulares de subjetividad, acordes con ciertos ideales sociales contemporáneos.

Finalmente, ya en el cierre, el cuarto capítulo hace referencia a la docencia y al desarrollo profesional, que tan pronto se inicia se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. Es, por tanto, la docencia el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer.



Capítulo I
**El proyecto y sus generalidades
teóricas y conceptuales**

Visibilización de la subjetividad territorializada

MARTHA LUCÍA QUINTERO TORRES¹

*"El problema de la comprensión solo puede captarse en la medida en que el 'otro' sea capaz de afirmar su autonomía y esta sea, con mayor o menor entusiasmo, reconocida".
Zigmunt Bauman, Modernidad líquida*

El proyecto de investigación "*Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en educandos del contexto universitario en la Universidad de San Buenaventura Cali*", como indica el subtítulo, se propuso identificar lo subjetivo y particular de quienes llegan al territorio universitario en calidad de estudiantes y lo habitan, para tratar de comprender con una visión más humana a estos actores protagonistas y su papel como sujetos sociales involucrados en el acto de educar, y con base en ello plantear alternativas docentes acordes con las necesidades colectivas, sin olvidar lo particular de cada sujeto, y con la posibilidad de reconocer al otro y trascender el plano meramente disciplinar como una apuesta prioritaria que da sentido al escenario universidad, y permite al objeto vital del educar favorecer ese trascender hacia lo humano.

El posibilitar el reconocimiento en contexto implica reconocer las relaciones multivocales en un intento por romper el esquema unívoco determinante, en el que el acto de educar deja de ser una acción de llevar y traer información; en otros términos, la acción prioritaria en tiempo presente es el pasar del *texto al contexto*, es darle vida a una idea o a un acto como propio en un tiempo cambiante, es permitir que tanto el maestro como el estudiante sean sujetos protagónicos en ese diario hacer, lo que no es más que una constante de construcción sin finiquitar.

1. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Asesora la práctica pedagógica de las estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia.

Partir del sujeto, seguir su recorrido y luego llegar/volver al sujeto con un propósito claro: desarrollar ese proceso de educar teniendo como soporte el ser, ese ser que transversaliza todos los saberes, todas las disciplinas y, por lo tanto, permite una educabilidad singular/propia/única, de contexto humano más que de producción, sin negar, por supuesto, el acceso al mundo globalizado, al mundo del saber, y con ello posibilitar un nexo equilibrado y con sentido entre realidad-temporalidad-conocimiento y ser. Y es que en realidad la verdad no está en el texto; la verdad es una construcción permeada por lo subjetivo, como lo dice Humberto Maturana (1983:256): *Percepción y significado son asuntos personales, ontogénicos. La realidad percibida no es independiente del que percibe. No percibimos leones como leones son, sino que los percibimos según como somos nosotros*

¿Y por qué tanto empeño en reconocer lo subjetivo de los educandos en el contexto de la Universidad de San Buenaventura Cali? Indudablemente en tiempos presentes, en tiempos axiales, en tiempos líquidos, vivimos en el mismo mundo, compartiendo un territorio a pesar de las múltiples diferencias y de las diversas condiciones de vida; tiempos en que los destinos de los habitantes del planeta están entretejidos de manera muy cercana, intensa e íntima, como lo plantea Bauman a lo largo de su obra², sin embargo, hay una serie de características que marcan la cons/des/trucción subjetiva de los habitantes de la vida moderna y sus sucesores, que por supuesto alertan el quehacer institucional en función de contextualizar y atemperar su objeto de ser/hacer. Estas son algunas:

- La barbarie de la especie contra la especie.
- La soledad del humano: egoísmo/individualismo.
- La natividad virtual - la virtualización del otro.
- El consumismo y la homogenización.
- La velocidad y la levedad de los vínculos humanos.

2. A finales de la década de 1980 el sociólogo Zygmunt Bauman, con la edición de la trilogía de libros *Legisladores e intérpretes*, *Modernidad y holocausto* y *Modernidad y ambivalencia*, hace una crítica a la modernidad y propone una visión postmoderna de la sociedad.

Bauman plantea que en la modernidad líquida las identidades son semejantes a una costra volcánica que se endurece, vuelve a fundirse y cambia constantemente de forma. El autor plantea que estas parecen estables desde un punto de vista externo, pero que al ser miradas por el propio sujeto aparece la fragilidad y el desgarro constante. Según sus planteamientos, en la modernidad líquida el único valor heterorreferenciado es la necesidad de hacerse con una identidad flexible y versátil que haga frente a las distintas mutaciones que el sujeto ha de enfrentar a lo largo de su vida. (Tomado de wikipedia).

- La vida amenazada por el sentimiento de fragilidad y de miedo.
- El desarraigo por el lugar en el que se habita.

Lo que se pretende no es encontrar aspectos homogenizantes en los diferentes actores que circundan el espacio geográfico de la Universidad de San Buenaventura Cali. No. Lo que se busca es reconocer la heterogeneidad que habita en cada uno de los seres humanos, la particularidad de cada quien, y en ese entramado diverso potenciar algunos vínculos, algunas lianas posibles para la interacción con el Otro y con lo Otro, de tal manera que con las múltiples pertenencias con las que llega cada cual pueda constituirse en un ser único, autónomo y responsable y trabajar en torno al problema esencial de la filosofía desde el “conócete a ti mismo” de Sócrates hasta Freud.

Con este panorama, *la educación está llamada a comprender, más allá de los límites institucionalizantes, los signos del tiempo presente, las crisis actuales de la humanidad y las insuficiencias de los sistemas sociales-escolares, no para anclarse en la abrumadora desesperanza, sino para elevarse en la potencia que subyace y se erige en medio de la debilidad...*, concibiendo así la relación educar/humano como una configuración hologramática en la que la universidad es comprendida como un lugar con la esperanza de ser un espacio de sentido en el que se pueda conjugar la identidad y la alteridad para re-conocer/transformar la realidad, para escuchar el pasado en lugar de olvidarlo, para imaginar el futuro. De esta manera, la universidad hace su apuesta por un sujeto vivo que rescata sus condiciones, posibilidades y oportunidades de/construyendo así un sujeto con identidad humana; teniendo en cuenta que la identidad es lo que hace que un ser humano no sea idéntico a ninguna otra persona. La identidad es lo que constituye la personalidad, como lo diría Maalouf (1999:8): los “genes del alma”, *siempre que precisemos que en su mayoría no son innatos.*

Impronta institucional

Para la Universidad de San Buenaventura

la calidad [...] se entiende como el grado de congruencia entre lo que la institución pretende ser, expresado en su proyecto educativo y lo que efectivamente realiza en su cotidianidad, con la finalidad de satisfacer las necesidades, intereses y requerimientos de los estudiantes, el entorno y la sociedad (PEB. 2010: p. 89).

Este concepto, expresado en su Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB),³ ilumina sus prácticas sociales, las cuales reclaman del hacer universitario una constante pregunta por el contexto, por los tipos de sujetos a quienes dirige sus propuestas de formación y por el tipo de formación misma.

Actualmente muchas instituciones carecen de propuestas que respondan a las necesidades del medio de manera pertinente y responsable y que aporten salidas a los grandes problemas humanos que enfrenta hoy la sociedad. En no pocos eventos mundiales el tipo de respuesta de las universidades a los retos que le plantea el entorno ha sido motivo de profundos debates (París 98, Bolonia 99) y de llamado para que la universidad misma se piense pensando a los hombres y mujeres que forma; se piense conociendo la sociedad para la que forma y se piense en los tiempos presentes.

La configuración del proyecto educativo bonaventuriano involucra a los sujetos con los que interactúa y permite construir una apuesta que dé cuenta de los ideales que ella sustenta; ideales que marcan la identidad corporativa en la que se

enuncian los principios, objetivos y axiología que fundamentan la misión de la Universidad de San Buenaventura, los cuales se formulan a partir de la concepción de saber, la tipificación que se hace de sociedad y la definición que se plantea de hombre.

De esta manera,

los procesos académicos se conciben para responder a las dimensiones epistemológicas (saber), sociológicas (sociedad) y antropológicas (hombre) teniendo en cuenta tres características que se señalan como distintivas en el quehacer bonaventuriano. La acción educativa bonaventuriana debe ser: contextual y concreta, para responder a las realidades históricas de la sociedad; debe ser personalizante y dialógica, consecuente con el humanismo franciscano; científica y profesional, en concordancia con la inmensidad de los saberes y un desempeño profesional epistemológico y ético. (PEB. 2010, p. 26).

Lo transcrito muestra la concepción del educar que configura la propuesta bonaventuriana, que sitúa a los educandos como sujetos políticos compro-

3. El Proyecto Educativo Bonaventuriano es el derrotero que construye la Universidad de San Buenaventura como guía de su quehacer para que toda la comunidad universitaria se identifique y desarrolle acciones que hagan factible el espíritu de vida y de formación a través de sus tres dimensiones: como universidad, como universidad católica y como universidad católica franciscana. (PEB. 2010, p. 24).

metidos con el habitar, entendido éste no como el sólo hecho de "ocupar" un espacio, sino como la oportunidad de establecer relaciones que configuren el sentimiento de arraigo por el espacio en el que se interactúa, lo que posibilita un compromiso con el futuro local, regional, nacional e internacional, en una elaboración intra/inter/subjetiva con la cultura, al entender-se y reconocer-se como sujetos auto-eco-organizados con responsabilidad planetaria, erguidos y soberanos frente a su realidad.

En este sentido, el proyecto educativo bonaventuriano, en su capítulo II, reconoce al estudiante como "ser histórico e integral que se construye en el desarrollo de sus contradicciones y en las interacciones con sus semejantes" (2010, p. 61), y al docente como "un orientador de procesos que propicia el respeto, la participación, el reconocimiento y la aceptación del otro y promueve actividades para estimular en los estudiantes la capacidad de aprendizaje, de crítica, de innovación y de autoformación" (2010, p. 60); presupuestos que de la mano de la significación del contexto universitario como escenario de socialización secundaria, permiten reconocer en los actores de la universidad sujetos partícipes, activos y responsables de sí mismos y de la sociedad que construyan, primer paso para generar nuevas lecturas, nuevas trans-disciplinariedades, nuevas formas de entender el mundo.

En esta coimplicación del saber y lo humano, de lo singular de cada educando y la particularidad corporativa, la apuesta está hecha en el rescate de lo cotidiano, para establecer algunas rutas que permitan el habitar y la coexistencia en la diversidad –diversidad que cada vez es más amplia y singular–, valorando y re-conociendo la cotidianidad que se vive en los diferentes escenarios de intervención personal; teniendo claro que la naturaleza de los diferentes momentos de la existencia es única, que las huellas de los otros, de lo otro y de la propia mismidad re-construyen un tejido vivo tanto de lo visible como de lo invisible; que hay una historia que se debe tener en cuenta, un tiempo necesario que tomarse, sin prisa y sin apuros; unos pasos que dar con esperanza y con firmeza, siempre con la convicción de que se puede.

Berger y Luckmann plantean el análisis fenomenológico como una posibilidad que permite el acercamiento a lo cotidiano, a la vida diaria, porque es la vida diaria, como radiografía habitual del acontecer, la imagen más visible y reconocible de la realidad. En ese escenario conocen las pautas de comportamiento los actores y los agentes de la dinámica social, los mecanismos de socialización que llevan al equilibrio cotidiano y predeterminan el *everyday life*, la vida diaria, en la cual el 'sentido común' es la ley común de las relaciones.

Impronta referencial

Es importante demarcar en qué perspectiva se toma el término *subjetividad*. Cuando se habla de subjetividad se hace referencia a la manera de pensar o sentir de una persona, al cúmulo de experiencias vividas y procesadas en la intimidad de sus interpretaciones y negociaciones.

En la búsqueda de argumentar con base en lo anterior, se retoman algunos de los postulados planteados por Maalouf en su texto *Identidades asesinas* (1998), y otras posiciones de Bauman.

Identidad/subjetividad

Maalouf (1998) es claro en manifestar que la identidad en un ser humano se va configurando mediante una "dosificación" singular que nunca es la misma en dos personas:

Cuando me preguntan qué soy "en lo más hondo de mí mismo", están suponiendo que "en el fondo" de cada persona hay sólo una pertenencia que importe, su "verdad profunda" de alguna manera, su "esencia", que está determinada para siempre desde el nacimiento y que no se va a modificar nunca, como si lo demás, todo lo demás -su trayectoria de hombre libre, las convicciones que ha ido adquiriendo, sus preferencias, su sensibilidad personal, sus afinidades, su vida en suma no contara para nada. Y cuando a nuestros contemporáneos se los incita a que "afirmen su identidad", como se hace hoy tan a menudo, lo que se les está diciendo es que rescaten del fondo de sí mismos esa supuesta pertenencia fundamental, que suele ser la pertenencia a una religión, una nación, una raza o una etnia, y que la enarboleden con orgullo frente a los demás, por esa concepción estrecha, exclusivista, beata y simplista que reduce toda identidad a una sola pertenencia que se proclama como pasión.

Maalouf, por lo tanto, hace una invitación a revisar todas las pertenencias que se van adquiriendo con el trasegar humano; pertenencias cuyo conjunto, si bien es cierto tiene una vinculación con muchos otros seres humanos, va revelando la identidad particular de cada quien. En otras palabras: con cada ser humano se tiene en común algunas/muchas pertenencias, pero lo que sí es claro es que no hay nadie en el mundo que las comparta todas. Hölderlin, citado por Ospina (2010, p. 11), hace una comparación entre la vida del hombre y la vida de los ríos: la más grande porción de lo que somos "se debe al nacimiento, y a ese rayo de luz que golpea la frente de los recién nacidos". Es grande el poder de ese rayo de luz natal sobre nuestra conciencia: nadie nacido en Colombia dejará de ser

colombiano, aunque pase la vida en cualquier otro lugar. Aquí, en este hecho, hay una impronta personal y particular que permea la identidad de cada persona. Bolívar, citado también por Ospina (2010, p. 11), manifestaba: *“La tierra del suelo natal, antes que nada, ha moldeado nuestro ser con su sustancia”*. Estas enunciaciones ratifican cómo desde el momento en el que se nace se adquieren unas pertenencias singulares.

La humanidad en su generalidad se compone de casos particulares. Hay que tener en cuenta que la vida misma crea contrastes diferentes, algunos en consonancia y otros en disonancia, y si por alguna circunstancia se diera una “reproducción” nunca sería con resultados exactos; en otras palabras: podría darse la figura de mellizos, pero no de gemelos. Todos los seres humanos, sin excepción alguna, poseen una identidad compuesta de múltiples factores; por ello, cada ser humano es un ser único y complejo. Baste reflexionar sobre lo que sucede en el interior de cada familia que habita el planeta, sin detenerse en el contexto particular de cada una de ellas. Es frecuente encontrar en dos hermanos que han vivido en el mismo entorno biológico, cultural y social unas diferencias que en ocasiones se consideran mínimas; sin embargo, esas diferencias mínimas los hacen reaccionar de manera diferente ya sea en lo político, lo económico, lo religioso o en su vida cotidiana, porque son identidades totalmente opuestas.

Si se tuviera en cuenta los planteamientos anteriores se podría evitar que socialmente grupos completos sean rotulados, señalados, excluidos por una situación concreta de algunos de los miembros de la comunidad que lleva a generalizaciones y a emitir opiniones colectivas o a tomar acciones colectivas. Así, es corriente escuchar: “Los serbios han hecho una matanza...”; “los norteamericanos han saqueado...”; “los judíos se niegan...”. Sin mayor reflexión se emiten juicios como que tal o cual pueblo es “trabajador”, “hábil” o “vago”, “desconfiado” o “hipócrita”, “orgullosa” o “terco”, y a veces terminan convirtiéndose en convicciones profundas porque se extrapolan conductas individuales a la totalidad de la comunidad.

Construcción identitaria

La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de nuestra existencia. Todo ser humano ha de optar personalmente entre unos caminos por los que se lo empuja a ir y otros que le están vedados o sembrados de trampas; no es él desde el principio, no se limita a “tomar conciencia” de lo que es, sino que se hace lo que es; no se limita a

“tomar conciencia” de su identidad, sino que la va adquiriendo paso a paso. El aprendizaje se inicia muy pronto, desde la primera infancia y se va configurando a la par con el proceso evolutivo de desarrollo de todo ser humano. Hay que tener en cuenta que, voluntariamente o no, las personas de su entorno familiar y social lo modelan, lo conforman, le inculcan creencias de la familia, ritos, actitudes, convenciones, y la lengua materna, claro está, y además temores, aspiraciones, prejuicios, rencores, junto a sentimientos tanto de pertenencia como de no pertenencia.

La identidad está formada por múltiples pertenencias; pero es imprescindible insistir en el hecho de que es única, y que la vivimos como un todo. Maalof lo manifiesta con las siguientes palabras:

La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera. Desde el momento en que concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una historia étnica y otras no, unas ligadas a una tradición religiosa y otras no, desde el momento en que vemos en nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra propia “tribu”. Ya no se trata simplemente de “nosotros” y de “ellos”, como dos ejércitos en orden de batalla que se preparan para el siguiente enfrentamiento, para la siguiente revancha.

Ahora, en “nuestro” lado hay personas con las que en definitiva tengo muy pocas cosas en común, y en el lado de “ellos” hay otras de las que puedo sentirme muy cerca.

Así, pues, las ideas que han estado vigentes a lo largo de toda la historia no tienen por qué seguir estándolo en las próximas décadas. Cuando aparecen realidades nuevas hemos de reconsiderar nuestras actitudes, nuestros hábitos; a veces, cuando esas realidades se presentan con gran rapidez, nuestra mentalidad se queda rezagada, y resulta así que tratamos de extinguir los incendios rociándolos con productos inflamables.

En la época de la mundialización, con ese proceso acelerado, vertiginoso, de amalgama, de mezcla, que nos envuelve a todos, es necesario ¡y urgente! elaborar una nueva concepción de identidad. No podemos limitarnos a obligar a

miles de millones de personas desconcertadas a elegir entre afirmar a ultranza su identidad o perderla por completo, entre el integrismo y la desintegración. Sin embargo, eso es lo que se deriva de la concepción que sigue dominando en este ámbito. Si a nuestros contemporáneos no se los incita a que asuman sus múltiples pertenencias, si no pueden conciliar su necesidad de tener una identidad con una actitud abierta, con franqueza y sin complejos ante las demás culturas, si se sienten obligados a elegir entre negarse a sí mismos y negar a los otros, estaremos formando legiones de locos sanguinarios, legiones de seres extraviados.

Es evidente que ese proceso de amalgama universal de imágenes y de ideas, que no deja de intensificarse y que nadie parece capaz de controlar, transformará profundamente —y desde el punto de vista de la historia de las civilizaciones— a muy corto plazo nuestros conocimientos, nuestras percepciones, nuestras conductas. Es probable que modifique también, de manera igualmente profunda, la visión que tenemos de nosotros mismos, de nuestras pertenencias, de nuestra identidad.

La época actual transcurre bajo el doble signo de la armonización y la disonancia. Nunca los seres humanos han tenido tantas cosas en común, tantos conocimientos comunes, tantas referencias comunes, tantas imágenes y palabras, nunca han compartido tantos instrumentos, pero ello mueve a unos y otros a afirmar con más fuerza su diferencia.

En suma, todos y cada uno de nosotros somos depositarios de dos herencias: una, "vertical", nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones de nuestro pueblo, de nuestra comunidad religiosa; la otra, "horizontal", es producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos. Es esta segunda la que a mi juicio resulta más determinante, y lo es cada día un poco más; sin embargo, esa realidad no se refleja en nuestra percepción de nosotros mismos. No es a la herencia "horizontal" a la que nos adscribimos, sino a la otra.

Permítanos el lector que insistamos, pues es esencial por lo que afecta al concepto de identidad tal como se manifiesta en la actualidad: está, por un lado, lo que realmente somos y lo que la mundialización cultural hace de nosotros, es decir, seres tejidos con hilos de todos los colores que comparten con la gran comunidad de sus contemporáneos lo esencial de sus referencias, de sus comportamientos, de sus creencias. Y, por otro lado, está lo que pensamos que somos, lo que pretendemos ser, es decir, miembros de tal comunidad y no de tal otra, seguidores de una fe y no de otra. No se trata de negar la importancia de nuestra pertenencia a una religión, a una nación o a cualquier otra cosa. No se trata de negar la influencia, a menudo decisiva, de nuestra herencia "vertical".

Se trata, sobre todo, en este aspecto de resaltar el hecho de que hay un abismo entre lo que somos y lo que creemos que somos.

Estamos viviendo una época desconcertante, en la que a gran parte de nuestros semejantes la mundialización no les parece una formidable mezcla que enriquece a todos de manera positiva, pues la característica propia en este sentido es la universalidad, sino un elemento negativo debido a la uniformización empobrecedora y a la amenaza contra la que han de luchar para preservar su cultura propia, su identidad, sus valores

El postulado básico de la universalidad es considerar que hay derechos que son inherentes a la dignidad del ser humano, y que nadie debería negárselos a sus semejantes por motivos de religión, color, nacionalidad, sexo o cualquier otra condición. Esto quiere decir, entre otras cosas, que toda violación de los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres en nombre de tal o cual tradición particular –religiosa, por ejemplo– es contraria al espíritu de universalidad. No puede haber por un lado una carta universal de los derechos humanos y por otro, cartas particulares: una musulmana, otra judía, otra cristiana, africana, asiática, etc.

Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas.

En paralelo con la lucha por la universalidad de los valores, es imperativo combatir la uniformización empobrecedora, la hegemonía ideológica, política, económica o mediática; la unanimidad embrutecedora, todo lo que es una mordaza para la multiplicidad de expresiones lingüísticas, artísticas, intelectuales. Todo lo que nos llevaría a un mundo monocromático y monovocálico.

Es una responsabilidad no solo de la escuela, sino también de la familia, posibilitar la construcción de sentido en la medida en que se posibiliten referencias compartidas, puesto que gran parte de la crisis de los tiempos presentes es que tanto hombres como mujeres no encuentran "puntos de referencia" mínimamente estables, portadores de sentido, para ubicarse cordialmente en su mundo. Estamos construyéndonos como sujetos en unas nuevas condiciones de interculturalidad que nos obligan a mirar de otro modo la vida, la juventud de hoy. Porque además, este fenómeno de la interculturalidad ha llevado consigo el de la desterritorialización, en el sentido de "la pérdida de la relación natural

de la cultura con los territorios geográficos y sociales y al mismo tiempo, ciertas relocalizaciones territoriales relativas, parciales, de las viejas y nuevas producciones simbólicas".

Por lo tanto, con la apuesta de este proyecto de investigación la Universidad de San Buenaventura Cali, hace un reconocimiento a la diversidad identitaria de los estudiantes con el propósito de posibilitar acciones que permitan en la composición hologramática de lo humano, formar individuos con un amplio sentido de lo propio y de lo otro, convencidos que de esta manera se construye subjetividad de nuevo tipo, una subjetividad de esperanza.

Bibliografía

- MAALOUF, Amin (1999). *Identidades asesinas*. España: Alianza editorial.
- MATURANA, Humberto (1983). *What it is to see?* Arch. Biolo. med. Exp. Vol. 16. 255 - 269.
- OSPINA, William (2010). *En busca de Bolívar*. Colombia: Editorial Norma S.A.
- PEB (2010). *Proyecto educativo Bonaventuriano*. Capítulo VI: Lineamientos para la calidad.

Capítulo 2

La metódica del proyecto desde una mirada de los paradigmas de investigación

Laura María Pineda Villany
Impvilla@usbcali.edu.co

Definir de manera categórica el término paradigma es complejo, dado que sobre él existen múltiples posturas y puntos de vista conceptuales que tienen por interés centrar la realidad en la que se inscribe el problema objeto de estudio de la investigación, según como el investigador o los investigadores lo piensan o conciben. Es decir, por sus múltiples acepciones paradigma es una palabra polisémica.

El equipo investigador acoge la definición de Ritzer (1975) para quien el paradigma es

...una imagen fundamental del objeto de estudio dentro de una disciplina. Sirve para definir lo que debe estudiarse, qué cuestiones deben preguntarse, cómo deben preguntarse y qué reglas deben seguirse al interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más amplia de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra. Define e interrelaciona los casos ejemplares, teorías, métodos e instrumentos que existen dentro de ella. (Ritzer, 1975, p. 7).

La metódica del proyecto parte de reconocer la existencia de distintos paradigmas con base en los cuales se hace posible la investigación educativa⁴. En coherencia con los postulados que los sustentan y la pertinencia de sus alcances en relación con el objeto de estudio de la investigación presente, los investigadores adoptan

4. Autores diversos reconocen cuatro enfoques o paradigmas fundamentales en el desarrollo de la investigación educativa: el empírico-analítico, positivista; el cuantitativo o racionalista; el simbólico, interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural; el crítico, participativo, militante u orientado a la acción.

el *paradigma simbólico-interpretativo, cualitativo, hermenéutico*", dado que desde una mirada panorámica de las intencionalidades de la investigación este paradigma posibilita reconocer la complejidad de los actos humanos, las relaciones e interrelaciones que se tejen entre los sujetos en el grupo y develar el sentido y el significado de las acciones y proceder humanos para comprenderlos. Con este paradigma es posible dar significado –significar– las acciones individuales y sociales de los sujetos. Se busca penetrar en el mundo personal de los estudiantes de grado de la Universidad de San Buenaventura Cali (rutinas - cotidianidad - pensamientos - sentires - intereses expectativas - creencias - motivaciones). Interesa lo particular y lo contextual, los relatos vividos. Con ello se pretende adquirir un conocimiento ideográfico y comprender la realidad como dinámica y diversa.

Congruente con los postulados de este paradigma, la investigación se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular y lo singular que habita en el estudiante bonaaventuriano. Los investigadores describen las acciones contextualizadas, buscan comprender las razones de los estudiantes para percibir la realidad de una forma dada.

La metódica es inductiva-deductiva; reconoce que las teorías dependen del contexto social e histórico en que ocurren los fenómenos. En este sentido, la validez del conocimiento procede del consenso y se expresa a través de intenciones, pensamientos, creencias y sentimientos. Tiene en cuenta el rol de la subjetividad y la entiende como crítica que reconoce el saber de los sujetos.

El diseño es emergente y se elabora en el proceso de desarrollo de la investigación. En la búsqueda de información para la comprensión del problema y objeto de estudio de la investigación se recurre a las entrevistas, a la narrativa y al análisis de contenido, sin esquemas rígidos, sin intentar convertir sus resultados en cuadros resumen que no reflejen la complejidad de la realidad estudiada. No aspira a establecer generalizaciones; efectúa un análisis cualitativo de los datos. Se realiza en las situaciones naturales de la cotidianidad universitaria. Lo planteado no excluye la posibilidad de utilizar en determinados momentos técnicas y métodos de recolección de información propios del paradigma cuantitativo, sin perder de vista la finalidad de la investigación.

La metódica del proyecto y su diseño: metodología y método

El proyecto "Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en educandos del contexto universitario en la Universidad de San Buenaventura

Cali" supone la metodología en un sentido amplio y la referencia en la lógica de los principios generales que guían los pasos de la investigación, a fin de trazar rutas para la búsqueda de conocimientos y su abordaje sistemático. En este sentido, los investigadores entienden y movilizan procedimientos, estrategias y medios técnicos en la investigación. Coherentes con lo expuesto, los asuntos metodológicos de las búsquedas se sujetan a las tensiones que se generen entre los niveles de análisis *micro*, *mezo* y *macro*.

En cualquier caso, la determinación de lo que se considera como niveles *micro*, *mezo* y *macro* corresponde a las posibilidades interpretativas que tenga una persona para construir unidades de análisis. Se sabe que una determinada situación no es per se *micro*, *mezo* y *macro*. Entenderemos en este ejercicio académico cada uno de estos niveles de la siguiente manera:

- *El microsistema o nivel microestructural*: Es una forma de relacionar y de entender las tensiones en un entorno social, político y cultural. Para el caso de esta investigación, son las formas de vida que despliega un sujeto, particularmente el estudiante bonaventuriano, en su entorno: la universidad. Este entorno, en cualquier caso, se identifica con características particulares (el hogar, el trabajo, el barrio, la unidad). Lo micro es el espacio más inmediato en el que se concretan las relaciones de un objeto de estudio, en nuestro caso, las formas de ser y hacer del estudiante

En la formación del estudiante intervienen múltiples factores, unos explícitos y otros implícitos, que develar, lo que implica reconocerlo más allá de él mismo y de su relación con el otro y entender que su actuar y pensar y el actuar y pensar del otro son validables como propios. En ese contexto la subjetividad, entendida como la lectura que el sujeto hace del mundo y sus intereses, requiere para su desarrollo el respeto por el universo simbólico de cada uno, muy distinto a la apuesta de la escuela de nuestros días, en la cual el individualismo, el egocentrismo, el interés particular, aunque se sujeten a normas como el manual, no permiten el reconocimiento de todos en tanto diferentes; y en esa medida, quien decide vivir de un modo distinto al estamento no es respetado en su subjetividad, sino castigado o incluso tratado como objeto prescindible.

En el microsistema o nivel microestructural se pretende conocer al estudiante, develar el sujeto en su naturaleza subjetiva en las relaciones más cotidianas en el desarrollo de su actividad estudiantil. En virtud de lo expuesto, el presente proyecto de investigación centra su mirada en las prácticas que se desarrollan en el devenir diario de la vida universitaria,

espacio en donde se ponen en tensión lo cultural, lo político y lo social, e intenta traer a primer plano la subjetividad que despliega el estudiante bonaventuriano en particular.

- *El mezo-sistema* o nivel *mezo-estructural* comprende las relaciones entre dos o más entornos micro. El nivel mezo es el nivel que permite distanciarse de la parte y articular mayores elementos del entorno; es decir, vincular los entornos en los que los estudiantes construyen inter-subjetividades, a fin de reconocer las realidades comunes de éstos en la universidad.
- *El macrosistema* o nivel *macroestructural* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas y lógicas y subsume a los de orden micro y mezo que existen o podrían existir en la subcultura o en la cultura en su totalidad. Este nivel de análisis permite establecer la tensión entre los procesos que se desarrollan a nivel micro y mezo. En este trabajo no se verán las prácticas de los estudiantes por fuera de las tensiones que se presentan a nivel general. Es decir, se supone que las prácticas de la universidad no son aisladas sino que se encuentran inscritas en tensiones de diverso orden que pasan por lo social, lo político, lo cultural, entre otras, dado que entender las dinámicas de estudiantes en un escenario universitario particular requiere poner en claro cuáles son las lógicas que se viven y generan en lo político, lo social y lo cultural. El proyecto busca plantear los elementos característicos de estas dinámicas en la universidad con un doble propósito: reconocer las tensiones y plantear nuevos escenarios de formación universitaria con base en la lectura y comprensión de las subjetividades expresadas por el estudiante bonaventuriano. El proyecto en su desarrollo se propone el reconocimiento de tres fases, así:

Fase uno: Caracterizar cómo se representan sus subjetividades los estudiantes de grado de la Universidad de San Buenaventura Cali a través de la narrativa de sus vivencias, sentires, saberes, haceres y en sus relaciones con el otro y con lo otro. En esta fase las narrativas son escritas de los actores (estudiantes) que tienen por objeto hacer un análisis hermenéutico que permita develar puntos de encuentro entre los sujetos.

Fase dos: Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en los educandos de la Universidad de San Buenaventura Cali, en sus contextos *micro*, *mezo* y *macro*. Esta fase teje relaciones de sentido y de articulación con la fase uno, dado que a partir del resultado del análisis de las narrativas se llevan a cabo conversatorios entre los actores para que

en la con-versación se evidencie la representación de sus subjetividades y se construyan comprensiones colectivas de su estar en la universidad.

Fase tres: Proponer un nuevo escenario de formación para la Universidad de San Buenaventura Cali. A partir de los hallazgos y conclusiones de las fases anteriores, el equipo investigador enuncia y describe una alternativa formativa en diálogo con los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes de grado.

La metódica del proyecto: los datos

El equipo investigador tiene claro que el dato o datos se reconocen por su contenido informativo en relación con la realidad o realidades en las que se encuentran inmersos los sujetos objeto de investigación. El dato es una representación de la realidad que demanda del investigador o investigadores un esfuerzo cognitivo de análisis que posibilite elaborar conceptualmente la información que procede del dato y a la luz de ella representar lo más fielmente posible la realidad o realidades de los sujetos objeto de investigación.

En el caso particular de este proyecto, los datos e informaciones relativos al objeto de la investigación proceden de las interacciones entre los estudiantes y los investigadores y de las actividades que se presentan en el contexto de la Universidad de San Buenaventura Cali.

El registro y el análisis

No es posible encontrar un modo único y estandarizado de llevar a cabo el proceso de análisis de los datos y de las informaciones recogidos en torno al problema de investigación. Sin embargo, en el desarrollo de este proceso se reconocen tres momentos esenciales: simplificación, categorización, síntesis–conclusiones.

1. *Simplificación:* Selección de la información con criterios de pertinencia y coherencia a fin de recogerla, abarcarla y manejarla.
2. *Categorización:* Emisión de juicios de valor a fin de definir unidades de análisis y tomar decisiones al respecto. En este momento los investigadores tienen claro que las decisiones están impregnadas de la subjetividad y de las formas propias de pensamiento que cada uno produce en relación con el objeto de conocimiento y su interés en el proyecto. En coherencia con ello y para garantizar la rigurosidad y objetividad de dichas decisiones se

plantean criterios y reglas que especifiquen los aspectos del contenido que se toman para determinar la pertinencia de la categorización.

3. *Síntesis - conclusiones*: Se plantean de manera simultánea y paralela a la categorización, dado que el definir unidades de análisis requiere de un proceso de conceptualización que permita su agrupamiento. Las conclusiones⁵ posibilitan la explicación, comprensión y conocimiento del objeto de estudio de la investigación y de la realidad en que se encuentra inscrito y con ello la teorización o intervención sobre la realidad. En el caso particular de este proyecto, las conclusiones se centran especialmente en el significado que los estudiantes dan a sus sentires, pensamientos, sentimientos e ideologías y a sus prácticas sociales. Los resultados o conclusiones de esta investigación exigen, en consecuencia, una serie de decisiones de los investigadores sobre el significado de las expresiones que connotan subjetividad.

Criterios orientadores para el análisis de los datos

- Una concepción adecuada de la finalidad de la investigación, que busca propiciar la elaboración de conocimiento pedagógico, y establecer rutas para mejorar la práctica cotidiana.
- Comprender la complejidad del carácter dual de los investigadores como objetos y sujetos de la investigación, por lo cual están particularmente implicados en el proceso de ejecución de la investigación.
- Mantener una actitud que le permita al investigador valorar adecuadamente los resultados de la investigación.
- Entender adecuadamente la relación existente entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sin separar ni contraponer estos elementos, por comprender que

5. Van Maanen (1985) denomina las conclusiones “conceptos de segundo orden”, pues se construyen a partir de los datos, o conceptos de primer orden, es decir, a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que hacen los propios participantes. Estos conceptos de segundo orden son nociones usadas por el investigador para explicar el modelo que configuran los datos, y consisten en afirmaciones acerca de las relaciones entre ciertas propiedades observadas o en interpretaciones sobre las interpretaciones que hacen los sujetos participantes. Las conclusiones son, por tanto, afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación con el problema estudiado. Dado que el análisis persigue separar las unidades elementales de un fenómeno para reconstruir un todo significativo, las conclusiones suelen recoger la relación, más o menos compleja, encontrada entre dos o más de estos elementos o variables”.

en el tránsito de lo cuantitativo a lo cualitativo se produce conocimiento científico.

- Valorar adecuadamente la relación entre la teoría y la práctica, sin pretender contraponer estos dos elementos en el proceso del conocimiento científico. La práctica es el punto de partida del conocimiento. Por ello se insiste en que las investigaciones educativas partan de problemas concretos. Pero la práctica es, además, el criterio de veracidad para los nuevos conocimientos, la vía para la comprobación de su validez. Al mismo tiempo, hay que reconocer que sin elaboración teórica es imposible la obtención de nuevos conocimientos en cualquiera de los campos del saber humano.
- Comprender cabalmente la relación entre lo particular, lo singular y lo general, para evitar generalizaciones infundadas o establecer límites inadecuados en un momento dado. Para ello hay que ubicar correctamente el objeto de la investigación y generalizar en la medida de las posibilidades que brindan los métodos empleados.
- Reconocer que un factor decisivo en el éxito del desarrollo del proyecto de investigación es la planificación y organización, en lo cual desempeña una importante función su diseño. En general, el diseño debe ser valorado con flexibilidad.

La metódica del proyecto: las técnicas, instrumentos y procedimientos

Las técnicas constituyen el conjunto de mecanismos, medios o recursos, reglas y procedimientos dirigidos a recolectar, conservar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos sobre los cuales se investiga, que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la investigación. Los instrumentos son los mecanismos que usa el investigador para recolectar y registrar la información.

En esta investigación los investigadores definieron y utilizaron las técnicas de análisis de contenido y grupo focal, con base en las siguientes razones:

Análisis de contenido

Tiene por objeto posibilitar conocimientos, comprensiones y representaciones de los objetos de estudio.

- Se centra en el significado simbólico de los hechos.
- Permite realizar inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse al contexto en estudio.
- Sus características fundamentales son la inferencia como tarea intelectual básica y la validez como criterio supremo de éxito.
- Permite estudiar lo que se dice explícitamente y el significado de lo que se dice.

Grupo focal

- Se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Busca el descubrimiento de una conformación de sentido compartida, fundamentada por los aportes de los miembros del grupo.
- Es cercano y próximo a las representaciones sociales de las personas. La técnica de grupos focales es de bajo costo, de utilidad amplia y de capacitación simple.
- Se obtiene información rápida y extensa.
- Posibilita la producción de significados al indagar e interpretar fenómenos ocultos al observador común.
- Permite interpretar los datos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas.

La metódica del proyecto: el procedimiento

Para el desarrollo de la investigación los investigadores trazaron rutas metodológicas para cada una de sus fases y para su abordaje se procedió así:

- *Primera fase:* Caracterizar la representación que de sus subjetividades hacen los estudiantes de grado de la universidad, mediante sus narrativas y con base en su capital cultural y expectativas educativas, teniendo en cuenta sus contextos. En dicha fase se recogieron las narrativas escritas de los actores (estudiantes) para hacer un primer análisis hermenéutico que permitiera establecer puntos de encuentro entre los sujetos puestos en escena. En este contexto se diseñaron tres estrategias metodológicas concretas: narrativas, a

través de cuentos y caricaturas (trabajadas y en la página de la universidad); historias de estudiantes expresadas en registros discursivos; y conversatorios con estudiantes.

- *Segunda fase:* Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades de estudiantes y docentes de la Universidad de San Buenaventura Cali, en sus contextos macro, mezo y micro, a partir del primer análisis de las informaciones recogidas con base en las estrategias antes referenciadas. El análisis se sistematizó y a la luz de este se llegó a conclusiones relacionadas con una primera aproximación a la caracterización.
- *Tercera fase:* Propuesta de configurar un nuevo escenario para la Universidad de San Buenaventura Cali. A partir de los hallazgos de las fases anteriores el equipo investigador se dará a la tarea de plantear una alternativa formativa en diálogo con las necesidades pertinentes de los sujetos de la Universidad San Buenaventura Cali, en el contexto latinoamericano.

Estrategias desarrolladas

- Planteamiento de la pregunta o problema de investigación y su justificación en términos de necesidades y pertinencia.
- Marco teórico y estado del arte.
- Concurso: *hablo, cuento, narro... expreso lo que soy*. Su objetivo fue reconocer al estudiante de la universidad como ser humano que se forma y desarrolla en un ambiente universitario, y describir las formas de ser - de hacer y de actuar de los estudiantes y de la Universidad de San Buenaventura Cali, develando la voz subjetiva que se encuentra en ellas.
- Narrativas de vida de los estudiantes de la universidad y sus facultades de Educación, Psicología, Derecho y Diseño de Vestuario.
- Encuesta que se propone analizar comprensivamente la representación que de sus subjetividades hacen estudiantes del contexto universitario frente a su papel como sujetos sociales en la Universidad de San Buenaventura Cali.
- Conversatorio con estudiantes de las facultades identificadas.
- Registro y sistematización de la información.

La metódica del proyecto: las técnicas

Encuesta: representación de subjetividades

Para el logro de la intencionalidad de esta técnica se diseñó un cuestionario abierto dirigido a los estudiantes de la universidad, y se buscó el apoyo de diferentes grupos y organizaciones de la vida institucional y de profesores de diferentes facultades. El instrumento fue enviado por correo electrónico a estudiantes de las facultades de Derecho, Psicología, Ingeniería, Diseño de Vestuario, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Bienestar Institucional y el Grupo de Pastoral Universitaria.

En su encabezado el cuestionario solicitó información referida al programa de grado en el que se encontraba matriculado el informante y el semestre que cursaba. En su presentación precisó el objetivo y destino de la información requerida. Las preguntas se formularon de manera abierta, diez en total.

Se recibió información de doscientos estudiantes pertenecientes a los programas antes referidos, discriminados así:

Programa	N° de estudiantes
Derecho	15
Psicología	20
Ingeniería Industrial	15
Diseño de Vestuario	15
Licenciatura en Educación Preescolar	25
Licenciatura en Educación para la Primera Infancia	25
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática	25
Bienestar Universitario	20
Grupo de Pastoral	20

Finalizado el proceso de recolección de la información se procedió a la organización y jerarquización de los datos a la luz de los objetivos previstos para el desarrollo de cada una de las fases. Se elaboraron dos instrumentos tipo rejilla a fin de registrar las preguntas y las respuestas dadas por los estudiantes pertenecientes a cada uno de los programas. El primer instrumento identifica el programa y el semestre. El diseño permitió confrontar de manera horizontal cada una de las respuestas dadas por los consultados de los diferentes semestres del programa, hecho que hizo posible detectar los puntos de encuentro o de

divergencia. En el segundo se registraron horizontalmente las respuestas dadas por los estudiantes de cada uno de los programas de grado, a fin de cruzarlas y reconocer puntos de encuentro o de distancia. Es importante señalar que la muestra se seleccionó con base en criterios previamente establecidos por el equipo investigador⁶.

A continuación se registran las conclusiones y su argumentación en la voz del informante.

- Al confrontar las respuestas dadas por los estudiantes consultados a la pregunta 1, *¿Qué ha significado para usted el paso del colegio a la universidad?*, se encuentra que el significado se expresa en:

Cambio de pensamiento. “La manera de pensar cambia”. “Ha cambiado mi forma de pensar como mamá, esposa y compañera”.

Se alcanza una mayor madurez. “Se aprende a ser más y mejor persona”. Se gana en crecimiento tanto personal como profesional”. Se adquieren nuevas responsabilidades: “Se comprende y apropia el valor de la responsabilidad de estudiar”.

- En relación con las respuestas dadas por los estudiantes consultados a la pregunta 2. *¿A qué se ha visto enfrentado?, ¿Qué es igual?, ¿Qué ha cambiado?, ¿Qué retos ha encontrado?*, se deduce que el estar en la universidad le plantea al estudiante:

Enfrentarse al desarrollo de valores y actitudes. “Me veo enfrentado a la autonomía que tiene uno como estudiante por responder por su educación”. “En la universidad uno se da cuenta de que la vida es de verdad y que toca lucharla y hacer sacrificios para su propia educación”. “Autonomía, responsabilidad, compromiso”. “Nuevas responsabilidades y compromisos”.

Enfrentarse al cambio en la organización escolar y las prácticas de enseñanza. “Ha cambiado la manera de evaluarnos; los métodos de estudio ahora son más autónomos, hay más facilidad para abordar a los maestros para construir saberes (no se ven como en un pedestal y nosotros como unos tontos)”. “Me he enfrentado al hecho de saber que aun los mismos profesores dicen que no hay *verdad absoluta* y niegan, por cierto, la existencia de un dios todopoderoso”.

6. Los criterios establecidos se precisan así: Ser estudiante activo de los programas de pregrado seleccionados. Estar cursando semestres I-III-IV-VII-IX . Deseo expreso de querer colaborar con el proyecto como informante

Los retos. “He tenido que dirigirme al público, especialmente a niños”. “Los retos que he encontrado son: la perseverancia en seguir lo que empecé, ser una profesional, una buena docente que es lo que se necesita en esta comunidad”. “Los retos los he tenido en mis prácticas, ya que poner en juego todas las teorías aprendidas no es fácil, además de conjugarlas con lo que eres tú como persona. Son cosas muy difíciles”. “Retos como más responsabilidad y cada día querer salir adelante en mi carrera y dar lo mejor de mí”. “Muchos retos he encontrado; el principal, aprovechar cada instante para sacarle jugo a lo que estoy haciendo y poder cumplir con todas mis obligaciones”. Un reto muy grande es no dejarme contaminar por las cosas que resultan a veces tan llamativas y beneficiosas, pero resultan siendo un total desastre para la vida propia y de las personas que te rodean (vicios)”.

Los cambios. La universidad ha hecho que el estudiante cambie en su manera de relacionarse con el otro, de concebir la realidad. “Ha cambiado, pues, en mi la forma de pensar, de actuar y de enfrentar los problemas académicos; ha cambiado la forma en como veía las clases, como me evaluaban, y mis profesores ya no son como antes”. “La verdad es que nada es igual. La vida en la universidad es totalmente diferente a lo que estaba acostumbrado. Cambia la manera de aprender, de vivir, de relacionarme, de conocer...”

- En relación con las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta 3, *¿Qué aprendizajes considera ha alcanzado?*, se deduce que la universidad ha permitido a los estudiantes aprendizajes referidos a:

El desarrollo de valores y actitudes. “De todas las asignaturas que se ven durante la carrera uno aprende muchas cosas: la responsabilidad, la tolerancia, el respeto.

La formación y desarrollo humano. “He aprendido a ser mejor madre, hija, esposa, hermana, amiga”. “He aprendido a exigirme más como persona y profesional, a mirar al otro en su parte más humana, a dar lo mejor en todos los ámbitos de mi vida, a interesarme por actualizar mis conocimientos, a entender que siempre debo aprender de mi entorno, de los demás”.

La autoevaluación permanente. “La reflexión, el análisis y la autocrítica”. “A nivel personal son muchos los logros que se alcanzan estando en la vida universitaria; uno de ellos y para mí el más importante es tener un horizonte muy bien marcado, saber cómo y para dónde vas”.

Saberes propios del campo profesional en el que se forman. “Los aprendizajes alcanzados en cuanto a la pedagogía son muchos: sobre la ecología, el

ecosistema y demás, los cuales han sido muy importantes, ya que estos son llevados a la práctica día a día.” “Muchos; conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza, nuevas ideas, me he vuelto más creativa”.

- Al revisar las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta 4, *¿qué puede decir de sus compañeros? (en el aspecto humano, académico, social...)*, vemos que las cualidades más destacadas y reconocidas son:

En lo humano . “La verdad, al principio no me sentía muy bien con el grupo, me sentía extraña y como si ese no fuera mi lugar, pero poco a poco he podido ir entablando una muy buena relación con la gran mayoría de ellos; me parecen personas de excelente calidad humana y muy inteligentes, de los cuales he aprendido muchas cosas”. “Yo pienso que mis compañeros, al igual que yo, hacen un esfuerzo valioso para poder estar en esta universidad y en el aspecto humano son muy valiosos y comprometidos con todo lo realizado en la universidad”. “Afortunadamente estoy con un grupo bueno de personas, de las cuales he aprendido un poco con sus diferentes personalidades. Me han aportado un poco sobre sus vidas para aplicar de buena forma a la mía”. “Mis compañeros, como dicen los “sardinós” (pues entenderán que yo ya no lo soy) son un “parche”, son buenos amigos, solidarios, honestos, trabajadores”. “Excelentes personas; de cada uno de ellos aprendo cosas cada semana, unos más creativos, otros más vanguardistas, otras más a la moda, otros más individuales; en fin, cada uno de ellos con sus diferentes personalidades y capacidades hace que nuestro grupo sea sensacional a la hora de trabajar y contar con ellos”.

En lo académico . “Académicamente, muy responsables e inteligentes”. “Siento buena competencia, pues todos son muy bien aprendidos y estudiados. Se esmeran por salir adelante y cumplir sus metas”. “En la parte académica, no sé; generalmente no aportan mucho a las clases, son callados, poco polémicos, no se abren a investigar otro poquito.”
En lo social . “Somos personas de clase media baja, venimos de barrios populares o de las afueras de Cali”. “Estudiamos por tercetos, pues la economía no es muy buena, en términos generales, para todos”. “Son personas muy agradables y tratamos de compartir en todos los aspectos para hacer la labor más fácil, ya que para casi todos es un reto muy duro pero posible si así lo queremos”. “Saben tratar a las personas y comportarse como tales, respetando las diferencias existentes entre todos”. “Cada uno es honesto, responsable, ético y cumplidor de su deber”. “Son tratables. Nada malo”. “Además de cumplir un rol familiar, la integración y el sacrificio por lograr sus objetivos los hacen seres sociables e indispensables para la sociedad.”

“De mis compañeros he aprendido muchísimo en estos tres aspectos y pienso que cada uno de ellos es un ser completo en todas sus dimensiones”.

- Al evaluar las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta 5, *¿Qué puede decir de sus profesores? (en el aspecto humano, académico, pedagógico...)*, se infiere que reconocen y valoran a los docentes así:

En lo humano. “Excelentes personas, con una calidad humana asombrosa, entregadas a lo que hacen, muy inteligentes y se nota que aman lo que hacen”. “Son unos personajes, porque aportan todo lo que está en ellos para satisfacer nuestras necesidades y requerimientos”. “Magníficos; son de un nivel supremamente bueno, comprometidos con lo que hacen, y comprenden a los estudiantes en todos sus aspectos”. “Mis profesores se caracterizan por ser personas sensibles, abiertas a las sugerencias”. “Mis docentes son un modelo a seguir; pienso que ellos siempre están buscando la perfección en su rol como docentes y como seres humanos y cada día nos transmiten más valores a nosotros sus estudiantes”. En el aspecto humano buscan romper los paradigmas de la amistad y el profesionalismo”.

En lo académico: “Son de vastos conocimientos, que enriquecen sus enseñanzas”. “Aportan en su mayoría bibliografías interesantes como sugerencias a quienes nos gusta leer, además de sembrar inquietudes con el ánimo de sembrar en nosotros el espíritu investigativo”. “Se preocupan por que lo dicho no se quede solo dentro de un salón de clases sino que trascienda más allá”. “Son personas que buscan que los estudiantes logren sus objetivos trazados”.

En lo pedagógico: “La mayoría de los docentes llegan a los estudiantes con diferentes métodos tanto pedagógicos como didácticos que impulsan el conocimiento; sin embargo, se encuentran otros que no lo hacen, generalmente docentes que vienen de otras especializaciones que no es la educación; aunque no se puede negar que conocen y saben su disciplina, es un poco más complicado entenderles sus pedidos y requerimientos”. “Están bien, pues encuentran la mejor manera de transmitir su conocimiento a nosotros e incentivarnos a seguir aprendiendo”.

- En cuanto a las respuestas de los estudiantes a la pregunta 6, *¿Han cambiado sus rutinas de vida cotidiana? ¿Por qué? ¿En qué?*, se vislumbró lo siguiente:

“Estudiar un sábado en la tarde, lo cual no estaba acostumbrada; pero de resto, igual”. “Sí, ha cambiado mi rutina, pues el deber y la responsabilidad de llevar los trabajos para semana siguiente hacen que me informe y lea sobre diferentes temas concernientes a la carrera, en la sociedad y mi comunidad educativa”. “¡Por supuesto! Ahora tengo no solo que ayudar a

mis hijos a hacer la tarea, sino que yo también tengo tarea”. “Estoy durante mi jornada laboral aprovechando el internet, descargando tareas, investigando” “Te vuelves crítico del trabajo de tus compañeros y del tuyo mismo, todo girando en lo aprendido en la U”. “Ha cambiado en que antes no me la pasaba pendiente de mi correo electrónico para ver qué tareas surgen; más responsabilidad”. “Sí claro; en todo prácticamente. Cuando estaba en el colegio llegaba, descansaba y me dedicaba a mis tareas si tenía. Ahora no es así; tengo que trabajar todo el día, llego a la casa hago las tareas que me dejan y vuelvo a estudiar al día siguiente de tiro corrido”. “Ahora leo más, programo mejor mi tiempo, trato de fortalecer mis debilidades y saco el tiempo para realizar mis talleres, además de todas mis ocupaciones, que son muchas”. “Distribuir el tiempo para la familia, el estudio, los compromisos sociales”.

- Según las respuestas de los estudiantes consultados a la pregunta 7, *¿Considera que ha tenido cambios en la forma de pensar?, ¿En la forma de expresarse?* se infiere que los cambios son evidentes y se expresan así:

En relación con el pensamiento. “Le abre la mente y descubre cosas nuevas que a su vez uno aplica en su vida cotidiana”. “Anteriormente pensaba en la educación tal cual me la habían dado a mí (vengo de un colegio de monjas), es decir, algo psico-rígida”. “Ahora mi forma de pensar es un poco más abierta, más creativa, más dinámica”. “He dejado de pensar en cosas mínimas para pensar en cosas importantes”. “Me he vuelto más crítico, más intelectual”. “Pienso que cada contexto o cada experiencia hace que uno como persona madure y afronte la vida con una mejor y diferente manera de pensar y expresarse”.

- Las respuestas de los estudiantes consultados a la pregunta 8, *¿Considera que ha tenido cambios en su personalidad, en su carácter, en su visión o proyecto de vida?*, muestran que sí ha habido cambios significativos e importantes.

Personalidad y carácter. “Mi personalidad sigue siendo la misma. Mi carácter y mi proyecto de vida, obviamente, se han enriquecido más. Cambios que han sido para bien. Mi carácter ahora es más firme. Mi visión y proyecto de vida con mi familia también han cambiado, pues mi proyecto más cercano es convertirme en una buena docente y estar más tiempo con mi familia, pues el trabajo que tengo actualmente no me lo permite. “En mi personalidad los cambios que he tenido son muchos. Ahora soy más abierta a las sugerencias, me doy el tiempo de escuchar un poco más a los demás. Puedo tener en cuenta opiniones, y soy un poco más democrática. Bueno, en mi carácter es bastante complicado, pues soy una persona de carácter fuerte. Digamos

que explosiono menos. Ahora tengo un poco más de paciencia”. “Mi proyecto de vida no ha cambiado pero se ha ampliado. Ahora pienso en estar mejor con el pasar del tiempo. Quiero estudiar una maestría, aplicar a un trabajo con el Estado. Si me hubieran preguntado lo mismo hace diez años le hubiera contestado que con el trabajo de costurera estaba bien, y que no necesitaba nada más. ¡Qué locura!” “Sí, demasiado. Cada día conozco algo nuevo. Mi proyecto de vida cambia. Cada semana hay una nueva meta, un nuevo reto y eso lleva a que mi carácter tenga un cambio por querer llegar a lo pensado”. “Muchos. El más relevante es la responsabilidad. Aprendí que solo con responsabilidad se pueden cumplir las cosas. Debemos pensar en grande y proyectarnos para alcanzar lo que consideramos nos hace felices o lo que queremos. Todo lo que he proyectado para mi vida lo he tratado de cumplir con perseverancia y sacrificio. Mi meta más próxima es poder graduarme en cuatro años.

En la forma de expresarse. “Me siento más segura, hablo con más propiedad de cada tema, y tengo mi proyecto de vida muy claro. En cuanto a la personalidad me he convertido en una persona comprometida, estudiosa, laboriosa”.

En el carácter por el liderazgo. “En mi proyecto de vida no he tenido cambio pues apenas estoy iniciándolo. Cuando uno ingresa por primera vez a la universidad no se está tan proyectado como cuando se está en la mitad de la carrera, por lo que el transcurrir del tiempo en el estudio afianza tu proyecto de vida. En cuanto al carácter y personalidad pienso que siguen siendo los mismos”.

- Al procesar las respuestas dadas por las estudiantes consultadas a la pregunta 9, *¿Qué le ha gustado de la universidad?*, se ve que los siguientes aspectos son los que más valoran y aprecian los estudiantes:

La planta física “El campus. Es como llegar a otro mundo, rodeado de tanta naturaleza junta. Me causa una tranquilidad inmensa”. “Las zonas verdes y sus edificaciones”. “Los patos”. “El ambiente, el cosmos, los espacios”.

Las personas “Los compañeros, los docentes”: “Su gente generalmente es muy amable”.

La misión y visión social. “Pienso que uno de los factores que más me motivan de mi universidad es su visión social y humana, además de su buen nivel académico y profesional”.

El reconocimiento pedagógico que tiene. “El ámbito escolar, del cual ojalá nunca saliéramos, te revitaliza. Ahora me siento más joven”. “La enseñanza”. “Todo. Estoy orgullosa de estar aquí”.

- Del análisis de las respuestas dadas por las estudiantes consultadas a la pregunta 10, *¿Qué le ha disgustado de la universidad?*, se desprende lo siguiente:

La exclusión de los estudiantes de los programas semi-presenciales de los beneficios de Bienestar Institucional: “Los estudiantes de los sábados no nos dan la oportunidad de poder aprovechar todas las materias de bienestar institucional como son los deportes y las artes, entre otras cosas”. “Me gustaría tener la oportunidad de participar más en las materias dadas por Bienestar Institucional”. “No se toma en cuenta los programas semipresenciales para las jornadas lúdicas y deportivas”. *La organización académica de los programas semi - presenciales*: “Me incomoda que cada cambio de clase sea una carrera. Obviamente por la distribución de la carga académica; pero a veces no tenemos tiempo de almorzar con tanta corredera”. *La actitud de los compañeros de clase*: “Mis compañeros, por ser personas pasivas, por no quejarse en el momento oportuno para corregir lo que pasa”. *La indiferencia administrativa*: “No sentirme oída por el director del programa cuando he manifestado mis inconformidades”. “A los estudiantes de semipresencial no se les tiene en cuenta en muchos aspectos, como por ejemplo, en la parte administrativa, cuando son personas que en la semana no pueden hacer nada por encontrarse trabajando”. “Que no haya auditorios para los sábados por la mañana para nosotros”. “El abuso en los precios del restaurante; hay estudiantes que pertenecen a los estratos bajos”.

Grupo focal

La intencionalidad investigativa de esta técnica se centró en la creación de un ambiente de diálogo que posibilitó al equipo investigador afirmar o negar las inferencias y generalizaciones derivadas del análisis de la información recolectada en cada una de las rutas metodológicas transitadas. Para tal efecto, se realizó una convocatoria abierta a los estudiantes de los programas de grado de Derecho, Psicología, Ingeniería, Diseño de Vestuario, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Bienestar Universitario y Grupo de Pastoral.

En la convocatoria se hicieron presentes cincuenta y nueve estudiantes de los programas citados. El investigador orientador del conversatorio contextualizó

el proyecto y puntualizó su importancia y su intención. Al respecto se hicieron las siguientes precisiones: Desde el año pasado un equipo de investigadores integrado por profesoras de la Facultad de Educación, inició un proyecto de investigación denominado "Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en educandos del contexto universitario en la Universidad de San Buenaventura Cali", cuyo interés es reconocer al estudiante de nuestra universidad desde su ingreso a primer semestre con sus imaginarios sobre la universidad, sus expectativas, sus sueños, sus intereses, dado que llega siendo uno y a través del recorrido en la universidad vive un proceso de formación como ser humano y como profesional en un campo específico del saber hacia donde se dirige. En síntesis, el proyecto busca que el estudiante de grado descifre quién es cuando ingresa, quién es en el proceso de formación, cómo se va proyectando y avizorando en el futuro y cómo lo va a lograr. Reconocer en el estudiante bonaventuriano como sujeto la subjetividad que lo arropa, su calidad de ser humano; pero un ser humano imperfecto, inacabado, en constante desarrollo, en una movilidad de ascendencia en términos de personalización. "En coherencia con lo señalado –precisó el investigador orientador–, ustedes, estudiantes, son los protagonistas".

El conversatorio se abordó a la luz de las preguntas que se plantearon en la encuesta que se hizo a los estudiantes de manera individual por semestre y por programa. "Aquí quise traer el texto de una encuesta que muy seguramente ustedes ya respondieron, y por tanto ya conocen –dijo el orientador–. Es una encuesta que se envió por la red a estudiantes de programas de grado presencial y semipresencial⁷ y a los que integran la Pastoral".

Continuando con la contextualización de la investigación, el investigador moderador planteó la pregunta: ¿Hacia dónde va la investigación?, que él mismo respondió: "Busca conocer quién es el estudiante bonaventuriano, cuáles son sus intereses, cuáles son sus necesidades, para aportar a las facultades y a la universidad información que permita repensar las propuestas de los grados existentes y plantear el diseño de nuevos programas que interpreten fielmente las demandas, los intereses y las necesidades de la sociedad y de los usuarios de la universidad". La exposición finalizó con unos compromisos éticos de los investigadores con los participantes en el conversatorio a fin de lograr espontaneidad y neutralidad en la conversación.

7. Derecho, Psicología, Ingeniería Industrial, Diseño de Vestuario, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Bienestar Universitario-Grupo pastoral.

Se inició el conversatorio con la pregunta *¿Qué ha significado para ustedes el paso del colegio a la universidad?* La moderadora planteó una serie de reflexiones para motivar la participación de los estudiantes. “Yo creo que ya en un sexto semestre, en un quinto semestre esa pregunta la tenemos más que resuelta, *¿Qué ha significado para ustedes ese paso? ¿Quiénes eran ustedes cuando llegaron aquí en primer semestre y quienes son ustedes hoy que están en quinto o en décimo o que están en sexto; que están en octavo o que están en tercer semestre? Tienen la palabra*”.⁸

Las preguntas convocantes y nuevas

1. *¿Qué ha significado para ustedes el paso del colegio a la universidad? ¿Quiénes eran ustedes cuando llegaron aquí en primer semestre?*
 - “No... pues, igual uno en cinco años o en dos años que lleve, pues madura muchísimo. Ya a medida que va pasando la carrera se va enfocando en lo que uno quiere hacer y quiere ser cuando salga, dónde quiere trabajar, cosas así, o sea, se le aclara el panorama a uno.”⁹
 - “Bueno, como en preocuparme más por lo que voy a hacer apenas salga de la universidad, o sea, cómo sostenerme, tener mi plata, no estar pensando que los papás lo van a seguir sosteniendo a uno, sino ir pensando en qué va uno a hacer”.
 - “Para mí creo que la responsabilidad es un punto muy importante; ya las personas vivimos solas. Porque uno sabe que en el colegio estaban pendientes los papás de cómo iban las notas. En la universidad usted tiene la responsabilidad de cumplir y ser capaz y darles a entender a ellos que a pesar de que uno no está junto a ellos, va a ser alguien en la vida y va a tener sus metas y el papá va a estar satisfecho de tener un hijo ya graduado”.¹⁰ “La vigilancia o no vigilancia. No tomar esa palabra como saber que ya no van a estar los padres pendientes, ni mucho menos, como que te voy a dejar hasta el colegio o terminaron notas. Voy a ir por las notas. No. Uno sabe acá que a final de semestre uno va a entregar: mire, papá, estas son mis notas, mi desempeño”.¹¹

8. A fin de lograr un registro fiel de la información aportada por los estudiantes durante el desarrollo del conversatorio, se grabó previa autorización de los estudiantes, y luego se procedió a la sistematización de los registros grabados. En consecuencia, los datos que se presentan como evidencia son tomados textualmente del protocolo del conversatorio.

9. Estudiante de Ingeniería Industrial.

10. Estudiante de Administración de Negocios – Ingeniería Industria e Ingeniería Agroindustrial.

11. Estudiante de Ingeniería Industrial e Ingeniería Agroindustrial.

Grupo focal: análisis e inferencias

Para el análisis de las respuestas generadas en el contexto de las preguntas que orientaron el conversatorio del grupo focal, las investigadoras procedieron a reconocer las preguntas convocantes y las preguntas nuevas que surgieron dentro de la dinámica del diálogo e intercambio de experiencias discursivas con los estudiantes participantes en el conversatorio. Reconocidas estas, se procedió a organizarlas con una lógica de secuencia y correspondencia temática a fin de lograr las condiciones de coherencia y pertinencia que posibilitaran un análisis objetivo de las respuestas y una inferencia que permitiera caracterizar y describir las subjetividades del estudiante de pregrado de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Lo señalado se precisa así:

Las respuestas dadas por las y los estudiantes permiten inferir que la universidad les ha posibilitado madurar, entendiéndolo como asumir responsabilidades y compromisos con el proyecto de vida. Asumirse con independencia, crecer en responsabilidad, en compromiso, saber hacia dónde se va y cómo se proyecta hacia el futuro. Crecer en autonomía, en autocontrol.

2. *¿Qué significó el paso del colegio a la universidad en relación con lo social? ¿Cómo fue el primer día de clase? ¿Quién recuerda ese primer día de clase en la universidad?*

- “Mi primer día de universidad me perdí, no encontraba el salón. Al que le preguntaba, me mandaba para otra dirección. Nunca llegué, pero al final, de tanto caminar y caminar, tomé la decisión de buscar la facultad donde estaba el decano y preguntar dónde estaba mi grupo”.
- “Recuerdo que el primer día que entre acá a estudiar yo no vine a la semana de inducción; entonces, ¡perdida totalmente! No sé cómo llegué a la Facultad, no lo recuerdo en realidad, y me encontré con una niña, y yo ‘hola, ¿cómo te llamas?’, y le pregunté el nombre, y casualmente estaba pensando lo mismo que yo: ‘¡Ay, por favor, ayúdame!’, le decía. Me acuerdo tanto. Y me ubicó. Yo creo que ella estaba diciendo: ‘Esta peladita’, como ‘¡Ay, qué perezosa!’. Pero en serio: me le pegué como una garrapata, porque yo estaba perdida, no sabía dónde quedaban los baños, no sabía absolutamente nada, no tenía el horario. Fue horrible. Pero ya después empezamos a andar las dos. Nos decían que ‘las cusumbo solas’, que ‘las antichéveres’, que las ‘yo-no-sé-qué’, pero era porque no conocíamos a nadie más. Ya con el tiempo nos fuimos adaptando, conociendo a las demás compañeras.”

Las respuestas dadas por los estudiantes permiten inferir que ese primer momento en la universidad genera tensiones, miedo, contradicciones, desconfianza, incomodidad, inseguridad frente a lo desconocido. En este sentido, reconocen y valoran la semana de inducción ya que permite conocer y reconocer a los compañeros, la planta física, la organización académica del programa, la filosofía de la universidad, los directivos de los programas y los docentes, entre otros asuntos. Igualmente, reconocen que el primer día de clase los docentes generan espacios que propician el conocimiento y reconocimiento de los compañeros del curso, dinámica que permite que poco a poco se vayan venciendo los miedos y temores del primer día y se sientan más seguros.

3. *¿A qué se ha visto enfrentado? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué retos nuevos tiene? ¿Qué rutinas han cambiado? Cuando ustedes llegan a la universidad tienen una forma de ver el mundo, tienen unas rutinas, unas concepciones, unos pensamientos, unas ideas, unos sentimientos, ¿Ha cambiado eso? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué les ha permitido cambiar?*
 - “Soy estudiante de Primera Infancia de séptimo semestre. De pronto uno inicia con muchos imaginarios y fantaseando bastante en función de su sueño, de lo que quiere proyectar. Yo entré pensando que iba a estar en un aula con los niños, pero eso ha cambiado. Y me di cuenta de que el aula no es que no me guste, pero no es lo que me apasiona; me gustan los niños pero quiero estar haciendo cosas por ellos en otros campos, no directamente en el aula, y realmente los profesores de la facultad me han dado la posibilidad de decir ‘mira, es que el profesor no solo está dentro del aula, sino que tú puedes hacer millones de cosas con la educación, que realmente te apasiona’, y eso ha fortalecido mi carácter frente a lo profesional.”
 - “Cuando uno está en el colegio, la universidad uno se la imagina de una manera, pero cuando uno llega a la universidad no era lo que uno se imaginaba. Miren, por ejemplo, lo que decía la compañera de Administración. Aquí aprendimos a tener autonomía. Cuando uno estaba en el colegio, me imaginaba que la universidad era el lugar donde podía hacer lo que yo quería. Yo creo que ese imaginario cambió. Obviamente también es el lugar donde uno puede hacer lo que uno quiera, pero con responsabilidad. Yo creo que esa es una de las grandes diferencias que se tiene”.

¿Qué ha cambiado?

- “Yo quiero decir algo respecto a las otras carreras: que se nota una diferencia grandísima entre otras carreras y la mía, Soy estudiante de VII semestre

de Licenciatura en Educación Preescolar. Mi carrera es más parecida al colegio porque somos más poquitas, casi todas nos conocemos, o sea, yo conozco a las de semestres por encima mío. Entonces, en ese sentido, yo no sentí ese cambio tan brusco, porque conozco a la directora, a las profesoras, a casi todas. El horario: cuando yo entré esperaba matricular materias en la mañana, en la tarde, acomodarlas a mis horarios, y llegué acá y no: tú tienes un horario toda la carrera, es un mismo horario, madrugas los mismos días, te vas tarde los mismos días, los mismos profesores, o sea, es algo, en mi sentir, muy parecido al colegio. Entonces cuando ellos hablan de autonomía se nota una diferencia inmensa de nuestro programa con los otros programas. Por eso, cuando hablas de la universidad creo que hay que hablar por programas. Puede ser, porque cuando hacen eventos en la universidad, nosotras no estamos presentes, porque los hacen en la mañana y estamos en práctica, y en la tarde en la universidad casi no hay gente. Entonces es algo que no ha marcado mucho mi vida por ese aspecto”.

De las respuestas dadas por las y los estudiantes se infiere que la universidad ha permitido el fortalecimiento del carácter y personalidad del estudiante; ampliar su pensamiento, concepción y postura sobre la opción profesional; vislumbrar sus posibilidades de desempeño y actuación profesional, afianzar los imaginarios del proyecto de vida personal y profesional. La universidad ha permitido verse a ese otro en su interior, ser más consciente de los deberes y de los derechos.

Las conclusiones

Una mirada detenida sobre los datos e informaciones obtenidos con las distintas técnicas de investigación identificadas a propósito del proyecto, lleva a los investigadores a presentar las siguientes conclusiones:

La intencionalidad formativa de los programas de pregrado y sus apuestas metodológicas y estratégicas han permitido a los estudiantes acomodarse a la vida universitaria, a la vida del grupo, a reconocer al otro como posibilidad de crecer y construir juntos, como oportunidad de encontrar en el trabajo de equipo una posibilidad de tejer sueños para un mejor bienestar y desarrollo humano. Han permitido descubrir amigos y consolidar amistades.

La mediación del docente en el aula es reconocida y elogiada por los estudiantes de Pregrado¹² como un hecho que impacta su existencia y su desarrollo; hecho que tiene un efecto directo en la subjetividad del sujeto. La mediación docente permite que el estudiante pueda conocerse, reconocerse, darse a conocer, reconocer al otro y a lo otro, y con base en ese reconocimiento tejer relaciones académicas y sociales que tienen un efecto positivo en la configuración y desarrollo del proyecto de vida del sujeto.

La dinámica académica de los programas de pregrado, en opinión de los estudiantes, es un hecho significativo que ha permitido la movilización de procesos y sucesos que coadyuvan a su maduración, entendida como crecer en responsabilidad, en compromiso, en saber hacia dónde se va, como la mirada que avizora el futuro, que se exige un mayor auto-control y una mayor reflexión. El madurar marca el fin de la etapa del colegio en la cual el actuar y la actuación surgían por mandato de otro, por orden de otro desde la postura de la disciplina escolar y familiar. En este contexto, para el estudiante bonaventuriano madurar significa iniciarse en la autonomía y en el gobierno de sí mismo y precisa elegir y asumir las consecuencias de dichas elecciones. Para el estudiante bonaventuriano la universidad connota mayoría de edad.

La universidad significa, pues, para los estudiantes mayoría de edad. Los padres de familia, por el hecho de ser sus hijos universitarias(os), consienten hechos y retos que en otras circunstancias no se permitían. Por lo tanto, el ingreso a la universidad les otorga el privilegio de adultos. Para el estudiante bonaventuriano, ser universitario connota “dejar de ser un niño”. La mayoría de edad en el contexto del estudiante bonaventuriano es sinónimo de independencia, responsabilidad, estudiosidad, tolerancia, madurez, todo esto mediado por la disciplina y el cumplimiento de las normas establecidas por las dos instituciones en las que transcurre su existencia: la familia y la universidad. Adultez que no implica libertad absoluta sino entrar a asumirse de manera autónoma e independiente en el cumplimiento de responsabilidades y compromisos.

La autonomía, el autocontrol, la disciplina académica son considerados por el estudiante bonaventuriano valores que la universidad les ha permitido potenciar y desarrollar, lo cual ha impactado significativamente su desarrollo como

12. Derecho, Psicología, Ingeniería Industrial, Diseño de Vestuario, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Bienestar Universitario y del Grupo de Pastoral.

ser individual y ser social. Valores que le han permitido aprender a convivir y a disfrutar de la compañía de distintas personas, y a respetarlas y aceptarlas sin sujeciones a creencias, ideologías y maneras de pensar y de concebir el mundo. En otras palabras, les ha permitido asumir, reconocer y aceptar la diversidad.

Bibliografía

- BÁEZ Y PÉREZ DE TUDELA, Juan. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid España: ESIC Editorial.
- BATES, R. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. R bates etalí. Valencia España: Universitat de Valencia.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J y GRACIA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe, Archidona.
- TORO JARAMILLO, Iván Darío y PARRA RAMÍREZ, Rubén Darío (2006). *Método y conocimiento. Metodología de la investigación*. Medellín Colombia: Universidad Eafit.

Capítulo 3

Configuración de subjetividades en un grupo de estudiantes en el contexto de la universidad

José Fernando Ossa Ramírez
fossa@usbcali.edu.co

El presente escrito es el informe final de la investigación que se pregunta por la configuración de la subjetividad en jóvenes estudiantes universitarios; para este caso, se trata del análisis de los enunciados de veinte jóvenes mujeres, estudiantes de primer semestre, pertenecientes a los estratos sociales tres y cuatro, con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años. Para muchos es claro que la universidad, además de ser un lugar de formación profesional, es también un espacio de construcción de realidad, es decir, un lugar de producción y reproducción de los discursos y prácticas imperantes en una sociedad; de manera radical, e indiferentemente de sus resultados, la universidad es un espacio de socialización, de formación y crianza de sujetos. Sin renunciar a una lectura crítica, esta investigación busca indagar en las maneras como la universidad permite a los jóvenes –a la vez que impone– configuraciones particulares de subjetividad acordes con ciertos ideales sociales contemporáneos.

Estudiar a los jóvenes en este momento histórico resulta interesante, pues a veces se develan en sus actuales prácticas y expresiones juveniles significativas transformaciones en las formas de producción de subjetividad, distintas a las clásicas relaciones de dominación y control moderno señaladas de manera contundente por el pensamiento crítico (Bourdieu y Passeron, 1970; Foucault, 1975). En la experiencia universitaria contemporánea también se están movilizand, junto a formas inéditas de subjetivación, estrategias flexibles y mezcladas de producción de subjetividad que configuran a su vez silenciosos dispositivos de control de la contemporaneidad (Lazzarato, 2006). A la par con esto surgen también otros proyectos diferentes, por ejemplo, formas de agrupación juvenil, que también son fuerzas que resisten a lo hegemónico establecido y naturalizado

como modelo único de subjetividad y que configuran a su vez nuevos campos de lucha y reivindicación de la otredad y la diferencia.

En el punto inicial se expondrá un breve marco metodológico; posteriormente se mostrarán los resultados, de los cuales en el punto uno el texto expone y analiza una serie de enunciados de las jóvenes para quienes la llegada a la universidad coincide con la finalización de una agobiante disciplinización establecida en el bachillerato; es decir, el ingreso a la universidad significa para las jovencitas la vivencia de una aparente “flexibilización de las normas” tanto escolares como familiares. En segundo lugar, se analizan los enunciados de las jóvenes que describen la universidad como el lugar de acceso a una mayoría de edad intelectual y social en la cual, según ellas, se configura una subjetividad autónoma al interiorizar las responsabilidades académicas asumidas. En el punto tres se exponen y analizan enunciados que muestran que para estas jóvenes la clave autonomizadora ofrecida por la universidad se apoya en el hecho de estudiar algo deseado, por lo cual la disciplina externa es interiorizada en forma de autocontrol, por identificación. En el análisis se propone que la flexibilización universitaria es una “libertad aparente”, dado que lo que muestran otros enunciados de las mismas jóvenes es que ellas han interiorizado la disciplina, con lo cual se cuestiona la ingenua oposición entre la educación heterónoma y la autónoma.

Frente a la anterior ambigüedad, el punto cuatro se pregunta si la universidad es realmente un deseo o un mandato social, o más bien un ideal social de subjetivación que termina convertido para muchos en un deseo impuesto pero asumido. De esta manera, la formación universitaria parece continuar un silencioso proceso de racionalización que busca refrenar determinadas representaciones sociales negativas acerca de los jóvenes vistos como sujetos con tendencias a comportamientos desmesurados. Un proceso de racionalización agenciado por la universidad obra como forma de autorregulación mediante la identificación y la interiorización de normas y rutinas de manejo del tiempo, con lo cual las responsabilidades académicas impuestas a los estudiantes son vividas por estos como si fueran decisiones o elecciones propias.

En el apartado cinco se exponen y analizan enunciados en los cuales se cuestiona la ingenua y falsa oposición que la mayoría de psicólogos y pedagogos suelen hacerse entre el aprendizaje autónomo y el aprendizaje heterónomo, lo cual muestra que las actuales sociedades de control logran encubrir que el primero no es otra cosa que la interiorización del segundo. Los enunciados del punto seis amplían lo anterior y revelan que además de ser un deseo, las responsabilidades académicas se viven a veces como “agobiantes” por parte de algunos jóvenes,

con lo cual se desnuda la doble cara de la aparente libertad de elección. Hay una paradoja por la cual a menor disciplina impuesta se despliega una mayor auto-exigencia, como una nueva forma contemporánea de auto-regulación. No se debe ignorar que las quejas de una alta exigencia académica universitaria develan el predominio de una educación media cimentada en una muy baja exigencia académica, lo cual termina cuestionando un mito adulto sobre la supuesta heroicidad de los universitarios. Sin embargo, lo anterior debe ser analizado en relación con la existencia de una nueva sensibilidad crítica de los jóvenes, apoyada también en los discursos de la sociedad del hedonismo, que cada día se resiste al trabajo alienado oculto tras la ética productivista, y que terminan haciendo una apuesta contra-hegemónica por el rescate de un verdadero tiempo libre, no secuestrado por la institucionalidad académica.

En el punto siete se muestran testimonios que ilustran de qué manera la vida académica obliga al auto-control del tiempo y bloquea el tiempo libre. El estudio es impuesto como una nueva relación con el tiempo, y la idea social de crecer es vista como asumir una responsabilidad moral con el tiempo, es decir, enfocarlo en la productividad. Comprometerse con el estudio supone sancionar el tiempo invertido en el ocio, los hobbies, los amigos, el deporte y las lecturas libres.

Finalmente, como conclusiones, se vislumbra la aparición de particulares concepciones de mayoría de edad; se devela la forma como el estudio contribuye a una racionalización generalizada de las conductas como freno al dilema del estudiante frente al acceso a una mayoría de edad gozosa. Con lo anterior se intenta promover en los jóvenes una subjetivación individualista que logra ser neutralizada por los mismos jóvenes, generalmente en espacios por fuera de la universidad, en su vida social. Allí se muestra que mientras la escolaridad media y superior promueven modelos de subjetividad individualista, por el lado de los medios masivos de consumo se fomentan formas de subjetivación neo-tribal. Finalmente, el joven universitario parece configurar una subjetividad híbrida entre estas dos tendencias.

Metodología

Esta investigación se basó principalmente en el análisis de una serie de crónicas autobiográficas escritas por veinte estudiantes al finalizar su primer semestre, en este caso mujeres de estratos 3, 4 y 5 con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años. El tema de la crónica fue el siguiente: “¿Qué cambios ha producido en mi subjetividad el ingreso a la universidad?” Los discursos narrativos de las estudiantes indagadas se consideran hoy día como una estrategia para aproxi-

marse a sus propias experiencias y rastrear en ellas formas de pensar, actuar y sentir en la vida cotidiana, buscando configurar así un espacio de investigación pertinente para el reconocimiento de lo sentido y significado de las acciones y emociones, en la voz de los propios sujetos actores. Pero los discursos no solo organizan la realidad externa, porque la subjetividad es además una configuración discursiva en tanto las experiencias vividas se seleccionan se organizan, se enuncian y se comprenden discursivamente.

El denominado “objeto” de investigación “habla”, se manifiesta como subjetividad hablante, se da existencia como acto de enunciación con base en particulares y relativas crónicas autobiográficas, en las que despliegan formas estéticas idiosincráticas, tácticas y estrategias retóricas con un interés persuasivo cargado de emocionalidad y de saberes particulares y relativos (Rosaldó, 1989). Dada la elaboración que se hace de los acontecimientos cotidianos en una temporalidad y en una secuencialidad particular, hay en ello una pretensión intencional de dar coherencia a la narración o el discurso, y en dicho acto narrativo construye el sujeto una “ilusión de identidad” o permanencia del sí mismo, pero sin lograrlo. Todo discurso deja escapar, por eso, la discordancia de otras voces y tendencias discursivas potenciales, por lo cual se descubre que dicha subjetividad no está unificada, es escenario de encuentros y lucha entre diferentes fuerzas, sentidos y tendencias sociales habidas y por advenir. El reconocimiento del carácter plural del discurso social permite un mayor acercamiento a la riqueza subjetiva a cambio de una pretendida identidad narrativa (Bajtin, 1929).

Hay, por esto, intencionalidades que privilegian determinados enunciados y recuerdos, determinados sentidos, que imponen y privilegian una determinada síntesis ante la dispersión de acontecimientos y puntos de vista en el intento de imponer una imagen de permanencia y coherencia. Todo discurso busca realmente construir verosimilitud: hay una memoria selectiva, una permanente operación de elaboración del recuerdo y los acontecimientos referidos. Las narraciones, en tanto actos enunciativos situados socialmente, muestran las crónicas subjetivas como un radical producto de la dialogicidad con la otredad social. Por esto hay que pensar los discursos como producto más allá de una mera dinámica interior intra-psíquica; los discursos crean a su vez un personaje, pero aun así no logran zanjarse en él las discontinuidades y disonancias que desnudan la presencia permanente de fuerzas y voces ajenas en nuestra interioridad (Voloshinov, 1929).

Dada la revalidación de las formas y contenidos del decir sobre sí, en tiempos del giro lingüístico y semiótico surge un campo novedoso de investigación que desborda los análisis tradicionales sobre la identidad y obliga a plantear no solo

el valor relativo de los saberes producidos por los sujetos en sus discursos y prácticas situadas, sino también a asumir “la condición discursiva de la subjetividad”, que hace de la subjetividad un discurso (White, 2003); es decir, que al narrar la experiencia personal las formas enunciativas mismas del discurso construyen el sentido de lo vivido y con él tienen el poder de construir subjetividad, de materializarla como una realidad socio-histórica.

Todas las crónicas elaboradas por las jóvenes se desarrollaron de manera específica alrededor de los siguientes diez indicadores que son, a su vez, instrumento y categorías de análisis:

- Significado del paso a la universidad y mapa de actividades diarias.
- Nuevas exigencias académicas. Qué saberes aprendidos hasta el momento han sido significativos en tu vida y por qué.
- Nuevas exigencias en la disciplina.
- Tipo de profesores encontrados en la universidad.
- Tipo de compañeros encontrados en la universidad.
- Cambios en las rutinas de vida cotidiana semanal y diaria en mi casa o en la ciudad introducidos por la universidad.
- Cambios en las formas de pensar, sentir y expresarme. La entrada en la universidad promueve nuevas formas del carácter, la personalidad o la forma de ser. ¿Sientes que has madurado? ¿En qué cosas?
- Cambios en el léxico (formas de hablar o expresarse), salidas a diversión, vestimenta, prácticas o creencias, por ejemplo religiosas, consumo de televisión, consumo de computador, chat, Facebook, hobbies, tipo y horarios de alimentación.
- Lo que más me ha gustado de estar en la universidad.
- Lo que menos me ha gustado de la universidad.

Resultados

Flexibilización de las normas disciplinarias escolares

Fapú: La disciplina ha aparecido solamente en mi vida personal y ha sido implantada por mí misma debido a la aparición de nuevas responsabilidades, pero no he sentido disciplina por parte de la universidad; al contrario, me

siento libre y autónoma, cosa que no pasaba en el colegio, donde todo lo que hacía era controlado y regido por las normas de la institución.

Inicialmente hay que decir la importancia que tiene la universidad para los jóvenes y los padres de familia; el ingreso a ella representa la concreción de una serie de sueños familiares, la promesa de una profesionalización, la ubicación laboral y la promoción de los jóvenes en la escala social (Aries, 1993). Pero además de esto, la universidad marca el final de una atribulada dependencia casi infantil de los adultos, estado que los condena a llevar el estigma de una supuesta inmadurez emocional y una tendencia hacia la irracionalidad. Al ingresar a la universidad, uno de los factores que mayor felicidad producen en los jóvenes es la añorada finalización de una serie de normas de encierro, vigilancia y control disciplinario, prácticas bastante extendidas en muchos de los colegios de educación media. La universidad representa una particular marca de paso a ciertas formas de “mayoría de edad”, el acceso a derechos y un contacto mayor con las realidades de la vida, después de una aparente educación con fuertes restricciones.

Naque: En la universidad es saber que ya la responsabilidad es mía y no de otros. Los horarios del colegio son totalmente diferentes a los de la universidad. Yo en el colegio entraba a las seis de la mañana y salía a las dos de la tarde. Siempre me levantaba con mucha pereza, me bañaba y me hacía mi propio desayuno. Aunque me quedaba muy cerca, siempre llegaba unos minutos tarde y me anotaban en el libro de llegadas tarde.

Frente a la frecuente apatía, crisis de motivación y de deseo hacia el estudio, parecería ser que a muchos colegios solo les quedara la solución de encerrar, vigilar y controlar a los adolescentes –escudándose en un supuesto estado de inmadurez e irracionalidad de los menores– mediante la imposición del estricto cumplimiento de una serie de reglamentaciones disciplinarias establecidas de manera unilateral por los adultos en los denominados “Manuales de convivencia” (Foucault, 1975). A pesar del intento democratizador promovido en los últimos años por la difusión de la Constitución de 1991 y el recurso a las acciones de tutela para su cumplimiento, las directivas de algunos colegios de educación media siempre han encontrado maneras para burlar las leyes y encubrir, tras el orden disciplinario, formas autoritarias de dominación de los adolescentes.

Xada: Uno de mis grandes cambios es que tengo mayor libertad e independencia; lo contrario del colegio, donde sentía la presión por parte de profesores y directivos de la institución, donde la disciplina era más controlada y nos impo-

nían un manual de convivencia, el cual nos decía las normas y la presentación; cómo era el largo del cabello en los hombres, el largo de la falda, no podíamos ir maquilladas, las uñas sin pintar y las materias eran calificadas por logros.

La actual promoción de una educación respetuosa del cuerpo y los derechos de los jóvenes y los niños es estimulada no solo por una tendencia social contemporánea de muchos adultos a solidarizarse o identificarse con los valores y derechos de los jóvenes, legítimos por demás, sino también por el nuevo lugar primordial del cuerpo y el hedonismo como espacio y forma de subjetivación juvenil en la vida contemporánea. Son innegables asuntos tales como la actual incidencia de modelos de juventud globalizados y transnacionales promotores de identificaciones mundiales alrededor de una variada gama de consumos de modas y estereotipos de juventud, basados en el tratamiento de las formas imaginarias corporales. Caídas las morales puritanas y ascéticas, el cuerpo hoy día es valorado como el principal reducto de la vida privada y un espacio de disfrute (Aries, 1993).

Gana: Ya no tengo el tiempo que tenía antes para salir, ya que la universidad me exige un grado de responsabilidad más alto de lo exigido en la escuela. Algo que también me hace extrañar de la escuela es que si perdía una materia, sencillo: la recuperaba y no pasaba nada más; pero en la universidad, si pierdo una materia, primero, perdería una beca completa y, segundo, me tocaría pagar mucho dinero para repetirla. Pero, igual, eso son cosas que uno tiene que afrontar y por sobre todo acostumbrarse, porque siempre debes ser más y mejor que antes.

En las quejas por el exceso disciplinario predomina en las jóvenes un reclamo hacia la educación secundaria brindada en muchos colegios, dominada por la “mediocridad académica”, favorecida, según el decir de algunos estudiantes, por el establecimiento de la ley de la promoción automática, que propicia la apatía hacia el estudio y el “mal-acostumbramiento” en relación con la baja exigencia, la “des-responsabilidad” y el “no compromiso” con el estudio. Para algunos, la lógica académica del bachillerato está sometida al régimen del menor esfuerzo que al exagerar en las oportunidades impide, según algunas jovencitas, una formación en la exigencia y la responsabilidad. Al decir de algunas estudiantes: “En el colegio prácticamente no se hace nada, es muy fácil todo”; otra plantea: “uno como estudiante se relajaba porque sabíamos que había mil y un oportunidades para pasar las materias; la época del colegio es la mejor es un paseo”.

Ita: En los profesores también encuentro una gran diferencia. Yo comparo los del colegio y los de la universidad y todos son muy distintos; en el colegio los docentes se preocupaban más que el mismo estudiante por el rendimiento académico; siempre estaban detrás de uno diciéndole: haga el trabajo, estudie para el examen, venga le colaboro, ¿por qué no me ha traído tal cosa? En fin, siempre estaban preocupados por que a uno le fuera bien, y uno como estudiante se relajaba porque sabíamos que había mil y un oportunidades para pasar las materias. Lo más importante eran las experiencias como el novio, los amigos y la fiesta del fin de semana; por eso hay quienes siempre dicen que la época del colegio es la mejor, y en cierta parte tienen razón: el colegio es un paseo, los profesores se convierten como en otra familia.

Se puede identificar un extraño complemento entre ambas quejas de los jóvenes: el bajo significado que tiene el bachillerato para muchos, patente, entre otras cosas, en la catástrofe en la formación en lecto-escritura, las deficientes competencias matemáticas, el fracaso en la adquisición de una segunda lengua, y los bajos puntajes del Icfes de la gran mayoría de estudiantes de secundaria de todo el país, parece que se enfrenta en muchos colegios con una solución de forma: desplegar una desesperada exigencia disciplinaria centrada en normalizar el cuerpo de los colegiales, desarrollar la obediencia a reglamentos heterónomos y desplegar una especie de “cacería de brujas” en asuntos baladíes tales como la obediencia a un orden autoritario, la prohibición del uso de maquillaje y *pearsings*, el largo de las faldas y los cabellos de los jovencitos y las jovencitas.

Hay que decir que, en efecto, con la llegada a la universidad la finalización de dichas normatividades contra el cuerpo de los jóvenes representa la conquista de un derecho mínimo, respetuoso del cuerpo de los jóvenes, un gran logro para estos, dado lo significativo que, como se ha mencionado, el cuerpo resulta ser hoy día. Un espacio central de construcción y afirmación de particulares tipos de subjetividad juvenil y de industrias de consumo. Sin embargo, hay que mencionar también que aunque el alcance realmente revolucionario de las conquistas efectivas de los jóvenes en torno a sus derechos sea puesto en cuestión (Marcouse, 1980; Baudrillard, 1970; Lipovetsky, 1983), el asunto amerita una discusión que será retomada a lo largo del presente texto, en tanto lo que aquí parece estar expresándose, al situarlo en el presente contexto histórico y cultural, va más allá de ser un mero conflicto circunstancial o un drama individual con la realidad, para configurar una silenciosa batalla, o una “lucha simbólica y estética” entre distintas formas culturales de socialización que son, a su vez,

expresiones de diferentes formas de sentido común cotidiano en conflicto, uno de origen moderno y otro de origen postmoderno.

Yeda: La vida en el colegio y la universidad es muy diferente, ya que en el colegio lo obligan a uno a ponerse uniforme, no ir con las uñas pintadas, no ir maquillada, en fin, le imponen muchas cosas a uno que donde uno no las llegue a cumplir les mandan una nota a los padres o le hacen una anotación en la hoja de vida del colegio. Simplemente en el colegio se vive de reglas que tienen que ser cumplidas, hacer todo lo que le digan a uno, si no ya está amenazado con echarlo del colegio por una simple bobada. Si uno insiste en no hacer caso a las reglas de no pirsing, o las uñas oscuras, pueden llegar a llamar a los padres y amenazarlo a uno con sacarlo del colegio; en cambio, la universidad es muy diferente ya que uno puede usar la ropa que uno quiera de acuerdo con la personalidad de cada quien; puede ir como uno quiera; si quiere maquillarse es problema de uno, si quiere ir con las uñas pintadas nadie le va a decir nada, cada quien va de acuerdo con su personalidad.

Una jovencita menciona su pasado escolar vinculado a un colegio femenino dirigido por monjas en el cual, por haber sido una estudiante líder y miembro de un club de porristas, tuvo una episódica vivencia de felicidad que luego fue suprimida abruptamente. La joven refiere cómo en un corto periodo de transición gozó de ciertas libertades, tales como una relación cercana con los profesores, incluida la rectora, la cual respetaba y estimulaba las actividades extra-académicas y los gustos de las estudiantes del colegio.

Nipa: De décimo para adelante la rectora la trasladaron para otra institución. Desde ahí cambiaron drásticamente las cosas. La nueva rectora no nos dejaba escuchar reggaetón, no dejaba oír emisoras, quitó muchas de las actividades que se hacían anteriormente. Por eso a casi toda la institución no le caía muy bien, la gente le hacía el feo, no la saludaba ni la miraban.

Esta estudiante cuenta la experiencia del cambio de una rectora permisiva por una rectora estricta. Describe la imposición, el triunfo y la naturalización de una serie de prácticas disciplinarias antidemocráticas e impopulares para los jóvenes; pero, paradójicamente, menciona que dicha educación recibida en el colegio fue buena porque mediante ella le “inculcaron valores” (ser buena, mesurada y razonable). Esto lo relaciona con el hecho de que estuvo a punto de perder octavo “por vagancia” pero, por el hecho de que le exigieron, “enmendó el camino” y luego se recuperó y cambió hasta convertirse en una buena estudiante.

La universidad como lugar de reconocimiento del acceso a una mayoría de edad intelectual y social

La universidad, según los jóvenes, posibilita configurar una subjetividad autónoma al interiorizar responsabilidades académicas asumidas o deseadas. El acceso a la universidad parecería ocupar el lugar de una especie de ritual de salida de la minoría de edad: ser “mayor de edad” es tener responsabilidades y autonomía, volverse razonable y auto-controlado, reflexivo, buen alumno, hacer las cosas por convicción y no obligado. En los enunciados presentados a continuación es notoria una celebración casi jubilosa del ingreso a la vida universitaria, vista como una experiencia fuertemente idealizada, denominada incluso por algunas jovencitas con hipérboles tales como un “maravilloso lugar”, “encantador”, “una gran aventura”.

Más allá de concretar un simple deseo personal, el acceso a los estudios universitarios representa en nuestro país uno de los objetivos que más define las expectativas pre-escritas por la sociedad de los adultos para los jóvenes, como un patrón exclusivo de desarrollo y realización personal de estos, y, en muchos casos, se convierte en el único proyecto de vida, visto como un imperativo de identificación y una garantía de triunfo social o, mínimamente, como puerta de entrada a una fácil y bien pagada ubicación laboral. Por esta misma representación, el no acceso a la universidad puede significar para muchos un motivo de frustración que a veces trata de ser evitado por familias de estratos populares haciendo inmensos sacrificios económicos.

Nadi: En este maravilloso lugar me encuentro con un mundo diferente que no pensé que existiera; aquí puedo experimentar aires de autonomía, me encuentro con las responsabilidades de defender mi pensar y mis intereses en medio de un mundo muy diverso, y es esa diversidad lo que a mis ojos lo hace muy encantador, muy enriquecedor porque me permite conocer muchas cosas. Mis rutinas y entorno atraviesan un gran cambio. Es evidente mi cambio de actitudes y comportamientos, no porque pierda mi esencia, sino porque los cambios en tu entorno te hacen cambiar; la vida y reglas de la familia también han cambiado, ya que los horarios son muy flexibles y me encuentro inmersa en una gran aventura.

Dada su coincidencia con el arribo a la mayoría de edad, la universidad promueve y naturaliza particulares ideales de desarrollo, por los cuales parece valer la pena, tanto para el joven como para la familia, hacer todo tipo de sacrificios, como endeudarse económicamente para ingresar a una experiencia más cercana a la realidad adulta mediante el acceso a nuevas experiencias, goces y responsabi-

lidades. La universidad fue hasta hace muy pocos años lugar reservado a una minoría de privilegiados, pero hoy dicho privilegio se ha extendido a otras clases sociales, para las cuales dicha ilusión representa un altísimo gasto económico, por cuanto el acceso a la denominada “educación superior” es hoy día considerado en muchos países como condición única y última de un proceso de verdadera conexión con la realidad laboral.

Zib: El paso a la universidad ha sido una vivencia que, aunque llevo poco tiempo, me ha hecho crecer personalmente. Ahora no hago las cosas por obligación sino por convicción, por querer ser mejor cada día, y dar todo de mí, ya que reconozco lo grande que es mi desempeño y mi compromiso cuando me lo propongo. Es ese mismo compromiso el que me hace pensar las cosas dos veces cuando me invitan a la calle, o cuando hacen comentarios como: ¡No vayas a esa clase, eso no es importante! Ahí es donde se juega mi responsabilidad, ahí es donde salen a flote mis ganas de mejorar y de hacer las cosas bien hechas, porque no estoy contando con alguien que esté a mi lado dándose cuenta si entro a clase o no, tampoco van a llamar a mi casa preguntando por qué no fui a clases, como sucedía en el colegio.

Entrando en materia, en los anteriores enunciados los jóvenes señalan una serie de cambios inducidos por el ingreso en la universidad, tales como experimentar aires de autonomía, estudiar por convicción, aprender a defender puntos de vista, conocer cosas nuevas, además de gozar de la flexibilización de las normas familiares. Dichos cambios demandan, además, el ejercicio de una mayor auto-reflexividad y un mayor auto-control de las emociones por parte de los jóvenes, dado que parece perderse una regulación externa propia de la vida de colegial. Reconocer el derecho de los jóvenes a llevar su “propia vida”, desplegar sus deseos y continuar preparándose académicamente supone descargarlas de obligaciones laborales y dejarles un amplio margen de libertades para vivir autónomamente “su propia vida”, o como lo define una joven: una época para la “autocracia”.

La representación social de acceso a la autonomía y a las elecciones es naturalizada por algunos como la verdadera época de la “mayoría de edad”, por la cual se accede a una carta de ciudadanía para ejercer derechos y deberes. Lo curioso es que sólo en tres posibilidades de elección se sustenta esa libertad de elegir o decidir por sí mismo: inicialmente, la carrera que se desea estudiar; la universidad o la ciudad donde se quiere estudiarla, y finalmente, la asistencia o no a las clases. Sin embargo, hay que explorar mucho más qué es lo que produce dicha vivencia de maduración, pues como se sabe, la “mayoría de edad” no es un acontecimiento universal, ni tampoco una etapa biológica gobernada por leyes

naturales; por el contrario, las representaciones de madurez son construcciones relativas a cada contexto cultural y dependen del acceso a determinadas prescripciones, ideales y formas sociales construidas históricamente en determinado tiempo y lugar.

Giro: Para mis padres este paso –de entrar a la universidad– fue igual de importante que para mí; ellos se sienten orgullosos de que su hija haya pasado a la universidad y por supuesto yo también me siento orgullosa de mí por esto: saber que en cinco años voy a ser una profesional me llena o nos llena de satisfacción y de felicidad. El cambio que han tenido ellos conmigo ha sido notable, ya que ahora me dan más libertades, no me piden tantas explicaciones, a diferencia de antes, que cuando iba a salir me pedían mil y una explicaciones, me hacían un cuestionario gigante para dejarme ir a alguna parte. En cambio ahora es solo decir que es algo de la universidad para que me den dinero y permisos sin ningún problema. Ahora me siento grande y ellos me tratan como tal y creo que es hora de darme mi lugar y que entiendan que yo ya no soy una niña chiquita que ellos tengan que controlarle todo y cuidar hasta de lo más mínimo; yo ya tengo dieciocho años y ellos tienen que entender que uno crece y se aprende a cuidar solo.

Para no incurrir en generalizaciones, hay que comenzar señalando que las experiencias mismas del fin del bachillerato y del ingreso a la universidad ofrecen una disparidad de interpretaciones, criterios de valoración y tipos de narrativas. Para la mayoría de los jóvenes investigados, la universidad significa una liberación, la conquista de una mayor libertad, por ejemplo en relación con el cese de la vigilancia disciplinaria. Pero, simultánea y ambiguamente, la entrada en la universidad parecería entrafñar también el ingreso a una época de múltiples exigencias y responsabilidades que suponen renunciar a ciertas libertades, como lo veremos más adelante. Sin embargo, las jóvenes proponen que las de la universidad son “verdaderas responsabilidades” en comparación a las responsabilidades y actividades del bachillerato, vistas como poco significativas, bien sea por “simples” o “monótonas”, como se menciona a continuación.

Fase: Este nuevo paso que es la llegada a la universidad es duro, pues hay que dejar atrás tus amigos de toda tu vida, los que ya hacían parte de tu familia; ya estás solo, todos cogen su camino. Hay unos que no los vuelves a ver, otros te dejan para toda la vida y otros que siguen ahí, pero la relación ya no es la misma, pues ya no nos vemos todos los días, nos dejamos de llamar. Pasan muchas cosas, uno llega muy mal acostumbrado; en el colegio prácticamente

no se hace nada, es muy fácil todo, aunque el horario es cansón, pero no hay tanto compromiso y responsabilidad. Uno coge madurez cuando entra a la universidad, de resto uno no sabe qué es eso.

La asunción de responsabilidades se da cuando los jóvenes invisten dichas responsabilidades académicas de un deseo personal y por tanto de un “compromiso” que hace posible la realización de un proyecto añorado; dicho compromiso es supuesto por las jóvenes como el producto de un interés y una decisión personal (“yo con mi pensamiento y mi interés en lo que quiero de mi vida, lo hago sola sin que nadie me diga”), o bien se presenta como resultado de la convicción según la cual, en tanto libres de una coerción asfixiante, dichas responsabilidades permiten un margen de libertad y electiva personal, menos agobiante que lo vivido con las responsabilidades académicas y disciplinarias impuestas en el bachillerato (“uno –en la U– se siente más relajado”).

Clave autonomizadora = estudiar algo deseado

Autocontrol interiorizado por identificación: cuando las normas se vuelven deseos

Estudiar algo deseado es una posible respuesta a la pregunta acerca de qué es lo que, hace que la experiencia universitaria sea vivida como una experiencia que, aunque recargada de responsabilidades y obligaciones, promueva la autonomía y la mayoría de edad.

Zaga: El encuentro con el entorno académico ha resultado ser bastante complejo. El paso de un ámbito escolar un poco más relajado por decirlo así, más básico. Ahora me topo con algo más profundo, algo mucho más especializado e investigativo, con algo más a fondo. No niego que al principio fue muy duro, pues la forma de presentar los trabajos y las tareas no es tan básica como sí lo era en el colegio; ahí las investigaciones consistían en buscar un concepto más elemental de los temas, y en Internet. Ahora esto resulta ser mucho más complejo. Pero a pesar de todo para mí es como un reto, y todas esas cosas, todas esas exigencias lo hacen para mí mucho más interesante. Me considero una persona muy responsable, me gusta que las cosas me queden bien, en especial cuando hago cosas de las cuales disfruto y por eso no me afectó mucho el cambio; en realidad me siento mucho más sobresaliente que en el colegio, porque “al que le gusta le sabe”, y hasta ahora las cosas académicamente no van mal.

Fapu: El cambio ha sido extremo, pues en el colegio me caracterizaba por ser una de los peores estudiantes, perdía materias y les ponía poco interés a las

materias que no me interesaban; en cambio, ahora en la universidad me he destacado por ser una de las mejores estudiantes de mi grupo y por tener muy buenas notas. Yo creo que este cambio se debe a que la psicología es mi pasión y es algo que me agrada y divierte, pues en el colegio también me iba muy bien con las materias que me apasionaban, agradaban y divertían.

Naque: Y pues realmente pienso que todo esto es verdad; he cambiado, y mucho. No sé si sea por el hecho de que estoy enamorada de mi carrera y cada día me encanta lo que voy aprendiendo, o porque ya he crecido y sé que mi futuro depende de lo que yo vaya formando desde ahora. Pero solo sé que vendrán más cambios en mí, que la universidad es uno de ellos y que tanto buenos como malos momentos vendrán, pero como lo he dicho durante toda mi crónica, todos estos cambios me harán crecer como persona y ser más fuerte.

Nida: Las nuevas exigencias académicas no son nada desagradables, todo lo contrario, son algo muy diferente a lo que estaba acostumbrada. Todo lo que realizo en la universidad no es únicamente por tener que presentarlo a un profesor y tener que sacar una buena nota; me divierto haciéndolo porque es algo que estoy aprendiendo. Si estoy pagando para que me enseñen lo que en adelante quiero hacer con mi vida ¿por qué he de molestarme? Para nada. Yo soy la que aprendo, y si escogí esta carrera es porque tanto ella como las materias que veo son lo que realmente me gusta. Presión no existe, pero es cuando más alerta debo estar. Tengo un cronograma de mis deberes y cómo acomodarlos al tiempo libre que tengo y así poder entregar todo a tiempo.

Zib: En el colegio todo el mundo velaba por que nos fuera bien a todas, éramos una unidad, era compromiso de todas. Ahora, depende únicamente de ti y de tu desempeño que te vaya bien o no; nadie se hará cargo de tus responsabilidades, es algo que te compete solo a ti. Perfectamente yo podría dejar de asistir a una clase para la cual no tengo nada "importante", como lo es una exposición, un parcial o un taller, pero estos detalles no son lo que hacen que una clase sea importante o no. Si no asisto, simplemente me pierdo una parte del hilo conductor al que debo estar anudada. Tampoco es como en el colegio, donde tu profesor te va a estar diciendo: ¿cuándo es que vas a entregar el trabajo?, o: ¡cuidado, que ya tenés muchas faltas de asistencia! No, todo esto comienza a correr por cuenta propia y somos responsables si llegamos a perder.

Es claro el poco aprecio de los jóvenes por la disciplina escolar, que se muestra como fuertemente coercitiva para las lógicas juveniles actuales. La entronización de métodos blandos de control de los jóvenes supone introducir formas mixtas

y flexibles que permiten suavizar las nuevas normatividades como si fueran deseos, como por ejemplo, la libre electividad del uso del uniforme y la imposición consentida de horarios mediante el ofrecimiento de electivas múltiples.

La autoexigencia académica logra con ello ocultar el carácter impositivo de la educación superior. Esta es, por tanto, una más sofisticada forma de subjetivación por la cual la tutela adulta externa no desaparece sino que se oculta y convierte al joven mismo en adulto portador de dicha norma, quien se identifica con dicha autoridad externa, la interioriza y la asume como propia en forma de un ideal social moralista y humanizador resumido en la expresión “adquirir responsabilidad”.

Fapu: La disciplina ha aparecido solamente en mi vida personal y ha sido implantada por mí misma debido a la aparición de nuevas responsabilidades, pero no he sentido disciplina por parte de la universidad; al contrario, me siento libre y autónoma, cosa que no pasaba en el colegio, donde todo lo que hacía era controlado y regido por las normas de la institución.

Así, pues, más que la finalización de toda normatividad institucional adulta, o más que una definitiva conquista del reconocimiento al legítimo derecho de los jóvenes a ser respetados como seres de derecho y a decidir libremente por un proyecto de vida propio, la aparente finalización de ciertas normas disciplinarias heterónomas parece promover su encubrimiento, convirtiéndose así, según algunos autores críticos, en una nueva y sutil forma de autoacción que configura un nuevo fenómeno en las denominadas “Sociedades de control” (Deleuze, 1995; Lazzarato, 2006; Lipovetsky, 1983), dado que dicha flexibilización de las normatividades promueven una juventud preocupada por sí misma pero, para algunos analistas (Marcouse, 1980; Baudrillard, 1970; Lipovetsky, 1983), descomprometida y despolitizada de la suerte del conjunto y que no parece incidir en una participación real de los jóvenes en la definición de su destino ni los lleva a interrogarse por las relaciones disimétricas en el ejercicio del poder. Sin embargo, otros autores (Zarzuri y Ganter, 2000; Maffesoli, 1985; Maffesoli, 1988) plantean que también hay formas sutiles de resistencia en los jóvenes al control institucional, que van desde conductas “inocentes”, como el uso de tatuajes o looks, hasta expresiones como el agrupamiento para la diversión o la delincuencia, lo cual puede analizarse también como nuevas manifestaciones silenciosas de la política.

Nida: Al llegar a la universidad adquirí mucha más responsabilidad; desde un principio del semestre tuve muy claro que la única perjudicada sería yo; en el

colegio, mis padres nunca estuvieron a mi lado presionándome para hacer tareas o estudiar, simplemente esperaban resultados; así mismo es en la universidad: ellos simplemente esperan resultados. Cada vez que llego de la universidad a mi casa intento hablar con alguno de ellos, les cuento cómo me fue, qué aprendí; de esta forma me es más fácil que esto se quede en mi mente y que en un futuro lo tenga muy presente. Es decir, autonomía, por supuesto que la tengo: entro a clases muy puntual; las veces que no he asistido a una que otra clase es por motivos mayores, ya sea porque estoy enferma, tengo una cita médica o se me presentó un inconveniente. Asumir mis responsabilidades, por supuesto, ya no es como en el colegio, que solo trataba de que en todo me fuera bien, especialmente porque no quería que me castigaran; ya es distinto, es un reto personal que representa el hecho de que mi promedio sea excelente; es un compromiso con mis padres, ellos se esfuerzan por darme una opción de vida, y lo mínimo que puedo hacer en agradecimiento por tanto amor, confianza y lucha es darles buenos resultados, que ellos sepan que nada es en vano, que, todo lo contrario, que seré una gran profesional y todo gracias a ellos.

En los enunciados de algunos jóvenes se puede encontrar cierta vivencia ambigua de la supuesta autonomía adquirida con el ingreso a la universidad: a veces es intuida como “una exigencia” (“*exige a uno un grado de responsabilidad y autonomía mucho mayor que al que venimos acostumbrados*”); sin embargo, predomina una concepción de autonomía vista como una oportunidad de libertad otorgada por los mayores y un reto personal para crecer, pues es casi imposible para los estudiantes hablar del ingreso a la universidad sin hacer una comparación con una educación disciplinaria muchas veces represiva, frente al nuevo panorama flexible de la universidad en relación con asuntos como la autonomía; o, como lo menciona una informante: el poder “*tomar tus propias decisiones*”.

Ita: Los profesores de la universidad mantienen una ética que no les permite relacionarse tan estrechamente con los estudiantes como en otras instituciones, ni tampoco suelen irse detrás de ellos para que rindan académicamente; desde la primera clase siempre advierten que ya no estamos en el colegio, y eso es algo que desde mi punto de vista le exige a uno un grado de responsabilidad y autonomía mucho mayor que al que venimos acostumbrados.

Según esta jovencita, en el colegio eran los profesores quienes imponían la responsabilidad por el estudio a menores incapaces de asumirla e interiorizarla; pero el hecho de asumirlas e interiorizarlas no hace menos agobiantes las responsabilidades académicas. Esta joven parece mencionar, de paso, la supuesta causa de dicho fracaso de la educación media: la incapacidad de disfrutar de ella,

allí donde no existía elección alguna o derecho a la iniciativa por parte de los jovencitos; con ello se termina matando un verdadero deseo de aprendizaje: “Lo más importante eran las experiencias, como el novio, los amigos y la fiesta”. De esta manera, se asimila el bachillerato a una “divertida guardería” casi-infantil, donde el deseo y la responsabilidad estaban del lado de los adultos (“los profesores y mi papá siempre estaban detrás de mi diciéndome qué hacer; ahora soy yo la que decido cuándo, cómo y por qué hacer los trabajos”), y donde tanto padres de familia como profesores asumían una posición de poco reconocimiento o eran considerados así socialmente, por lo cual se limitaban a promover relaciones laxas, permisivas y próximas (“los profesores se convierten como en otra familia”).

Ita: Evidentemente, la universidad es una institución que exige una mayor autonomía, pues aquí ya depende totalmente de uno el rendimiento académico; no es como en el colegio que los profesores y mi papá siempre estaban detrás de mi diciéndome qué hacer, ahora soy yo la que decido cuándo, cómo y por qué hacer los trabajos. La universidad me ha exigido mantener una disciplina muy marcada con los horarios, trabajos, parciales, actividades. ¡Cómo ha cambiado mi rutina que anteriormente estaba más regida por la diversión! Ahora me ha tocado dedicarles más tiempo a los trabajos y actividades académicas, de las cuales disfruto mucho porque sé que han sido un proceso muy fortalecedor.

De todas maneras, en la mayoría de los enunciados predomina la idea de la universidad como un periodo de “interiorización gozosa” de las responsabilidades (“Ahora soy yo la que decido cuándo, cómo y por qué hacer los trabajos”); se evidencia en muchos enunciados una posición acrítica frente a cierto “secuestro” de las libertades personales. Con ello se enfatiza la presencia radical de una palabra ajena en la individualidad, que cuestiona los supuestos solipsistas del sujeto soberano y a la vez muestra la entronización silenciosa de una “sociedad del control” que naturaliza determinadas formas de subjetivación en una dirección individualizadora.

Olja: Primero que todo, mi llegada a la universidad fue un sueño y una meta que tuve que aplazar por seis meses, significa una mayor responsabilidad y una capacidad de decidir por mí misma, si voy a rendir en el estudio o solo me lo voy a tomar como un paseo. La universidad significó, para mí, poder dejar una vida aparte, tener otro entorno social y otra relación con mi familia. Por supuesto, indica una mayor responsabilidad y una mayor libertad en horarios y una confianza que depositaron mis padres en mí para ser una mejor persona y poder salir adelante.

Como se ha venido planteando, la mayoría de los informantes se refieren a la formación universitaria como una paradójica época de entrada en la responsabilidad

y la autonomía (resulta interesante el uso de la palabra “autocracia” como sinónimo de auto-gobierno). El ingreso a la vida universitaria muestra la continuación de una tendencia histórica a reconocer y valorar a los menores (Aries, 1993) pero solo bajo la premisa de la interiorización de una auto-contención selectiva (Elias, 1968; Elias, 1997) o como una forma de “autorregulación”. La autocontención se justifica en tanto parece representar la cristalización de un sueño propio, el despliegue de deseos auténticos y la realización de las potencialidades personales.

Nadi: Cosas como las responsabilidades, trabajos y relaciones con maestros y amigos, en el colegio resultaba ser algo más informal; en la universidad ya todo debe cambiar: los tratos, las relaciones, las actividades y la actitud; aquí los profesores son tus guías, pero no son tu elemento regulador que todo el tiempo estén detrás de ti recordándote lo que deberías hacer y probablemente no haces. Es tan sencillo como que la universidad contiene las herramientas adecuadas pero todo el proceso estudiantil depende ciento por ciento de uno mismo.

En estos sujetos predomina la búsqueda de una posición intermedia (Phoenix, 2002) caracterizada por ellos como de “auto-responsabilidad”; realmente reaparece la disciplina como una palabra propia interiorizada en la ilusión de encontrar un justo medio, en relación con cierto encuentro conflictivo de la educación disciplinaria escolar con una cultura juvenil hedonista (en la cual la diversión y rumba encuentran un lugar privilegiado). En esta situación parecen terminar triunfando las normas disciplinarias, el juicio y las buenas intenciones, la entrega y la dedicación al estudio, y el compromiso de retribuir el esfuerzo económico de los padres.

Giro: He tenido problemas con el manejo del tiempo. Creo que no he sido suficientemente responsable con eso ya que no he sido capaz de hacer los trabajos, lecturas o estudiar para parciales a tiempo sino cuando ya todo está encima, pero aun así me considero muy responsable en lo académico pero no conmigo misma, ya que muchas veces he dejado de dormir y de comer por hacer trabajos o lecturas que ya había dejado tiempo atrás, pero sea como sea lo hago; esto me preocupa, y si no encuentro una solución a esto voy a tener problemas tanto académicos como de salud. Afortunadamente tengo muy claro cuáles son mis prioridades y sé que no son negociables por ningún plan de goce, y aunque ahora es más fácil salir ya que no hay que usar uniforme y de alguna forma da libertad ya que en cualquier momento libre que uno tenga puede salir sin tener una etiqueta encima que diga que uno se escapó de clase, tengo mucho autocontrol y disciplina. Yo no soy rumbera y aunque sé que vine a la universidad a estudiar también me gusta divertirme pero no sacrificaría mi estudio por ningún tipo de diversión.

¿Estudiar es un deseo o un mandato social? El aprendizaje como deseo impuesto y proceso racionalizador de conductas

Yeda: ...cambios en las formas de pensar, sentir y expresarme. El entrar a la universidad me ha hecho cambiar muchas formas de pensar; siento que de verdad he madurado mucho y sé hacia dónde quiero ir y qué quiero en realidad en mi vida. Me gusta mucho mi forma de pensar ahora, ya que antes simplemente pensaba en amigos, rumba y trago. Ahora sé que si quiero eso es momentáneo, no siempre; ahora a lo que me tengo que dedicar verdaderamente es a estudiar.

En la educación media y superior subyace un silencioso proceso de racionalización que busca refrenar ciertas representaciones o estereotipos acerca del menor promovidos por los medios masivos. Nos referimos al hecho de ver al joven como alguien desmesurado o con tendencias a la desmesura (Anthony, 1990) y que por tanto necesita ser regulado mediante un proceso de racionalización, si bien ya no se trata aquí del clásico control disciplinario del bachillerato, sino de otro más sutil, mediante el cual las responsabilidades académicas impuestas a los estudiantes capturan su tiempo libre (son vividas por estos como si fueran decisiones o elecciones propias).

Yaos: La universidad representa un gran reto en mi vida, pues tiene un excelente nivel académico y además ya uno empieza, digamos que de alguna manera, a manejar sus propios tiempos y es uno quien decide cómo y cuánto tiempo dedicará a sus estudios. Al llegar a la universidad de cierto modo toca madurar para salir adelante y es de gran responsabilidad ser tu propio coordinador, pues tú decides cómo manejar tu tiempo y tus cosas. Es una gran oportunidad para probar qué tan autócrata eres a la hora de tomar tus propias decisiones o si te dejas influenciar por otras personas para las cuales tal vez estudiar no es tan importante como para ti, y no les interesa perder su tiempo y dinero. En mi caso yo definitivamente sé a lo que vine. Sé que mi lugar en esta universidad es de estudiante, y trato de cumplir mi papel como es debido; es decir, por mí y por mi familia yo debo estudiar y tratar de cumplir todas las metas que me he propuesto.

La comparación con el bachillerato configura un “antes” y un “después” en relación con la finalización de una época de diversiones y de vigilancia externa, para pasar a una etapa de aparente pre-maduración (“Al llegar a la universidad, de cierto modo toca madurar”): a la vez que se adquieren mayores conocimientos, relaciones y responsabilidades, se exige un mayor autocontrol y una mayor reflexividad (“uno mismo es el coordinador”), es decir, finaliza una edad disciplinaria y se ingresa a una autonomía y gobierno de sí mismo. La llegada a la universidad desnuda, entonces, una tensión oculta en el bachillerato entre

una educación autónoma y una heterónoma, en la cual la asunción de nuevas responsabilidades venidas de afuera pero supuestamente elegidas (elegir la carrera y la universidad) obliga a apersonarse de las consecuencias de dichas elecciones, como lo decía el anterior enunciado: “Es una gran oportunidad para probar qué tan autócrata eres a la hora de tomar tus propias decisiones o si te dejas influenciar por otras personas”.

Faes: No es por comparar, pero ya que he estado en dos universidades, quiero decir que en los primeros semestres no hice nada. No ponían trabajos; yo solo estudiaba para parciales, no más. En cambio aquí todo es distinto, mantengo estudiando, llena de cosas, trabajos, encuestas, pruebas, de todo; la calidad de gente, la calidad de los profesores sobre todo, me ha impactado; son muy serviciales, muy buenas personas; más que profesores son amigos, están muy pendientes del estudiante, eso me gusta mucho y me motiva aun más.

Es muy curioso que se pueda celebrar con júbilo y agradecimiento el hecho de ser recargado de trabajo; realmente hay aquí una identificación con un proyecto que es también una imposición social, pero por estar investido de significado o deseo pierde su carácter agobiante e instituye de paso un sutil proceso de “autocontrol” que exige un sofisticado despliegue reflexivo y racionalizador que obliga a calcular consecuencias, a aplazar acciones, a controlar y ajustar las conductas de los jóvenes con los otros, muchas veces sin que se perciba dicha autocontención.

Zaga: La llegada a la universidad resulta ser un cambio muy drástico en mi vida, y no solo en la mía, sino también en la de las personas que viven conmigo, en la de mi familia, en la de los amigos más allegados a mí. Digo que resulta ser un cambio significativo pues la universidad requiere de una disponibilidad de tiempo mucho más prolongada, también requiere de mucha más responsabilidad de la que de por sí ya era exigida en el colegio. Es cierto que somos un tanto “libres”; esto quiere decir que yo dispongo de la libertad de poder, querer o no, asistir a las clases o salirme en medio de una de ellas; no me persiguen si no hago las tareas. Todo depende de mí, de mi disponibilidad, pero esa disponibilidad no quiere decir que se pueda hacer lo que uno quiera, se mira desde este punto de vista: si no asisto a clases pierdo el semestre y si pierdo el semestre, ¿quiénes son los perjudicados? ¿Los profesores? ¡No! A ellos les pagan igual asista yo o no lo haga; la única perjudicada sería yo, pues tres millones y medio de pesos o una beca no se consiguen a la vuelta de la esquina.

La presencia de un silencioso proceso de racionalización en el siguiente fragmento se trasluce en enunciados tales como “eso me ayudó a entrar en razón”,

“uno sabe en qué clase no se puede faltar”, “igual me tengo que atener a las consecuencias”. Esto ilustra de qué manera se logra interiorizar rutinas impuestas anteriormente de forma externa y convertirlas en hábitos, e incluso en deseos internos. Pero en aras de entronizar determinados modelos sociales ideales de subjetividad, de estudiante juicioso y de mayoría de edad, además de otra serie de privilegios, es preciso aceptar ciertos renunciamientos (no ser como la niña que todo se lo decían). Dicho proceso racionalizador se deduce del siguiente testimonio.

Yeda: Lo mejor de todo es estar en la universidad. A pesar de que me traiga más responsabilidades uno se siente más relajado, ya que uno sabe, en la mayoría de veces, en qué clase no se puede faltar; de pronto una que otra vez. Nadie lo va a obligar a uno a ir a la universidad, aunque la decisión es de uno si no va o si va; igual me tengo que atener a las consecuencias de las cosas que de verdad me van a traer problemas. Esto me ayudó a entrar en razón y no esperar a que mis papás me llamen o me digan ¡acuérdate de estudiar!, sino que yo, con mi pensamiento y mi interés en lo que quiero de mi vida, lo hago sola sin necesidad de que nadie me diga lo que tengo que hacer. Antes eso me ha ayudado mucho a superarme y no ser como la niña que todo se lo decían.

A lo largo de la historia han existido diferentes construcciones de ser joven o adulto; hoy día dicha diversidad se amplía y convive. Esta jovencita señala que en el colegio la responsabilidad venía de afuera (la inculcaban los profesores y los padres de familia), pero señala que en la universidad la responsabilidad “debe ser propia”. Este “deber ser autónomo” es ante todo una nueva experiencia de aprendizaje, pero para muchos jóvenes y adultos contemporáneos el ingreso a la universidad parece ser condición suficiente para una superación inmediata de la condición de minoría de edad, el arribo supuestamente heroico a una condición de exigencia, situación para la cual, aparentemente, no ha habido una experiencia previa y un aprendizaje autónomo para tomar decisiones sobre la vida y para interiorizar las normas. Es interesante percibir el predominio de idealizaciones y de una serie de construcciones e imágenes estereotípicas acerca de supuestos comportamientos característicos de los jóvenes durante el bachillerato y después de él, difundidos en los medios masivos y en los saberes orales; estereotipos a los cuales se pliegan los universitarios por identificación.

Zaga: Aunque al entrar a la universidad notablemente sí se gana una gran libertad, a la vez que ganamos también perdemos; por ejemplo, el tiempo que pasábamos con nuestros amigos ahora va a ser notablemente recortado, ya no nos vamos a ver tan a menudo con ellos, mucho menos vamos a tener el tiempo

y la disponibilidad suficientes como para hacer lo que antes hacíamos tranquila y placenteramente como quedarnos despiertos hasta la madrugada viendo programas de televisión o salir a bailar los días de semana.

Por otra parte, aunque se expresa aquí una alegre oposición maniquea entre autonomía y heteronomía, es decir, entre “libertad de elección individual” y “disciplina impuesta externamente”, realmente lo que se produce es una curiosa forma de “interiorización individual de la disciplina social” por autoconsentimiento elegido; es decir, una operación socio-psicológica de construcción de subjetividad autocontrolada por un sometimiento consentido a imposiciones institucionales. Así, pues, la universidad parece ser un lugar importante de corte de la niñez (“no ser –más– la niña que todo se lo decían”) un paso de ingreso a un estado intermedio de aprendizaje en el uso de libertades y, sobre todo, la realización de una serie de expectativas dominantes en esta sociedad acerca de lo que debe ser idealmente un joven estudiante.

Yeda: no esperar a que mis papás me llamen o me digan ¡acuérdate de estudiar!, sino que yo, con mi pensamiento y mi interés en lo que quiero de mi vida, lo hago sola sin necesidad de que nadie me diga lo que tengo que hacer; antes eso me ha ayudado mucho a superarme y no ser como la niña que todo se lo decían.

El anterior enunciado resulta muy interesante porque ilustra los imaginarios sociales de “menor de edad” y “mayor de edad” con base en los cuales se construye una representación (Anthony, 1990) que hace ver a los jovencitos como niños atraídos fuertemente por el placer y el goce, a quienes se les debe imponer normas (por el contrario, el mayor de edad se gobierna a sí mismo). Describe de qué manera las responsabilidades asumidas obligan a estas jovencitas no solo a “dejar de ser menores a los cuales todo hay que decírselo”, sino a “entrar en razón”, es decir, a interiorizar un proceso de racionalización por medio del cual los dispositivos socializadores postmodernos o contemporáneos “ponen freno a la niñez” e imponen una “subjetivación interiorizada”, con una racionalización de las conductas basada en procesos sutiles de control social mediante el autocontrol de las conductas o actitudes desmesuradas e irracionales, como también lo ilustra el siguiente testimonio.

Giro: La universidad da muchas libertades como también responsabilidades que es la forma de ponerles límites indirectamente a tantas libertades. Se necesita mucha madurez para afrontar este reto y aprender a poner los deberes y responsabilidades por encima del placer y del goce para poder cumplir la meta propuesta al entrar a la universidad.

Controlar la tendencia al exceso en los jóvenes es también una construcción social actual de mayoría y minoría de edad. Una vez finalizado el bachillerato, una de las principales imágenes ideales que la sociedad adulta ofrece a los jóvenes como dispositivo racionalizador es el ingreso a una carrera profesional. La joven del enunciado anterior plantea que las responsabilidades académicas son una manera de poner límites al exceso de libertades; opera aquí el temor social a la irrupción de un estereotipo de los jóvenes como poseedores de una tendencia a la desmesura y a la carencia de límites. Se busca, entonces, que los jóvenes se identifiquen con el rol de estudiantes y configuren, a partir de este, un proyecto de vida aceptado socialmente (Muzan, 1990).

Se cree que en tanto la universidad impone responsabilidades y exigencias aceptadas, mas no elegidas por los mismos jóvenes, se logra poner freno a una “tendencia” al ocio y al hedonismo mediante la apropiación de una carrera elegida. De esta forma la universidad, es decir, la asunción del rol de estudiante universitario, sería una garantía suave o flexible de control de la juventud que la familia delega en otra institucionalidad externa a ella; de allí en adelante el joven pasa a ser definido y encauzado por el discurso universitario hacia la realización profesional y con ello, hacia una aparente “mayoría de edad”.

La falsa oposición entre autonomía y heteronomía

Una nueva subjetivación mediante interiorización de la heteronomía

A continuación se exponen los enunciados de dos jovencitas que valoran en forma curiosa la disciplina. En contrapunto con la mayoría de los testimonios de los jóvenes investigados, hay aquí una contradictoria aceptación de las exigencias disciplinarias en nombre de sus resultados: una buena formación; como quien dice, “el fin justifica los medios”. Sin embargo, y a pesar de lo escaso de este tipo de enunciados, resulta de interés su análisis pues leyendo entre líneas se puede vislumbrar una singular invisibilización e interiorización de la disciplina (Bourdieu y Passeron, 1970), proceso que parece acentuarse en la formación académica universitaria en la cual la normatividad heterónoma es interiorizada y disfrazada para identificarla con una supuesta normatividad autónoma. Esto nos permitirá develar más adelante la manera como operan exitosamente las nuevas “sociedades de control” y mostrar que las formas actuales de dominación, más que oponerse a las sociedades disciplinarias, se complementan y traslapan con estas para configurar formas híbridas de construcción de subjetividad (Zarzuri y Ganter, 2000).

Nipa: La vida en el colegio es muy monótona; siempre me levantaba a la misma hora, el descanso era a la misma hora, ni un segundo más ni un segundo menos;

sonaba el timbre para cambiar de clase, para salir, para entrar de descanso. Todos los días cuando llegábamos a nuestro salón teníamos que realizar la oración; nos daban diez minutos y era obligatorio realizar con una pareja la reflexión del día. A mí me gustaba, pero muchas veces llegaba con sueño y me regañaban. Porque eso sí, uno no podía decir ni hacer nada porque ya lo estaban regañando. El colegio tiene muchas restricciones, pero a pesar de tantas normas y exigencias, eso le ayuda a uno mucho para su formación; el colegio me ayudó mucho para comprender muchas de las situaciones que suceden afuera, a afrontar muchos obstáculos que la vida nos pone.

Aunque predomina en la mayoría de los jóvenes una lectura negativa de la disciplina, podemos percibir aquí una curiosa valoración ambigua de ellas, pues finalmente esta jovencita aduce que las normas y restricciones disciplinarias “ayudan mucho a la formación” y a “afrontar obstáculos que la vida presenta”. Aunque inicialmente se muestra la disciplina como un modo de subjetivación agobiante y heterónimo, es decir, “venida de afuera”, como sinónimo de una evidente imposición (“uno no podía decir, hacer nada porque ya lo estaban regañando”), tal parece que las nuevas sociedades del control triunfan a partir de la flexibilización y naturalización de las normas mediante un nuevo dispositivo de identificación con estas (Deleuze, 1995; Lazzarato, 2006). Se encuentran, pues, algunos pocos testimonios –no por pocos carentes de importancia– que valoran la formación disciplinaria recibida en el colegio.

Niña: Siento que he madurado y me he vuelto una persona mucho más responsable. Sé manejar mi tiempo y no lo desperdicio tanto como lo hacía en el colegio. Mis rutinas han cambiado, me he vuelto mucho más independiente, ha subido el grado de organización y medición de mis actos. Muchos de los valores aprendidos en mi casa y en mi colegio los he podido aplicar en la universidad.

De manera similar al testimonio anterior, otra estudiante, egresada de un colegio de monjas, aunque también expresa cierta sensación de descontento e insatisfacción con las normas disciplinarias, termina por aceptar la “inculcación” de ciertos valores como la responsabilidad (“Allí me inculcaron algunos valores que tengo, como la responsabilidad ante todo”). Es interesante ver en este testimonio la confirmación de la sospecha anterior: que la denominada “auto-responsabilidad” es realmente una disciplinización interiorizada, mediante la repetición de hábitos inicialmente “impuestos a la fuerza”, como lo designa a continuación el curioso verbo “inculcar”:

Naque: No estaba de acuerdo con muchas cosas que hacía el colegio, o la manera de pensar y tratar a la gente muchas veces las monjas. Además, porque por el

hecho de estar en otro país yo tenía ya otra visión de las cosas; mi manera de pensar no era la misma que cuando estaba años anteriores en ese colegio; sin embargo, considero que en este lugar me inculcaron algunos valores que tengo, como la responsabilidad ante todo. Pero a pesar de todo, lo que nunca olvidaré del colegio es que uno construye amistades que quedan para siempre y que se vuelven incondicionales para uno. Eso es lo que realmente extraño del colegio, lo recuerdo con alegría; sin embargo estoy muy feliz de poder estar en la universidad y saber que ya la responsabilidad es mía y no de los otros.

Un tema recurrentemente mencionado por los jóvenes entrevistados, relacionado con el contraste entre la disciplina escolar y la formación universitaria, es la interiorización de las responsabilidades a partir del establecimiento de una continuidad socializadora entre el par heteronomía-autonomía (Kamil, 1990; Piaget, 1932). Por supuesto que la disciplina no desaparece en la universidad; allí también se ejerce vigilancia sobre los cuerpos, se llama a lista, se hacen exámenes y no cualquier vestimenta es permitida; pero ya no son los adultos quienes ejercen dicho control sino los jóvenes, que han interiorizado determinados estereotipos sociales y disciplinarios en los cuales sobresale una continua mirada de aprobación y desaprobación explícita o tácita hacia los comportamientos propios y de los demás y hacia el uso de determinados looks y vestimentas, considerados “out”, “nada que ver” o “boleta”, como lo señala a continuación una jovencita que se considera “alterna”:

Gana: En el colegio yo veía que la gente toda era la misma, los mismos gustos, hasta llegaba a sentirme indiferente pero tampoco rebajada; era como una moda. Me miraban a mí como bicho raro por la diferencia con los gustos: ellos con su rumba reggaetón y yo muy aparte con mi rock y metal. En cambio, en la universidad hay diversidad de personas, veo los rumberos, los rockeros, veo de todo y me es más fácil hacer amistades. No cambio ni cambiaré mi forma de ser, así la sociedad se me venga encima, pero me gusta tratar con todo el mundo, para conocer sus distintas maneras de pensar y de ver la vida. Esto me ha parecido una gran ventaja.

Si bien es cierto que al comparar la universidad con el colegio es claro en ella cierta atenuación del tradicional tipo de reglamentaciones autoritarias, es evidente también la emergencia y promoción de nuevos ideales y prescripciones sociales, generalmente producto de los medios masivos de consumo, que también cumplen un papel diferenciador (Lazzarato, 2006), dirigidos esta vez a estimular y a controlar la singularidad de los jóvenes en determinadas direcciones y no en otras, por ejemplo, alrededor del establecimiento de determinados hábitos

(Bourdieu, 1980) y comportamientos tales como modas, formas de pensar, hablar y sentir, vehiculados en el uso de modas y atuendos corporales.

Por lo anterior es pertinente cuestionar la manera ingenua como muchos investigadores educativos acríticos (Piaget, 1932; Kamil, 1990) suelen percibir una falsa oposición entre heteronomía y autonomía (Bourdieu y Passeron, 1970). Muchos jóvenes detrás de una supuesta autonomía y libertad de elección individual realmente interiorizan una moral heterónoma, pues son sensibles por identificación a una serie de prescripciones sociales, muchas de ellas de carácter global y producidas también por publicistas y diseñadores adultos, que les impulsan a descalificar y rechazar a sus compañeros por determinados comportamientos y *looks* diferentes y son estimulados a su vez a aceptar determinados tipos selectivos de comportamientos, actitudes, creencias, vínculos identificatorios, formas de membresía. Hay una edad en la cual se radicaliza la convicción de una necesaria “diferenciación” frente a adultos y coetáneos, alrededor de la asunción de determinadas formas de ser, sentir, pensar y disfrutar, el uso de modas, vestimentas, músicas y adornos constructores de particulares modelos de subjetividad.

Ante la emergencia de un nuevo tipo de sociedad contemporánea distinta a la promovida por los reglamentos escolares, en la actualidad la disciplina comienza a ser vivida por la mayoría de los jóvenes como un atropello contra el denominado “libre desarrollo de la personalidad”, pues aunque la mayor parte del mundo adulto no lo reconozca, lo corporal adquiere cada vez más un peso decisivo en la individuación subjetiva contemporánea, y las modas y la tramitación de las imágenes y las formas de sentir generalmente de carácter globalizado, dan la ilusión a los jóvenes de adquirir una identidad propia, un enclasmamiento y el goce de un mayor margen de libertad (“*La universidad es muy diferente, ya que uno puede usar la ropa que uno quiera de acuerdo con la personalidad de cada quien*”).

Sin querer ignorar que la universidad ofrece un cambio cuantitativo comparado con el colegio (por ejemplo, la ampliación de libertades, más que su simple “adquisición”), la llegada a la universidad tiene, entre otros, dos significados principales para los jóvenes, al parecer estimulados ambos por las actuales sociedades del control que generan dos roles de subjetividad juvenil contemporánea: en primer lugar, el logro de autonomía al interiorizar responsabilidades académicas (lo cual parece exacerbar el individualismo); y por otro lado, el derecho al acceso a una “madurez gozosa” mediante la promoción de un nuevo ideal de “adultez juvenilizada” (Bourdieu, 1990).

Gana: En la universidad me parece que hay menos reglas que en los colegios; están las típicas de que no puedes portar armas, no llegar con efectos de alcohol o alucinógenos y no portar estos mismos dentro del campus. Pero en el colegio me molestaron mucho por el porte de perforaciones, las correas con taches las cuales suelo usar; tenía que usar siempre un incómodo uniforme y estar pendiente de que estuviese limpio y todo eso. Aunque sé que el próximo semestre me va a tocar usarlo, pero no será tanto complicado como en el colegio, es mucho más cómodo y se ve muy bonito. Veo muchas más libertades en los horarios, resultan ser más flexibles para la realización de deberes, aunque también hay espacio para la diversión.

Este nuevo rol de “adultez juvenilizada” (o bien de alargamiento de la moratoria juvenil junto al goce de privilegios adultos) se establece alrededor del ejercicio de derechos tales como la adquisición inmediata de permisos a salidas diurnas y nocturnas con los compañeros, ampliación de su frecuencia, relajamiento de horarios, ejercicio de libertades en el noviazgo y la sexualidad, acceso a la “rumba”, manejo personal del presupuesto de gastos personales. Esta segunda faceta de la autonomización contemporánea de los jóvenes representa un interesante cambio promotor de agrupación neotribal por fuera de la tutela de la institución familiar y universitaria, diferente a las formas iniciales de la resocialización fuertemente individualista. A continuación se profundizará un poco más en los enunciados que testimonian la primera forma de configuración universitaria de subjetividad y se dejará la otra (“una mayoría de edad juvenilizada”) para un capítulo siguiente.

Sin embargo, las dudas respecto de si en la universidad existe un verdadero ejercicio de la autonomía o si pervive más bien una disciplina interiorizada se presentan sobre todo al considerar que el alargamiento del proceso de aprendizaje no deja de ser de carácter obligatorio, y, como lo señalan los mismos jóvenes, no desaparecen totalmente las coerciones disciplinarias sino que se invisibilizan mediante sofisticados procesos de flexibilización, identificación e interiorización de dicha dominación, convertida en hábitos silenciosos inscritos en la corporeidad y en las prácticas de la vida cotidiana. Como ejemplo de lo anterior se puede ilustrar la referencia al “uso voluntario” del uniforme, pues los jóvenes universitarios, sin que nadie los obligue, terminan comprándolo por iniciativa propia.

La universidad agobiante: la doble cara de la autonomía: liberación parcial y forma de autocontrol

Como se mencionó al comienzo de este texto, aparece en algunos enunciados cierta vivencia ambigua de la autonomía universitaria, vista por algunos infor-

mantes como promotora de una “autoexigencia mayor que la del colegio” y no meramente como un privilegio o una conquista de unos pocos. Valdría la pena señalar que esta imagen exaltada de un supuesto “heroísmo” del estudiante universitario es muy reciente, pues comparativamente en colegios y universidades es cada vez menor el “exceso de trabajo” en épocas donde cada vez se lee y se escribe menos. Si bien en épocas anteriores los dispositivos disciplinarios (Foucault, 1975) podían resultar agobiantes y fuertemente maltratantes para niños y jóvenes (eran comunes las palizas y humillaciones tanto en la casa como en las prácticas “educativas” del colegio), hoy día parece manifestarse una mayor comprensión y sensibilidad a la persona del menor, su cuerpo y sus sentimientos, lo cual produce simultáneamente una fuerte flexibilización de las exigencias escolares y sociales.

Yaos: En el colegio todo me lo vigilaban, estaban pendientes de si hacía o no hacía; si no iba a estudiar llamaban a mi casa a preguntar por qué y ese tipo de cosas. Por otro lado, llegar a la universidad, donde crecen las responsabilidades, la capacidad de decidir lo que quiero hacer y lo que no, por ejemplo, el entrar o no a clase, ir o no a la universidad y cosas de este tipo; además he llegado a un punto donde soy totalmente autónoma de hacer y tomar las decisiones que quiero, es decir, yo decido si les digo a mis papás mentiras o no, todo depende del criterio que cada persona tenga, o la confianza que en la casa le den, como es mi caso, también la capacidad para decirle inoi a un amigo cuando te ofrece que se vayan a tomar una cervezas y cosas como estas, en vez de entrar a alguna clase o hacer algún trabajo.

Dicha ola de sensibilidad y respeto del menor es, por supuesto, una gran conquista contemporánea, ganada por los jóvenes a partir de los años sesenta, situación que exige a la vez de los adultos una mayor autocontención de su agresividad (Elias, 1968; Elias, 1997), pero tiene sus contraprestaciones en los jóvenes. Si bien muchos adultos, e incluso pensadores (Aries, 1987), cuestionan de manera reaccionaria este “exceso de permisividad” hacia los niños y los jóvenes de hoy día y abogan de manera indirecta por prácticas socializadoras anacrónicas, es evidente que para la sensibilidad contemporánea de los jóvenes las nuevas responsabilidades configuran un secuestro del tiempo libre, aun sin el maltrato evidente propio de las sociedades disciplinarias.

Olja: Las exigencias académicas han sido duras; tengo mucha mayor responsabilidad, ya que no tengo a nadie (un profesor) exigiéndome todo el tiempo que tengo que entregar algún trabajo o cosas por el estilo. Es saber que si no presento cualquier trabajo es porque no quise hacerlo y si pierdo la materia o

el trabajo es por mí y por mi irresponsabilidad; además, es muy distinto tener tanta responsabilidad sabiendo que en el colegio uno tenía personas que lo presionaban para hacer las cosas y sabíamos que podían llamar a nuestros padres solo por una materia. Aquí llaman a un padre en casos muy extremos. Ahora en la universidad tengo la posibilidad de adicionar y cancelar materias que no quiero ver, mientras que antes todo era obligatorio. Hay semanas que tengo que leer muchas guías para todas las materias, y así como pueden ser guías cortas, hay unas muy extensas, y bastante demandantes; tener que leer dos y tres guías para un solo día y recordar mucho de lo leído y no confundir las guías de una materia con otra. Además, hay que hacer muchos trabajos escritos, aparte de leer las guías entregar un trabajo y todo para el mismo día es muy exigente tanto mental como físicamente. Mientras que en el colegio si mucho le dejaban una tarea por día y a veces semanas que no ponían ninguna tarea y era mucho más relajado por la facilidad y por los horarios; además, muchos profesores daban la oportunidad de presentar en otra fecha los trabajos.

Resulta interesante interrogar la concepción de autonomía que de lo anterior se deduce pues oculta una doble cara. Por un lado, el autocontrol; por otro, una sutil forma de control social y organización de la vida, visible en la estandarización de los discursos juveniles, sometidos a determinados sentidos comunes hegemónicos y la opinión pública mayoritaria, por ejemplo, los que aquí defienden una idea naturalizada y un patrón prototípico de autonomía, individualismo y soberanía subjetiva, los cuales parecen escritos sobre un mismo molde ideológico epocal que promueve en los jóvenes ideales de una aparente libertad de elección de metas, tal como el tipo de carrera a estudiar y un margen de maniobra en las decisiones.

Faes: Al principio es duro saber que tienes tanta responsabilidad de un momento a otro y que te toca renunciar a muchas cosas por cumplir con tus deberes, pero más adelante te verás recompensado por tanto esfuerzo.

Todo esto supone el encuentro con complejas y paradójicas situaciones: otorgamiento de libertades, que conlleva supone para los jóvenes una “mayor responsabilidad”, en el sentido de que se obligan a una mayor autovigilancia y autocontención de sus emociones para no fracasar en el cumplimiento de sus obligaciones académicas. Los jóvenes deben asumir y desarrollar un especializado proceso formativo de autocontrol, por ejemplo, del tiempo y de las emociones y adquirir competencias de lectura y escritura profesionalizantes ofrecidas o exigidas por la universidad.

Nadi: Estar en la universidad tiene como base la investigación y la exigencia; he tenido que dar todo de mí para cumplir estos requerimientos, me he vuelto una persona que adopta aun más el valor de la responsabilidad, por decirlo de una manera. En este sentido, la autonomía actúa paralelamente con el sentido de responsabilidad y de compromiso que se tiene con todo lo que se presenta en la vida universitaria, y logras tener una mayor claridad sobre tus deseos y proyectos a futuro.

Todo este proceso supone prepararse para un autocontrol no asistido por los adultos, y por esta razón en los testimonios de los jóvenes aparece como paradoja el hecho que junto a las libertades se vea como principal preocupación el acrecentamiento de responsabilidades y el verse obligados a alcanzar una rápida autonomía y automaternaje por el solo hecho del ingreso en el mundo universitario (Dolto, 1990; Winnicott, 1990).

Faes: En la universidad se puede decir que hay mucha más libertad, si quieres asistir a clase o no, es problema tuyo, si te querés poner un televisor en la cabeza e ir así a clase es problema tuyo, ahí es donde uno va construyendo su propia personalidad y te volvés responsable porque te volvés, toca o si no perdés el año. Aquí nadie va a estar detrás de uno diciéndole lo que está bien y lo que no, ya todo va en ti: como te querás comportar, como querás hablar, con quién te relacionés, en fin, tantas cosas que ya solo dependen de ti y de nadie más. En mi caso que toda la vida viví con mis papás, siempre los tuve a mi lado ayudándome en todo, mi mamá acompañándome a todo y de un día para otro, porque eso fue así, yo salí del colegio y a los veinte días entré a la universidad, saber que ya no tenés a nadie en menos de un mes diciéndote lo que tenés que hacer es muy duro; por eso digo que no toda la vida vas a depender de personas que te estén mostrando el camino y te estén enseñando cómo actuar y desenvolverte frente a los problemas que se te presentan en la vida. No. Todo cambia y solo vos sos el responsable de lo que pueda suceder de ahora en adelante con cada acto y cada decisión que se tome.

Lo que primero plantean los jóvenes entrevistados es el drama ante el ingreso a una hipotética época de libertad. Pero se sabe que tal libertad solo es relativa en tanto se presentan nuevas y silenciosas formas de imposición tras el eufemismo de la “responsabilidad”, tales como el mantenimiento del viejo ideal humanista civilizador que promueve sujetos racionales y mesurados, expertos en lecto-escritura (Sloterdijk, 2000); sin embargo, el relajamiento del peso del grupo sobre el sujeto tras el acceso al ideal moderno de la autonomía persiste y trae como su principal consecuencia una autoinculpación individualista que a veces

desemboca en una soledad autoculpabilizadora del “sálvese el que pueda”, es decir, lo que le pase a alguien es solo un asunto personal sin mayor interrogación del colectivo macro o micro social.

Gana: Pienso que respecto a la parte académica, si uno está en esta carrera es porque de verdad hay un gusto por ella, porque lo digo como estudiante: si tú estudias lo que a ti te gusta te tiene que ir bien. Las exigencias sí son mayores porque no son materias en las que simplemente buscas en internet y te sale y pones lo primero que se te aparece y ya; no es así. Las materias que vemos ahora son muy de investigación, así que la búsqueda debe ser más extenuante, o normalmente el profesor nos deja un texto del cual podemos sacar la información suficiente, ya sea para el deber o para alguna exposición, y en una materia como la que es taller de escritura es más exigente por la forma de ser del profesor, pero eso es muy bueno porque así uno como estudiante aprende que todo no puede ser tan fácil y que a veces tenemos que perder para aprender.

En general, el paso a la universidad lo vislumbran estos jóvenes como una época en la cual los padres (y los profesores también) les firman un cheque en blanco de autonomía en las decisiones, como sinónimo de reconocimiento de su ingreso a una edad de mayor auto-responsabilidad.

Xada: Todo lo anterior ha modificado y estructurado mi vida, ya que la condición de estudiante universitaria hace que tenga mayor responsabilidad, organización, deberes y claridad de mis objetivos.

Nipa: Me aceptaron y finalmente no veía la hora que llegara la fecha de entrada a la universidad; tenía mucho miedo, pero sabía que iba a ser una experiencia muy chévere. Iba a ser mucho más independiente, pero sabía que iba a cargar con muchas más responsabilidades, porque en mis manos está el ser una buena profesional y sacar adelante mi carrera.

Paqui: Mi encuentro académico con la universidad al principio fue un poco duro, mientras le cogía el ritmo a las clases y a las exigencias de los profesores, además de que en mi carrera de psicología se comienza a leer textos con un grado mayor de dificultad y análisis de los que me ponían a leer en el colegio y requieren de una mayor profundización y exigencia; ya no puedo perder tiempo hablando por teléfono, ver televisión o salir con frecuencia como lo hacía en el colegio. La universidad me ha generado nuevas exigencias en la disciplina, debido a que requiero de más responsabilidad y orden en el manejo de mi tiempo y en el cumplimiento de mis horarios de clases y trabajos estipulados, ya que en la

universidad no hay un coordinador que te está poniendo cuidado si entras a clases o no, como lo hacían en el colegio. Igualmente, ya me toca adoptar una postura de seriedad, decisión, firmeza al decir ¡no! cuando algo no me conviene o ¡no me gusta! y sobre todo cuando tengo salidas en momentos de parciales, o trabajos los cuales necesitan de mucha prioridad, análisis, interpretación y de mucha dedicación, lo que me genera que deba sacrificar o suspender estas actividades planeadas por cumplir con mis expectativas académicas, buscando otros momentos para salir y divertirme, superando todas las obstáculos de persuasión y desconcentración que se me presentan en mi entorno.

Otras pérdidas ocasionadas por el ingreso a la universidad

Por otra parte –tema que será desarrollado en otro escrito– la entrada en la universidad también condena muchas veces a algunos jóvenes de sectores populares a la pérdida de su cultura local, a una ruptura con la clase social de procedencia, a una desidentificación con los saberes transmitidos por sus padres y a cuestionar todas las creencias y saberes cotidianos. Muchos jóvenes mencionan, por ejemplo, una radical desvinculación de la vida familiar producida por el ingreso a la universidad, e incluso una desvinculación segregativa con personas o grupalidades por fuera de su mundo académico (Aries, 1993).

Xada: Me toca hacer sacrificios para lograr mis metas, como son pasar menos tiempo con mi mamá, abuela y hermana, al igual que el resto de mi familia y mis amigos, dejar muchas invitaciones del fin de semana aplazadas, acostarme a veces tarde porque no he terminado algún trabajo que tengo que presentar en la universidad, o por algún parcial pendiente; levantarme más temprano porque tengo que salir con anticipación para llegar a tiempo a la U, ser más independiente y organizada, administrar el dinero para que este me alcance para los gastos del día. En fin, todo esto me ha ayudado para tener unos objetivos claros y ser una persona más responsable.

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 el estudiante desposeído de un verdadero deseo de saber. Alrededor de la concepción de una “educación superior” confrontada a una “educación inferior” representada generalmente por

los saberes culturales, se suele desconocer la existencia de un terreno de “luchas simbólicas” entre los saberes hegemónicos y los saberes subalternos o subyugados.

Ita: Personalmente considero que la universidad debe ser manejada con mucha mesura, porque aunque se nos den ciertas libertades, también implica muchas exigencias como las que ya nombré anteriormente, que se resumen en el buen manejo del tiempo, y el ser responsable.

De esta manera la universidad produce un nuevo vínculo social por el cual, mediante las exigencias académicas, se configura una especie de secuestro de la vitalidad juvenil cuando el trabajo académico se descarga de creatividad, de sentido crítico y de deseo subjetivo, o se produce el fenómeno de jóvenes capturados en un mundo de abstracciones intelectuales (ver como ejemplo a los denominados “nerds”). Y a pesar de este panorama de nuevas libertades, los jóvenes y los padres consideran que el acceso a la universidad vuelve maduros y responsables a los jóvenes. Por esta razón, dicho imaginario social debe ser reconocido y analizado.

La universidad obliga al autocontrol del tiempo

Creer es asumir una responsabilidad moral: ahorrar tiempo

Zida: Antes, en la época de colegio, había tiempo de sobra, que invertíamos en cosas productivas o no. En este momento con el cambio a la universidad los horarios se han intensificado, no hay tanto espacio libre para perder; si no son lecturas son trabajos y si no hay nada entonces ese tiempo se usa para adelantar trabajos próximos y no llegar a la fecha acordada sin nada preparado.

Como ya se mencionó, las nociones de juventud no son evidencias naturales o biológicas, sino construcciones culturales e históricas, y cualquier estereotipo de subjetividad tiene consecuencias políticas prácticas en las interacciones cotidianas. Las caracterizaciones apoyadas por los discursos científicos, como los de la psicología clínica y del desarrollo (Foucault, 1963; Muzan, 1990), tienen el objetivo explícito o implícito de hacer ver a los jóvenes como sujetos inestables y problemáticos; con ello se justifican una serie de intervenciones institucionales destinadas a controlar y encauzar a los jóvenes. Entre aquellos temas que aparecen como preocupaciones centrales de los jóvenes y de la sociedad capitalista, son recurrentes el control y la regulación y organización del tiempo.

Naso: En la universidad no he cambiado mi forma de pensar, pero sí me he vuelto más responsable ya que cumplo con los horarios de llegada a clase,

porque ya no está un timbre que nos indica que debemos entrar al salón. Ir a clase depende ya de mí.

Luego del tránsito por el encierro disciplinario del colegio, regulación normativa externa vivida a veces como una experiencia agobiante por muchos jóvenes por el cumplimiento extenuante y repetitivo de rutinas escolares tantas veces descargadas de deseo, el acceso a la universidad, identificado con un ideal social asumido por los jóvenes, hace que la disciplina se termine interiorizando como un hábito personal, como una “elección libre” fruto de una aparente “decisión propia” del sujeto que padece una normatividad impuesta: “cumplir horarios”.

Nida: En todo me va tan bien que nunca me dejé alcanzar e incluso este trabajo final lo estoy realizando faltando dos semanas para su entrega. Mi tiempo está tan bien organizado que nada me preocupa; sé que no tengo que estresarme por cómo me vaya a ir en este semestre. Las veces que sentí que estaba dejando para lo último ciertas lecturas, me desperté y desde ese momento no volví a dejar todo para lo último. Un ejemplo claro fue en un parcial en el que saqué 0.5, y todo por dejar una lectura para el día anterior. Este suceso fue algo que hizo que entendiera que no tengo que esperar para lo último para poder realizar mis deberes. Pienso que para todo hay tiempo, que así como existe un horario de clases, se sabe que dentro de ese horario existe uno que otro espacio libre; diversión siempre va a existir, la carrera no es asfixiante, hay es que saber manejar el tiempo, tener claro que la prioridad acá es el estudio, que está por encima de todo y de todos; que antes que cualquier cosa existe mi futuro y lo que quiero para mi vida, y es algo que está totalmente claro en mí.

La presencia de una misma “norma heterónoma”, trocada por identificación de una “norma autónoma” o “cambio positivo” se evidencia en el uso de palabras, epítetos, refranes y enunciados del sentido común, que dejan entrever discursos sociales o “palabras ajenas” (Voloshinov, 1929) provenientes del exterior, de los medios masivos, de los padres y de los profesores, que los jóvenes han interiorizado como si fueran discursos propios. En todos los enunciados presentados se ve este proceso de interiorización por la recurrencia a términos y expresiones clichés, como “cumplir” (puntualidad en los horarios de estudio), “no dejarse alcanzar del tiempo”, “no dejar todo para lo último”, “pienso que para todo hay tiempo”, que son lugares comunes o topos discursivos propios del poder dominante de los adultos.

Naque: Entrar a la universidad San Buenaventura ha implicado varios cambios positivos en mí; estoy dedicando mi tiempo a cosas que siempre había

querido y cada minuto me esfuerzo por sacar lo mejor de mí. La exigencia de estudio es más fuerte, pues aquí solo depende de uno mismo y el tiempo a veces no rinde, no hay que dejarse coger de él, pues se van acumulando las cosas. En este primer semestre he aprendido mucho, sobre todo ha sido como un proceso de adaptación al lugar, a la gente y al ritmo de vida que se lleva. Pues anteriormente, cuando estaba en el colegio, el tiempo me lo controlaba mi mamá o mi hermano, sabían dónde estaba y si no llegaba a una hora determinada comenzaban a preguntarse dónde estaría. Aquí en la universidad ya es mi tiempo, mi espacio y mi manera de manejar mi trabajo.

Pero es necesario poner en duda el carácter autónomo de este tiempo vivido como aparentemente propio, pues al escuchar a los jóvenes se percibe un sometimiento a ideales sociales, como si un dios Cronos existiera, el sacrificio de los deseos subjetivos y del disfrute. Los mismos jóvenes expresan que las rutinas académicas trastornan su vida y demandan sacrificar el tiempo libre en nombre de un tiempo del deber, de la responsabilidad y de la productividad, lo que deja entrever que no es realmente el tiempo una propiedad controlada por los sujetos; por el contrario, es notorio en el siguiente enunciado el poder alienante del tiempo del deber.

Naque: El tiempo en ocasiones se me sale de las manos, pues lo dedico solamente al estudio y olvido otras cosas también que son importantes, como mi alimentación, mi salud o mis relaciones afectivas. O a veces se me va tan rápido que no alcanzo a realizar lo que tenía en mente, pero sé que a medida que vaya cogiendo más experiencia en mi ambiente universitario podré manejar las cosas con más calma.

El tiempo del deber, o como le llaman los sujetos, el de “las responsabilidades”, no se puede perder; hay que andar reloj en mano desplegando un manejo obsesivo del tiempo, como se expresa en varios testimonios que traslucen el esfuerzo cotidiano de los sujetos para someterse al autocontrol minucioso del tiempo en pequeñas rutinas y acciones tales como bañarse, desayunar y coger un bus para poder llegar a tiempo a los horarios establecidos por la universidad.

Yaos: En mi vida diaria las rutinas han tenido un giro, diría yo que de casi trescientos sesenta grados, ya que todo empieza desde el cambio de ciudad, puesto que vengo de una ciudad mucho más pequeña, donde todo, por lejos “que esté”, te queda cerca, aunque suene raro; en cambio, acá en Cali todo queda lejos; para ir de un lugar a otro necesitas contar con suficiente tiempo para cumplir con los horarios establecidos, citas, etc. Lo primero que me tocó

hacer antes de empezar a estudiar fue medir más o menos con qué tiempo debía salir de mi casa o a qué horas debía levantarme para poder cumplir con los horarios que fueron establecidos en la universidad, y eso que a pesar de que mi casa queda relativamente cerca de la universidad, debo salir casi cuarenta minutos antes de mis clases para llegar a tiempo a ellas.

El tiempo se erige no solo como un productor de madurez y como uno de los ejes de la “racionalización” de las subjetividades; de hecho, etimológicamente “racio” hace referencia a medida de cantidad o medida; es decir, que la exigencia de racionalidad supone además un uso moral del tiempo: abandonar el tiempo del disfrute, considerado algo malo, un “tiempo perdido” en relación con el tiempo del “deber ser”, un tiempo consciente, sistematizado, sometido a intenciones correctas, racionales, medidas. Lo anterior supone un manejo administrativo no reducido al tiempo sino que incluye el autocontrol de las rutinas y las acciones o, como lo llama una jovencita: “subir el grado de organización y medición de mis actos”.

Conclusiones

La universidad otorga una mayoría de edad mezclada

Giro: Ser estudiante universitaria ha influido notablemente más que todo en mis padres, ya que ahora me ven más grande, me dan más libertades; por ejemplo, ya no me obligan a acostarme temprano, cosa que antes hacían, ahora puedo acostarme a la hora que quiera; me dejan llegar tarde a la casa y hasta me permiten quedar a pasar la noche en la casa de alguna amiga sin mucho problema, cuando esto antes era prácticamente imposible. Con mis padres la relación cambió, pero para bien; ahora me ven más grande y me dan beneficios que antes ni siquiera eran considerados. Para mis padres este paso fue igual de importante que para mí; ellos se sienten orgullosos de que su hija haya pasado a la universidad y por supuesto yo también me siento orgullosa de mí por esto; saber que en cinco años voy a ser una profesional me llena o nos llena de satisfacción y de felicidad. El cambio que han tenido ellos conmigo ha sido notable ya que ahora me dan más libertades, no me piden tantas explicaciones, a diferencia de cuando antes iba a salir que me pedían mil y una explicaciones me hacían un cuestionario gigante para dejarme ir a alguna parte. En cambio ahora es solo decir que es algo de la universidad para que me den dinero y permisos sin ningún problema. Ahora me siento grande y ellos me tratan como tal y creo que es hora de darme mi lugar y que entiendan

que yo ya no soy una niña chiquita que ellos tengan que controlarle todo y cuidar hasta de lo más mínimo. Yo ya tengo dieciocho años y ellos tienen que entender que uno crece y se aprende a cuidar solo.

Tiempo atrás, el hecho de ingresar al mundo laboral no solo significaba adquirir obligaciones sino que permitía a muchos jóvenes acceder casi inmediatamente a derechos y privilegios antes exclusivos de los adultos: desde “alargar el pantalón”, cargar llaves de la casa y tener libertad de horarios de entrada y salida, hasta dormir con la novia en la casa e incluso embriagarse. Pero hoy día resulta interesante constatar que en determinados grupos sociales se presentan procesos de mezcla (Phoenix, 2002) por los cuales adultos y jóvenes negocian una “posición de sujeto intermedia” que les permite a los últimos el acceso a una “mayoría de edad” en determinados grupos sociales. Con ello, ingresar a la universidad, más que configurar un mero “alargamiento de la minoría de edad”, también coincide con el otorgamiento de ciertos privilegios adultos otorgados por adultos solidarios con sus hijos; es decir, que en muchos aspectos ser universitario equivale a “dejar de ser un niño”, sentirse y ser tratado como un “mayor de edad”, como premio a la aceptación consentida de las responsabilidades académicas y de su ingreso a la “edad de la razón” que capacita para la racionalidad.

Paqui: Siento que al entrar a la universidad me he vuelto una mujer independiente, responsable, respetuosa, estudiosa, más centrada en lo que hago, más paciente, soy más consciente de cuándo es tiempo de recocha y cuándo es tiempo de trabajar y poner seriedad a las cosas que hago. Soy una persona más sociable, abierta a conocer nuevas personas; más tolerante a los pensamientos de las otras personas, soy una persona todo terreno que me le mido a todos los parches y me hago al ambiente fácil de donde esté. Siento que soy una persona más madura, pienso antes de hablar, no me dejo llevar tan fácil por la rabia; soy de las personas que me gusta hablar francamente y sin máscaras, siempre digo lo que me disgusta de las personas como una crítica constructiva para que la otra mejore.

Acceder a la universidad es, de hecho, el privilegio de una minoría, pero al ser además un espacio de responsabilidad con los estudios, es interesante esta idealización y magnificación de dicho poder madurador de las obligaciones académicas. De hecho, la vida universitaria produce una adultez significativamente distinta a la adultez del trabajador real, en tanto este último sí está verdaderamente sometido a responsabilidades económicas, a redes de producción, a horarios obligatorios y a reglamentos que pueden ocasionar su despido por faltas mínimas, como por ejemplo llegar tres veces tarde al trabajo, asunto que no

sucede en la universidad. Por tanto, resulta importante indagar en torno a este rol madurador de la universidad como generadora de una adultez cuantitativa y cualitativamente equivalente en muchos aspectos a la de los trabajadores. Los jóvenes, por ejemplo, mencionan gozar del privilegio de administrar una ración personal de dinero otorgado por sus padres para sus gastos personales (*“Ahora me doy cuenta que he adquirido mayor responsabilidad en cuanto al dinero que se me da para la semana pues tengo que saber administrarlo”*).

Nida: Es importante exaltar que mis concepciones sobre varias cosas han cambiado; me imaginaba cómo iba a ser este cambio, a veces me cuestionaba si todo iba a ser solo rumba, cómo iba a poder manejarlo y no recaer en ello. Me di cuenta de que cada quien hace lo que quiere con su vida, que nada de lo anterior mencionado interrumpe mis objetivos, que, por lo contrario, persisten más firmes. Para rumba, tiempo siempre habrá. Cada espacio se respeta. La universidad me brinda mucha comodidad con mis espacios; todo lo relacionado con ella lo realizo con mucha calma. Lo que pase el fin de semana eso nadie lo sabe, es algo que sale, sin ser planeado. Antes de todo ya he organizado mi cronograma, lo tengo listo; sábado y domingo en las mañanas y parte de la tarde ya tiene una labor específica y de esta forma siempre tengo muy claro lo que necesito hacer el fin de semana y mis labores en la universidad.

Por la anterior razón, es interesante señalar que estamos en presencia de nuevas formas de la adultez marcadas por procesos pastiche o de mezcla (Gergen, 1991 y Phoenix, 2002), que obligan a cuestionar las lecturas excluyentes de muchos estudios clásicos que separan de manera tajante los lugares generacionales. Se podría incluso denominar al universitario como un “joven adultizado” mejor que un “adulto juvenilizado” (Bourdieu, 1990), para reunir en un oxímoron esta categoría pastiche y para tratar de señalar la existencia de un nuevo tipo de adultez a medias, en el sentido de que en ella conviven tanto la asunción de ciertas obligaciones y privilegios adultos como la moratoria postergación de otros compromisos con los demás y con la realidad, tales como las responsabilidades propias del matrimonio, la adquisición de dinero para el auto-sustento económico, o bien responder por la manutención de otras personas.

Nadi: En mi familia han ocurrido algunos de esos y se refleja en esos cambios un poco mi independencia, y la visión de que soy parte de otro mundo, también que no sólo soy la hija, la hermana sino la estudiante que tiene una vida social por fuera; mis padres han aceptado muy bien estos cambios aunque nunca dejan de lado el control y el seguimiento de mis actividades; ellos ahora me tratan de una manera, por decirlo de alguna forma, más formal, más asertiva;

me refiero a que no me dan el trato que solían darme cuando era tan sólo una pequeña, ahora hablamos de otros temas como planes para el futuro, economía, sexualidad y vida social de compromisos y más.

Característica particular de esta “adultez pastiche” es la exigencia selectiva de responsabilidades académicas en tanto a estas se añade el derecho –y el auspicio– por parte de los adultos, de acceder también a una experiencia gozosa que configura un tipo particular de “mayoría de edad” cualitativamente distinta a la adultez del clásico joven trabajador. Indagando en las rutinas cotidianas y semanales expuestas por los estudiantes universitarios, es característico, sobre todo en aquellos que estudian carreras humanísticas como la psicología, el ejercicio de una serie de privilegios como manejar un presupuesto económico personal, ampliar la vida nocturna, permanecer fuera de la casa por largas horas, dormir en horarios inusuales (en contravía de los horarios de los otros miembros de la familia), hacer vida social a veces hasta la madrugada y levantarse al medio día; alterar las formas y horarios de alimentación (las jovencitas mencionan permanentemente la recurrencia a dietas basadas en “comida chatarra”, e incluso sufrir crisis de anorexia); contar con licencia para beber, gozar de permiso para tener aventuras amorosas sin sacrificar la condición de soltería y el privilegio de “niñas de casa”.

Zaos: Uno pensaría que al entrar a la universidad se le acaba la vida social, pero al contrario, pues allí conoces muchas personas con las que empiezas a frecuentar aun más sitios de fiesta, etc. También está el hecho de que en la universidad ya la mayoría de tus compañeros son mayores de edad, cosa que hace que ellos quieran acudir más a lugares de rumba y trago; aunque yo no soy mayor de edad, y aun falta varios meses para eso, y que conozco muy poco la ciudad, he salido a muchos sitios, especialmente con una de mis amigas y compañeras. Con ella suelo frecuentar mucho un bar llamado Viche, allí nos divertimos mucho y nos desestresamos bastante de todo lo académico, ya que es un bar de salsa donde es muy agradable ir a tomar una cervecita, tal vez bailar y charlar un rato. También he salido en varias ocasiones a la Novena, allí suelo pasarla muy bien con mis amigos donde bailamos y rumbeamos hasta altas horas de la noche.

Justificado en las responsabilidades académicas se adquieren conjuntamente algunos privilegios como el permiso de salir de casa con la disculpa de tener que preparar un trabajo en grupo o de prepararse para un examen junto al compañero que “entiende mejor las clases”, cuando no gozar del sagrado respeto de toda la familia al aislamiento en el cuartel de invierno del estudiante refugiado

en el bunker de su cuarto personal, en donde los jovencitos pasan largas horas enchufados al computador, a las redes del chat, Internet, el Facebook, Youtube o el celular, sin mayor contacto con la familia, como lo atestiguan algunos testimonios de esta investigación.

Nipa: Con respecto a mi actitud, responsabilidad y manejo del tiempo también ha cambiado mucho. Soy más organizada, responsable, he cumplido con casi todos mis trabajos, aunque de vez en cuando me descuido un poquito por estar en el computador o por descansar un rato. Pero en general la exigencia ha sido mayor. En cuanto a las normas, es mucho más relajada la universidad que el colegio; en el colegio existen muchas más prohibiciones y normas que en la universidad.

Si planteamos la hipótesis de una “mayoría de edad pastiche”, también cabe proponer una “disciplinización pastiche”, mezcla flexible de privilegios y deberes. Hoy día, dados los cambios vertiginosos de la vida contemporánea, es notoria la falta de certidumbre en las instituciones familiar y escolar y se precisa un proyecto socializador coherente, capaz de preparar adecuada y pertinentemente a los jóvenes para la condición adulta y su ejercicio en sociedades que tras su aparente liberalismo ocultan altas exigencias de previsión, racionalidad y auto regulación de la vida pulsional tanto para los adultos como para los menores (Elias, 1997).

Sin embargo, es curioso notar que en los enunciados de los jóvenes, más que una liberación total de la juventud se menciona de manera recurrente que la interiorización de responsabilidades académicas producto de la vida universitaria opera como una nueva plataforma de adquisición de madurez y mayoría de edad por constituir un freno a las libertades totales en virtud de deberes y responsabilidades sutiles que “obligan” o “presionan” a tomar decisiones adecuadas y mesuradas, generalmente en el sentido de obligarse a pensar racionalmente y priorizar determinadas actividades adecuadas que obligan a renunciar al ejercicio del principio del placer.

Nace: Ahora me doy cuenta de que he adquirido mayor responsabilidad en cuanto al dinero que se me da para la semana (tengo que saber administrarlo); en cuanto al estudio ya no es como antes que mi mamá recibía el avance de cómo me iba; ahora ella me pregunta y la verdad soy bastante sincera en ese sentido, pero no siento el peso de las notas como antes. Mi rendimiento es responsabilidad mía y en la universidad más, porque al menos en el colegio los padres se enteraban obligatoriamente de cómo te estaba yendo y te hacían

un seguimiento pero aquí no, por lo que tengo que ser responsable y cumplir conmigo misma.

Aunque algunos historiadores (Aries, 1993) siempre han equiparado la prolongación de la escolarización con la prolongación de la inmadurez y la minoría de edad, en contravía de esta opinión los jóvenes al ingresar a la universidad se sienten adultos por el acceso que tienen a ciertos conocimientos y formas de vida asumidos por elección e identificación. La universidad pareciera convertirse en un espacio que catapulta hacia una particular representación de la adultez (culto a la racionalización), mediante la concreción de ciertos deseos, libertades y proyectos de realización y autonomía individual.

Nadi: Estos sucesos han hecho que mi vida cambie y evidentemente mis costumbres, mis rutinas ahora son más complejas y es necesario un plan para distribuir el tiempo, puesto que de pasar de una vida poco agitada en el colegio, con exigencias pero no tan arduas como las de la universidad, y posterior a eso seis meses donde sólo estudiaba inglés, paso a un mundo donde es necesario el tiempo, más responsabilidad, disciplina para cumplir a tiempo con todo. Estas exigencias nuevas me han llevado a reestructurar mis horarios y espacios.

Paradójicamente, mientras existe un consenso entre los especialistas en relación con la carencia de una verdadera preparación para la vida adulta, por alguna razón la idea de asumir un compromiso con las nuevas responsabilidades académicas de la universidad equivale, tanto para los jóvenes como para muchos adultos, a una automática flexibilización de las coerciones anteriores y a otorgar a los jóvenes autonomía y poder de decisión sobre su propia vida, casi con el mismo estatus que antes se brindaba a aquellos jóvenes que ingresaban al mundo laboral; es decir, existe un imaginario social que hace que la universidad transforme a jóvenes de diecisiete años infantilizados largos años en espacios de encierro, en adultos que adquieren de la noche a la mañana un estado de racionalidad, madurez y ejercicio de muchos de los derechos de un adulto trabajador.

Zaga: Mi subjetividad ha cambiado en un plano de crecimiento personal. En estos seis meses escasos me he dado cuenta de que a pesar de todo hay cosas mucho más importantes que las materiales; he aprendido a ser más autónoma, más independiente, más social, he conocido tantos tipos de gente que me doy cuenta de que hay cosas mucho más valiosas que el dinero, como las creencias religiosas, los ideales políticos o sociales. He aprendido a convivir y a disfrutar la compañía de toda clase de personas distintas a mí. En la universidad he

encontrado grandes amigos. He aprendido a manejar mi tiempo, a organizar mis prioridades, sin descuidar las demás cosas importantes de mi vida. He aprendido a valerme por mí misma, a ser mucho más responsable de lo que era antes, y entre otras cosas, además de estar en un proceso para algún día ser una gran profesional, he aprendido a ser mejor persona.

Una hipótesis de trabajo propia de la antropología cultural es que tanto la juventud como la adultez son construcciones culturales, y esto lo corrobora el hecho de que a estos jóvenes el solo ingresar a la universidad, les permite ser reconocidos, y comenzar a reconocerse ellos mismos, como sujetos a carta cabal. Para trascender la lectura moralista y anacrónica resumida en frases como “todo tiempo pasado fue mejor”, la vivencia de la universidad como otorgadora de madurez puede ser reconocida, en efecto, como una contundente transformación contemporánea que desnaturaliza los antiguos presupuestos sobre “la verdadera madurez” y “la verdadera juventud” dados por obvios en épocas anteriores, con lo cual se ponen en cuestión los ideales tradicionales de maduración y racionalidad.

Ita: Los fines de semana los paso con mi novio en su apartamento, casi siempre salimos a comer en las noches, solemos ir mucho a dos bares, ambos son de música anglo (rock en inglés y balada pop) y clásicos del rock en español; ahí venden unas comidas deliciosas. Siempre que vamos comemos pizza cubana, alitas picantes, patatas a la napolitana o pasta), también nos gusta ir mucho a cine y a ver obras de teatro; eso por un lado en cuanto a salidas culturales. Cuando queremos salir a rumbear vamos a M., o a G. algunas veces. No siempre salimos; hay fines de semana que nos quedamos los tres días en el apartamento haciendo otras cosas, por ejemplo, cocinamos en compañía, vemos películas, y mientras él hace sus cosas, yo estudio y leo lo de mi universidad. Mi papá se siente muy tranquilo cuando sabe que estoy con él. Con la entrada a la universidad las salidas se han mermado mucho y casi siempre nos quedamos en el apartamento, pues el estudio ha ocupado gran parte de mi tiempo que antes era libre.

Pero, además, la formación universitaria es vivida actualmente por muchos adultos y por los jóvenes como una experiencia que estimula la racionalidad y promueve la autodeterminación. Frente a representaciones o estereotipos sociales que condenan a la juventud a ser una edad turbulenta expuesta a permanentes riesgos, tentaciones y peligros, en otras palabras, arrojada a la irracionalidad y la anomia, el alargamiento universitario de la moratoria etérea se convierte en el único escudo protector que la sociedad adulta encuentra para aislar a la juventud de dichas tentaciones y peligros. Lo anterior hace pensar

que estamos acaso en presencia de una nueva definición de “mayoría de edad” y ante un nuevo espacio ritual de paso contemporáneo hacia la asunción de una particular concepción de adulto.

Es necesario, por tanto, interpretar los testimonios de los jóvenes apartándonos de posiciones moralistas y reduccionistas para tratar de leer la complejidad del problema desde distintas perspectivas. Para muchos jóvenes, con el ingreso a la universidad las exigencias académicas y disciplinarias obligatorias en el bachillerato se transforman en exigencias académicas o responsabilidades asumidas como deseos propios. Resulta importante, entonces, indagar un poco más sobre este proceso por el cual la disciplina antes externa se convierte en un deseo interno.

La universidad: una subjetivación individualista

Giro: El sitio preferido de mi casa siempre ha sido mi habitación, ya que ahí tengo todo, mi computador, mi televisor, las cosas de la universidad, mi lugar de trabajo, todo lo que necesito; y nadie me molesta. Por ser hija única soy una persona muy individualista, la mayor parte de mi tiempo estoy en mi cuarto. Este lugar es muy significativo para mí ya que me gusta la quietud, el silencio y eso lo encuentro estando sola en mi cuarto. También paso algún tiempo corto en la sala viendo televisión o hablando con mis padres, pero lo hago solo porque a ellos les hace falta mi presencia, no por gusto mío; aunque quiero más que a nadie a mi mamá, prefiero la soledad de mi cuarto. Mi cuarto aporta mucha paz y tranquilidad a mi vida; cuando estoy ahí me acuesto en mi cama a mirar el techo y a pensar, a reflexionar sobre mi vida, sobre lo que hago si está bien o mal: ¿qué es el bien y qué es el mal? Saco muchas conclusiones y me hago muchas preguntas. Aprecio más que nada mi mundo interior. Aunque quisiera, no lo podría explicar; lo encuentro tan lindo y tan perfecto que no se podría entender la importancia que hay en él.

Es importante señalar también otro hecho interesante que aparece en los enunciados: el papel individualizador de la formación académica. El proyecto universitario, las responsabilidades académicas impuestas a los estudiantes, al ser vividas por estos como decisiones, elecciones y responsabilidades propias, fomentan el individualismo. Se produce así un disfrazamiento de la disciplina, un “control sutil” invisibilizado que hace creer de manera idealista en un individuo soberano, es decir, un pretendido “imperio solipsista” de la voluntad propia sin intervención de influencias sociales; con ello se oculta la existencia de un deseo impuesto por las influencias persuasivas de los discursos hegemónicos.

Dicho solipsismo se manifiesta en los anteriores testimonios en enunciados tales como “ahora depende únicamente de ti que te vaya bien o no”; “es algo que te compete solo a ti”; “perfectamente yo podría dejar de asistir a una clase”; “todo eso comienza a correr por cuenta propia”. Esta pretensión solipsista, producto de una educación individualizadora que genera un “subjetivismo idealista” (Voloshinov, 1929), muestra a su vez la tensión existente en los jóvenes cuando conviven en ellos tendencias sociales al agrupamiento (junto al tribalismo y la masificación en el consumo) enfrentadas a las pretensiones individualizadoras de los procesos formativos académicos universitarios.

Nida: En el momento en que ingreso a la universidad todo cambia, mi rutina se convierte en algo más emocionante, ya no me considero una persona sedentaria, ya que en la universidad todo es diferente y existen horarios diversos; así mismo, tengo la suficiente libertad de decidir cómo quiero organizar mi tiempo y mis deberes. Menos control, por supuesto; ya no tengo hora de llegada exacta, no hablo todo el día con mis padres, ellos entienden que es otra etapa de mi vida, que ya nada es igual. Aunque realmente no tengo nada en contra de todo lo que era mi vida antes de la universidad, todo lo contrario, la diferencia no es tan grande, es lo mismo de siempre; mis padres conocen con quiénes voy a salir, mis deberes son eso, ¡míos! únicamente me afectan a mí. Mis amigos, eso sí es diferente, solo porque existen nuevas amistades; las viejas aun siguen, igual cada día más fuertes.

Muchas jovencitas tienen la idea de que al crecer y acceder a una “mayoría de edad” la responsabilidad por los triunfos o los fracasos personales recae únicamente en ellas mismas; es decir, se instaura una especie de reino de la subjetividad por el cual todo depende de la voluntad íntima; una “subjetividad individualizada”. De esta manera se sobredimensiona el poder y la fortaleza de los individuos solitarios, supuestamente soberanos para afrontar proyectos de vida o solucionar retos o problemas condenados a ser resueltos de manera privada (“sálvese el que pueda”) cuando suelen tener realmente un origen colectivo; con ello se generan imágenes y vivencias omnipotentes, bien sea de heroicidad, bien sea de autoinculpación, o un sentimiento de egoísmo o desarraigo en sujetos desolidarizados del mundo adulto e incluso de su propia familia. Se disuelve con ello la necesidad de unir fuerzas con otros o actuar colectivamente para buscar un proyecto en común o tan solo para colaborar con los demás de forma recíproca.

Fapu: La disciplina ha aparecido solamente en mi vida personal y ha sido implantada por mí misma, debido a la aparición de nuevas responsabilidades,

pero no he sentido disciplina por parte de la universidad; al contrario, me siento libre y autónoma, cosa que no pasaba en el colegio, donde todo lo que hacía era controlado y regido por las normas de la institución.

La decadencia de anteriores formas socializadoras agenciadas tanto por las culturas comunitarias y las familias extensas como por las sociedades modernas ha coincidido con el cuestionamiento de la dominación paterna, de la moral puritana religiosa y de las verdades únicas, lo que algunos denominan la decadencia de Otro generalizado; esto hace que los sujetos se centren en su yo y se acoracen en pequeños ghettos culturales, resistentes a la influencia de la diferencia.

Paradójicamente, aunque es recurrente el llamado que hacen estos jóvenes al respeto a la diferencia y a la tolerancia con el otro, lo que se percibe entre líneas no es solamente una válida “toma de conciencia” de los jóvenes en relación con sus “derechos”, por ejemplo, a ser respetados y aceptados en su mismicidad, sino también un ambiguo pedido narcisista a la intocabilidad de los derechos privados de cada quien, más que el reconocimiento de los derechos de una comunidad o la reivindicación de los derechos de un grupo de jóvenes preocupados por construir su sentido de pertenencia a una pequeña comunidad.

Giro: Ser estudiante universitaria ha influido notablemente más que todo en mis padres, ya que ahora me ven más grande, me dan más libertades; por ejemplo, ya no me obligan a acostarme temprano, cosa que antes hacían, ahora puedo acostarme a la hora que quiera; me dejan llegar tarde a la casa y hasta me permiten quedar a pasar la noche en la casa de alguna amiga sin mucho problema, cuando esto antes era prácticamente imposible. De mi lado creo que también ha influido algo la universidad, y es que ahora respeto un poco más las diferencias de las personas; las ideas que tengan, por absurdas que sean para mí, puede que para alguien más tengan sentido, ya que ahora entiendo que todos tenemos nuestra propia subjetividad.

Se deja percibir, entonces, el individualismo del “sálvese el que pueda” entre sujetos desvinculados en concreto, que no logran reconocer los intereses que pudieran tener en común y cada quien cree bastarse a sí mismo para abrirse camino en la vida (o por lo menos quien cuenta con una familia que respalde dicha autonomía). Es muy recurrente la actitud de percibir a los otros como “enemigos potenciales”, o bien con un poder corruptor e incitador al ocio y las transgresiones.

Ita: El cambio en mi subjetividad se ha podido observar desde algunas variantes, tales como la transformación en la manera de ver la vida; actualmente

soy consciente de la importancia del respeto a la diversidad cultural, lo cual lleva consigo formas de expresión que aunque no se adapten a las mías tienen la misma validez. Los distintos hábitos: anteriormente le dedicaba más tiempo a la diversión y menos a la formación, ahora los papeles se han intercambiado. Y por último, las relaciones con mi familia, pareja y amigos se han visto afectadas porque ya no dispongo del mismo tiempo de antes y ya no comparto casi con ellos.

El individualismo es una visión romántica e idealista, recurrente en los jóvenes, fruto de un nuevo sentido común contemporáneo y de una ideología cotidiana. Dicho culto al individualismo naturaliza la idea según la cual el sujeto, o bien los psiquismos individuales aislados (libres de situaciones sociales concretas y de vínculos reales o virtuales con otros sujetos), son los responsables, la causa única o el origen último de los fenómenos, sensaciones o vivencias psicológicas (intenciones, deseos, pensamientos, tendencias, impulsos creativos, gustos, decisiones o elecciones). Es decir, se cree que las vivencias, acciones o expresiones discursivas se producen individualmente como un ejercicio de autorreflexividad suprema; nacen o se forman en el interior de un psiquismo solitario ubicado en las profundidades de la persona, o bien en el espíritu de un sujeto solitario envuelto en soliloquios y carente de interacción con otros interlocutores concretos, es decir, sin ninguna situación o vínculo social.

Olja: Quiero poder ser una persona libre y no depender de ningún compañero o un amigo o amigos para poder ganar mis materias, o dejar de ser yo misma por seguir a otra persona. Espero poder cumplir todo lo que me proponga, pues por ahora mi meta era entrar en la universidad y poder pasar todas mis materias, pero lo más importante es tener la posibilidad de seguir mi carrera y no detener mis estudios pase lo que pase. Es un esfuerzo no solo de mis padres, sino mío y en el momento que ellos me falten, yo poder continuar sola.

En tanto se cree que las expresiones subjetivas se originan en el sujeto, se toma partido por un dualismo excluyente entre lo interno y lo externo y por una separación entre la vivencia y lo expresado, según lo cual la vivencia podría existir aparte de su encarnación discursiva (y sería la vivencia la que manipularía su expresión). Habría, entonces, un interior en el cual nacen y surgen las vivencias o expresiones que luego son proyectadas hacia un afuera, para lo cual deben ser objetivadas mediante la utilización de signos externos (Voloshinov, 1929). De esta manera, el énfasis de importancia lo tendría lo interno, equivalente al espacio de lo psicológico, en tanto las verdaderas fuentes o fundamentos esenciales de lo expresado serían la intimidad. El sujeto individual debería, entonces,

adecuar dicha “interioridad pura o auténtica” a materiales externos sociales para poder alcanzar su expresión (de allí el carácter romántico o idealista de dicho subjetivismo individualista).

Dado que lo expresado socialmente tiene un origen anterior, en la interioridad, el subjetivismo individualista conduce a creer que el lenguaje, los deseos, pensamientos o acciones son originalmente productos hechos o formas abstractas, ideales o espirituales (es decir, tienen un origen y una existencia anterior, aparte o por fuera de su objetivación expresiva). Estas formas esenciales abstractas o espirituales presupondrían un orden lógico interno preestablecido, más allá de lo concreto social y vaciado de cualquier referencia al grupo social al cual, quiérase o no, se pertenece.

Yeda: Desde que entré a la universidad me siento una persona muy diferente. La universidad me cambió por completo en todos los sentidos, en mis formas de pensar. Ya he madurado más, me ha ayudado a ser una persona autónoma y a defenderme sola en Cali; me ha ayudado a saber escoger con quién contar o con quién no. He aprendido a escuchar a todos mis compañeros; me dan más ganas de estudiar e investigar sobre todos y cada uno de los temas nuevos que ponen la mayoría de los profesores. Aprendí a ser una persona que no me importan los comentarios malos de las otras personas, simplemente ignorarlas o acercarse a ellas es la mejor opción. Con hablar y conocer a las personas todo se soluciona. Aprendí a que uno no se debe apegar mucho a los padres ni depender mucho de ellos (en que le sirvan la comida, por ejemplo), porque cuando uno menos piensa le toca solo y no sabe hacer ni un huevo. Gracias a los golpes y los cambios que la vida le da a uno, uno aprende a ser mejor persona y tener pensamientos más maduros frente a los problemas que se le vengán.

Dicho subjetivismo individualista supone, entonces, la creencia de que las producciones expresivas son el resultado de fuerzas o raíces organizadoras internas, estructuradas por leyes psicológicas individuales, o determinadas por procesos o formalizaciones individuales (de origen impreciso, bien sea biológico, espiritual o metafísico). Se presumiría, así, que lo que le suceda a alguien en la vida es un resultado individual, una especie de autoexpresión de la interioridad del alma o de la conciencia individual unitaria y monológica de un hablante. De aquí se desprende también una psicología fundada en un “voluntarismo” (Aristóteles, 2000), que reduce los sucesos de la existencia a actos conscientes, expresiones razonadas, surgidas del gusto creativo o la responsabilidad de un sujeto soberano, todopoderoso, propietario exclusivo de su vida presente y de su destino.

Giro: Ahora me siento más comprometida conmigo misma, no como antes cuando estaba en el colegio que hacia las cosas más por mis padres que por mí misma. Siento que ahora mi rendimiento académico debe ser el mejor porque el compromiso es únicamente conmigo; ya no se me pasa por la cabeza hacer ningún tipo de chancuco como en el colegio, que era lo más normal del mundo. Ahora me preocupo por lograr mis propios méritos con mi esfuerzo y dedicación.

Finalmente, dicho subjetivismo promueve particulares modelos de configuración de subjetividades juveniles fuertemente enraizadas en la ideología cotidiana y los hábitos del sentido común –estimulado por los medios masivos–, que ignora que el centro organizador o configurador de la vida subjetiva y del psiquismo es radicalmente de origen social. Este fenómeno de ocultamiento, bastante recurrente en las sociedades burguesas contemporáneas, suprime la existencia del contexto y de las situaciones sociales de interacción en las cuales dichas vivencias acontecen, aparentemente sin presencia de interlocutores, concretos o potenciales, hacia los cuales se oriente la expresión, lo que configura una desolidaridad de cualquier “vivencia-nosotros” (Voloshinov, 1929).

Es interesante interrogarse a qué orden de control social le viene bien este tipo de concepciones de sujetos aparentemente “autónomos” y “auténticos”, pues el individualismo produce un sujeto vinculado solo de manera imaginaria a sus pares pero desarraigado en concreto de cualquier acción colectiva. Sus expresiones y problemáticas aparecen desvinculadas de una cultura en común, de los intereses, luchas, proyectos y preocupaciones compartidos. A este ideal de sujeto sin ningún reconocimiento o tutela social solo le quedaría la propia iniciativa en un reducido radio de acción, y la asunción de responsabilidades personales por lo que haga o deje de hacer, allí donde el sujeto vive lo que le pasa como una consecuencia de su individualidad y no de modelos colectivos que imponen determinadas opciones de vida.

Nida: ¡Madurar! Claro que sí. Adquirí diferentes percepciones del mundo que me rodea. Yo siempre he sido muy centrada, pero es claro entender que el medio que nos rodea influye demasiado en nuestras vidas, y este caso no es la excepción. Es distinto decir que he adquirido conocimientos, que hacen que mi percepción como sujeto ante una sociedad diversa sea mucho mayor. Siempre he pensado que en el mundo existen muchas culturas, formas de pensar, de expresarse, totalmente diferentes y siempre he entendido esa diversidad, es más, nunca he criticado a personas que escuchan música alterna, he querido conocer un poco más del medio que los rodea. He sido una persona muy reservada que sé de qué forma expresarme sin herir a nadie. No puedo pretender que todo

el mundo me entienda, por ello, me limito a expresarme totalmente ante mis amigos y familia, que sé que existe más confianza; al llegar a la universidad me doy cuenta de que surge la necesidad de expresarme con mis compañeros, que aunque no exista la suficiente confianza, es necesario hacerlo, pero siempre lo hago con mesura; tampoco pretendo que las personas se den cuenta de mi vida y de todo lo que soy y me rodea.

Finalmente, cabe agregar que hace falta incentivar agrupamientos juveniles que estimulen vínculos e intereses en el encuentro con una cultura plural; que no solo reconozcan pertenecer a una historia en común, como colombianos y vallecaucanos, sino que promuevan la reconstrucción de memorias narrativas en común. En suma, una aceptación y reconocimiento de la diferencia con base en el respeto solidario, en el llamado a la convivencia grupal sustentado en la identificación activa con dicha diferencia, en tanto espacio y fuerza de mundos posibles que amplifican nuestras propias potencialidades, incluso para jugar a ser diferentes a nosotros mismos.

Zaga: Aunque la edad no haya variado mucho más que por unos cuantos meses, las personas tendemos a “crecernos”, a sentirnos superiores, sólo por el hecho de entrar a la universidad. “Al no creer en Poncio”, pensamos erróneamente que ya hemos alcanzado el máximo nivel de madurez. Nos hallamos en una ideología absurda, creemos que en seis meses, que en realidad son cuatro, ya estamos listos para afrontar una vida llena de retos y complicaciones. Y ciertamente esto no es así; es ahí donde nos damos cuenta de que la realidad es otra, que seguimos siendo unos jóvenes “crecidos”, que seguimos teniendo dependencias, que seguimos necesitando apoyo y afecto, que estamos en un proceso el cual apenas comienza; es ahí donde verdaderamente nos damos un duro golpe con la realidad, y de eso se encarga la universidad: de hacernos “poner los pies en la tierra”. Nos hace falta entrar en contacto con la verdadera realidad de la vida.

Cabría decir, para concluir, que es necesario desnaturalizar este tipo de lecturas, pues la configuración de sujetos individualizados impone formas únicas de ser que realmente son producto de un tipo de sociedad particular, en épocas y lugares específicos que imponen de manera sutil modelos hegemónicos, determinados saberes y discursos, formas de juventud, corporeidad, carreras de moda, formas de amar. En esta situación la “autenticidad” se torna en tema de debates. La desnaturalización de las generaciones y de los discursos idealizados sobre la mayoría de edad y la universidad es una tarea crítica y urgente para promover jóvenes productores, por ejemplo, de narrativas y no sólo consumidores de

lo que otros decidan por ellos. Eso supone promover juventudes capaces de resistirse a pensamientos y formas de vida estandarizadas y optar por opciones plurales de vida.

Bibliografía

- ANTHONY, H. (1990). *El desarrollo del adolescente*. Barcelona: Seix Barral.
- ARIES, P. (1987). *Historia de la vida privada*. Tomo 8-9. Madrid: Taurus.
- _____ (1993). *Ensayos de la memoria*. Bogotá: Norma.
- ARISTÓTELES (2000). *Ética nicomaquea*. México: Porrúa.
- BAJTIN, M. (1929). *Problemas de la poética de Dostoviesky*. Méjico: FCE, 1993.
- BAUDRILLARD, J. (1970). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janés.
- BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. (1970). *Elementos para una teoría de la reproducción*. Madrid: Popular.
- BOURDIEU, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (1990). *Sociología y cultura*. Méjico: Grijalbo.
- DELEUZE, G (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- ELIAS, N. (1968). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura.
- _____ (1997). *La civilización de los padres*, Bogotá: Norma.
- FOUCAULT, M. (1963). *El nacimiento de la clínica*. Méjico: Siglo XXI.
- _____ (1975). *Vigilar y castigar*. Méjico: Siglo XXI.
- GERGEN, K. (1991). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- KAMIL, C. (1990). *La autonomía como objetivo de la educación*.
- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor*. Madrid: Traficantes de sueños.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- MAFFESOLI, M. (1985). *De la orgía*. Barcelona: Aries.

- _____ (1988). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- MARCOUSE, H. (1980). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- MUZAN, M. (1990). *El arte y la muerte*. Barcelona: Icaria.
- PHOENIX, A. (2002). “Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia”. Artículo de la revista *Nómadas*. No. 16. Bogotá: universidad Central.
- PIAGET, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Seix Barral.
- ROSALDO, R. (1989). *Cultura y verdad*. Méjico: Grijalbo.
- SCHOPENHAUER, A (1970). *Dos problemas fundamentales de la ética*. Madrid: Aguilar.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid, Ciruela.
- WHITE, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.
- WINICOTT, R. (1990). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- VOLOSHINOV, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1992.
- ZARZURI, R. y GANTER, R. (2000). *Tribus urbanas: por el devenir cultural de nuevas sociabilidades juveniles*. Chile. Portal español: Ciudad virtual de Antropología y Arqueología.

Capítulo 4

Docencia y desarrollo profesional docente en clave de subjetividad*

Orfa Garzón Rayo**
ogarzon@usbcali.edu.co

* Elaboración a partir de elementos que circularon en el proyecto “Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en educandos del contexto universitario en la Universidad de San Buenaventura Cali”, en su fase I, que permiten pensar en la continuidad de dicha indagación.

** Directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, vinculada al grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano e investigadora en el proyecto referenciado durante su primera fase.

Para ser docente universitario no es suficiente con ser profesional (abogado, ingeniero, economista, arquitecto,); para ser docente de una asignatura en un programa de formación profesional no basta con *dominar* un campo de conocimiento: Física, Química, Biología, Matemáticas, Sociología, Filosofía. La creencia arraigada por largo tiempo de que educar era instruir, que enseñar era transmitir y que aprender era reproducir información favoreció en las universidades el convencimiento de que *para enseñar es suficiente con saber*.

Los profesionales abocados a la docencia universitaria han asumido ese rol desde la perspectiva de transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Con un factor adicional: asocian transmisión con exposición. Buena parte de los salones de clase en las universidades han sido por mucho tiempo espacios de exposición; de exposición del saber del profesor frente a unos estudiantes que tratan de ser buenos receptores y repetidores para asegurar su sobrevivencia académica.

Simultáneo al reconocimiento del papel determinante que juega el profesor en la calidad de la preparación de los nuevos profesionales, está el reconocimiento de la importancia de sus *capacidades para hacer docencia*. La formación docente es un campo estratégico de la investigación educativa actual en todos los niveles, incluido, por supuesto, el de la educación superior.

Llegar a ser docente universitario sin haber recibido previamente una preparación o capacitación específica es un hecho “laboral-académico” que plantea una serie de interrogantes de cara a esa nueva ocupación, a la forma de interpretarla y ejercerla, lo mismo que a sus efectos en el proceso de preparación de nuevos profesionales.

Las características inciertas, ambiguas y contradictorias que acompañan el ejercicio de la docencia también están presentes en los procesos de preparación de los docentes. Por tanto, en este ámbito se plantean diversos interrogantes que surgen de la necesidad de explorar cómo enfrentan, perciben y resuelven el tránsito del ejercicio de su profesión al de la docencia: si lo asumen como un campo distinto o simplemente como una prolongación coyuntural de su trabajo profesional; qué influencia tiene en ellos el rol de estudiantes que han jugado durante buena parte de su vida; si se limitan a replicar “los modelos” de quienes consideran fueron sus mejores profesores o se apoyan en el modelaje de los colegas docentes; si su inserción en la docencia universitaria los lleva a entrar en un proceso de autoformación, o si encuentran que la institución les ofrece actividades o programas de capacitación para su nuevo oficio¹³.

La docencia es el acto educativo promovido por el docente. *Hacer docencia* es el oficio que identifica al docente. Sin embargo, el acto docente, tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. La docencia es el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer.

El lugar formalmente reconocido como el espacio natural de la docencia es el aula de clase. Lo que sucede en las aulas no suele ser objeto de conversación entre colegas, rara vez es objeto de discusión pública y mucho menos de investigación.

Se encuentran y se hacen investigaciones sobre los elementos, agentes y dimensiones que intervienen en la docencia: el aprendizaje, la enseñanza, los contenidos, las metodologías, la motivación, el profesor. Pero son más bien escasas las investigaciones sobre lo que sucede a diario en las aulas escolares. En su interior se generan durante cada “hora de clase” actividades que se entretujan en procesos que formalmente son reconocidos como de enseñanza y aprendizaje.

Esos procesos guardan estrecha relación con los sujetos que los protagonizan: con los estudiantes, sus historias, sus características y disposiciones para el aprendizaje; con los docentes, sus historias, su formación previa, sus experiencias, sus representaciones y su actitud rutinaria o reflexiva ante sus prácticas.

13. Algunas de las reflexiones asociadas a docencia e inserción docente, contenidas en este documento, se encuentran en el artículo “*Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en educación superior*”, elaborado por la misma autora de este capítulo, el cual fue propuesto para ser publicado en el Cuaderno “*Acerca de la subjetividad contemporánea: Evidencias y reflexiones*” co-editado por la universidad de Palermo (Argentina) y la Universidad San Buenaventura de Cali (Colombia) en el 2012.

La docencia, como toda práctica social, se produce dentro de contextos, y en interacción con esos contextos. Desde el contexto más inmediato que es la misma “clase”, pasando por el contexto institucional, hasta llegar a los contextos externos: local, regional, nacional y global, y es asumida como una práctica social. Son múltiples los determinantes que caracterizan la docencia, sin embargo, quien hace la docencia, quien con sus prácticas desencadena los procesos pedagógicos intersubjetivos, sociales y culturales es el docente.

El docente se va configurando en el proceso del aprender a enseñar, proceso que está condicionado por las exigencias del contexto. Desde este contexto, la sociedad actual se caracteriza, entre otras razones, por haber definido como valor ciudadano el conocimiento; el interés social se centra en la relación de los sujetos con el conocimiento. De allí la importancia que cobran los niveles de formación de los ciudadanos y su capacidad de innovación en una sociedad caracterizada por una economía en red, como la ha denominado Castells (2006), quien afirma; “Hay un cambio económico, estamos en una nueva economía”¹⁴

Esta “nueva economía” se organiza mediante la interrelación de tres grandes características: una economía basada en la información y en el conocimiento; una economía global, y una economía organizada a través de empresas-red. En esta economía, cuya productividad y poder están asociados a la generación, procesamiento y transmisión de información más que de materia prima –la información constituye la materia prima–, la tecnología actúa sobre la información, a diferencia de otros momentos cuando la información actuaba sobre la tecnología.

En este contexto surgen diversas inquietudes: *¿Cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento? ¿Cuál es el sentido de la enseñanza como profesión? ¿Cuál es el lugar del docente? ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto con estas características? Inquietudes alrededor de las cuales se han generado reflexiones cuyo eje de discusión es el docente, fundamento básico de una sociedad del aprendizaje. Y en este sentido, ¿cómo dialoga la profesión, el oficio y la subjetividad en un docente universitario?*

El proceso de aprender a enseñar es un proceso permanente que abarca tanto la formación inicial y la inserción inicial como la formación continuada. El aprender a enseñar es el centro de la profesión docente, que se consolida a

14. Esta “nueva economía” se caracteriza porque añade valor, genera productividad y consigue competitividad esencialmente sobre la base de la información y del conocimiento.

partir de dos elementos básicos: un cuerpo de conocimiento teórico-práctico sobre el objeto de estudio y de intervención, y una relativa autonomía en el trabajo. El desarrollo de la profesión docente tendría que ver primordialmente con la consolidación de su profesionalidad referida a un proyecto pedagógico relacionado más con la calidad interna de la enseñanza como profesión en aspectos éticos, epistemológicos, teóricos y prácticos, que con la profesionalización como proyecto sociológico relacionado con la dignidad y estatus social de sus miembros (condiciones de trabajo, nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros).

El desarrollo profesional docente ha venido siendo considerado como problema político, administrativo y técnico. En los últimos años se ha constituido en objeto de estudio, en tanto se supone que la transformación de la institución educativa y la calidad de los procesos que allí se desarrollan entrañan la modificación de la función docente y el enriquecimiento de su desarrollo profesional y personal, de su oficio y de su subjetividad.

El desarrollo profesional docente universitario es definido como cualquier “intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y de sus miembros y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”. El desarrollo profesional se concibe como un proceso continuo, como proceso de construcción profesional basada en la mejora profesional, a través del cual afronta las problemáticas de la enseñanza y va desarrollando habilidades cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

La reflexión en torno al docente universitario se centra en su proceso de desarrollo profesional y reconoce la *inserción inicial* a la docencia como un momento decisivo de su profesionalidad, en tanto este escenario constituye los fundamentos del aprender a enseñar; un aprender a enseñar que en la mayoría de los casos se realiza de manera aislada en un contexto social que cada vez más demanda la redefinición de la profesión docente en un ambiente más colaborativo y de la función docente de una transmisión de conocimientos al diseño de ambientes de aprendizaje complejos.

La inserción inicial constituye el escenario básico en el cual el profesional se inicia en la docencia; escenario donde el docente universitario va configurando los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarias para ejercer su

tarea docente. En esta fase de configuración del docente se podría indagar acerca de cómo aborda los contenidos, qué métodos, qué ambientes de aprendizaje diseña, qué criterios orientan su evaluación, qué medios utiliza como soporte de la práctica docente, cómo aborda los procesos de planeación, qué problemas ha encontrado en el desarrollo de su labor docente.

En la inserción inicial los estudios han girado en torno a las creencias que los docentes traen cuando inician su andadura profesional; creencias entendidas como proposiciones y presupuestos que tienen las personas y que consideran verdaderas, y por tanto influyen significativamente en su forma de asumir un lugar en el mundo, en la forma como aprenden los docentes y en los procesos de cambio. Las creencias se forjan en la edad temprana y tienden a perpetuarse. Creencias y experiencias personales sobre la educación, la relación educación-sociedad, sobre el sexo, la procedencia socioeconómica, el conocimiento formal y los procesos escolares.

En el estudio adelantado por García, C (1989) sobre estrategias de inserción en Europa,¹⁵ se considera el período de inserción inicial como el proceso caracterizado por el aprender a enseñar, lo cual constituye la fase de iniciación o inducción a la enseñanza como parte del continuo del proceso de desarrollo profesional; fase que se centra en la adquisición de conocimientos, destrezas, actitudes sobre la enseñanza, los cuales incidirán en su calidad.

Scheein precisa que en este periodo los docentes aprenden e interiorizan las normas, los valores y conductas de la cultura institucional, mientras que Rhoads denomina a este proceso socialización, a través del cual el docente adquiere los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión. Subraya, además, que dicho proceso no podrá hacerse de manera unidireccional, sino que deberá afectar tanto el contexto del sujeto como el contexto institucional. Proceso de socialización a través del cual el sujeto docente adquiere habilidades necesarias para asumir un rol de organizador.

Lacey plantea que el proceso de socialización docente se ha desarrollado a partir de diversas estrategias, tales como: 1. Ajuste interiorizado, con la cual los profesores principiantes se apropian de los valores, las metas y las limitaciones institucionales en sintonía con lo planteado por la institución; 2. Sumisión estratégica, por medio de la cual los docentes aceptan las concepciones y valores expresados por personas que representan autoridad, pero conservan sus reservas

15. Publicado en la Revista Iberoamericana de Educación No. 19 (enero- abril de 1999).

frente a dichas posturas; 3. Redefinición estratégica, que pretende producir un cambio al incidir en los procesos de cualificación.

Schmidt y Knowles (1995) precisan que los problemas de los docentes principiantes se expresan de varias formas: 1. En la historia personal y los patrones de actuación pasada; 2. En el desarrollo del sentido de sí mismo en el rol docente; 3. Asociados a la planificación de la enseñanza; 4. En el contexto institucional de las relaciones docentes.

Schempps, Sparks, Templen (1993) señalan como factores que inciden en el proceso de inserción docente los siguientes: 1. Biográfico: experiencias previas en su etapa de estudiante. 2. Expectativas y demandas de la institución y de los docentes. 3. Cultura institucional (docentes –relaciones de poder – micro política).

Dunkeim, por su parte, señala como problemas constantes en el proceso de inserción docente los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, carga docente, conducta de los estudiantes; recursos bibliográficos, personal de apoyo, problemas de investigación, condiciones de empleo, enfrentamiento con compañeros.

Se reconoce que la iniciación a la docencia universitaria se perfila en medio de tensiones generadas en el proceso de aprendizaje entre el rol profesional y el rol de docente universitario, transición que posibilita la configuración de un docente autónomo.

Estos puntos de vista evidencian que la docencia es una práctica social y cultural; elementos que permiten establecer diálogo con la postura planteada por Geertz (en Pérez, 2000), quien relaciona cultura y estructura social), al considerar “la cultura como un tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción y la estructura social como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales” (p. 15). Relaciones sociales y significados se configuran por las exigencias políticas y económicas, por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los sujetos y colectivos y por las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los sujetos y de los colectivos. “El hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer”.

La cultura docente como conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticos correctos de pensar, sentir,

actuar y relacionarse entre sí, permite considerar el planteamiento de Sergio Vani y Starrat (1990) y Dailin (1993), quienes señalan la necesidad de indagar sobre las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida del aula.

La cultura docente es un factor decisivo en tanto que el cambio y la mejora en la práctica implican no sólo comprensión intelectual sino también voluntad de los agentes para transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada. Hargreaves plantea que la cultura docente se configura a partir de la dimensión de contenido y de la dimensión de forma.

El contenido de la cultura docente ha estado condicionado por la función social de la institución escolar en cada época y en cada contexto. Dada la complejidad de la cultura docente se ha hecho énfasis en la forma como determina la calidad educativa de los procesos de enseñanza–aprendizaje, condiciona la naturaleza de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, establece formas de comunicación y facilita u obstaculiza los procesos de reflexión y de intervención autónoma. Es, por consiguiente, un factor de importancia que determina la calidad de los procesos educativos. Las características dominantes en la cultura docente, tanto en la dimensión de forma como en la dimensión de contenido, no constituyen determinaciones definitivas para la actuación y el pensamiento docente; más bien configuran marcos simbólicos y estructurales que condicionan o median la capacidad individual o colectiva de los docentes.

La cultura docente en su dimensión de forma se ha expresado en el *aislamiento docente*, el cual ha estado caracterizado por la limitación al acceso de nuevas ideas, expresado en diversos niveles: aislamiento psicológico que se matiza por la arbitrariedad y autoritarismo que reviste la inseguridad; aislamiento ecológico, configurado por las estructuras arquitectónicas y administrativas que dificultan los niveles de comunicación y colaboración; aislamiento adaptativo, asumido por el docente como estrategia personal para hacer del aula el escenario propio de intervención o de resistencia. El aislamiento docente es un mecanismo cuyas consecuencias afectan el desarrollo profesional del docente y la calidad de la práctica educativa, asuntos que devienen en una adaptación irreflexiva, en la exigencia de una cultura social homogénea, en la ausencia de comunicación de experiencias, en el aislamiento, y no posibilita la afirmación de las diferencias.

La *autonomía profesional docente* afianza la búsqueda de identidad singular, fortalece el respeto por las diferencias y estimula la diversidad tanto en las

concepciones teóricas como en las prácticas profesionales a fin de potenciar el desarrollo docente.

Otra de las expresiones de la cultura docente en su dimensión de forma es la tensión: colegiatura burocrática, cultura de la colaboración. La colegiatura ha propugnado en general por unos niveles de interacciones artificiales, generados –o mejor, impuestos– por la administración, movilizadas por tendencias que buscan la homogenización, y usualmente se constituyen en mecanismos de dominio y control. La cultura de la colaboración, en tanto configura escenarios de interacción para aprender de todos tanto de sus experiencias como de sus temores, surge de manera espontánea a partir de las necesidades e intereses de la tarea educativa; por ello fortalece unas relaciones de interdependencia. La cultura de la colaboración docente implica un clima afectivo de confianza que permita afrontar la incertidumbre. La confianza afectiva es fundamental en todo proceso de innovación y la cultura de la colaboración busca la convergencia respetando la diversidad.

Otra de las tensiones se da entre la saturación de tareas y la responsabilidad profesional. La dinámica contextual obliga a la institución educativa a repensar su función. Su tarea educativa es compleja: más que transmitir información ha de ser facilitadora del pensamiento autónomo, crítico, de actitudes y capacidades de intervención reflexiva. En la actualidad la función docente es difusa e incierta e implica asumir nuevos procedimientos y nuevos roles; el docente se siente agobiado por la intensificación de las tareas profesionales debido a un sinnúmero de exigencias exteriores que han incrementado sus responsabilidades y han resultado en la mezcla de funciones y el cambio de roles; todo ello en razón de la complejidad de una tarea educativa que hoy exige respuestas no individuales ni mecánicas sino colectivas y reflexivas, de forma tal que sea posible redimensionar “la práctica docente como proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación, reflexión compartida que permite afrontar la incertidumbre de la época y facilita también la elaboración de proyectos e iniciativas que permitan a docentes estudiantes gozar de la aventura del conocimiento, disfrutar la cultura y comprobar las posibilidades de desarrollo auto creador” (Pérez, 2000, p. 179).

En este sentido, resulta pertinente puntualizar que la cultura experiencial se entiende como la forma que permite que cada sujeto vaya configurando significados y comportamientos, incididos por el contexto, por sus experiencias cotidianas previas y por los intercambios libres y diversos con su medio familiar y social. Por ello, la cultura experiencial de cada individuo es imagen de una cultura local

que se ha construido de manera empírica y sin elaboraciones críticas previas. Sin embargo, y a pesar de sus dificultades, aciertos, desaciertos, inseguridades, contradicciones y prejuicios, la experiencia como tal es un soporte cognitivo, afectivo y comportamental a partir del cual el individuo construye sus propias interpretaciones de la realidad, las formas de intervenir en esa realidad, así como sus hábitos y actuaciones cotidianos, por lo cual se constituye en la base cognitiva de su forma particular de entender los diversos fenómenos naturales y sociales.¹⁶

El sujeto –docente universitario– interpreta la realidad utilizando recursos cognitivos que le permiten tomar decisiones para intervenirla, tales como guiones, conceptos, estrategias, disposiciones y teorías¹⁷.

Los *guiones* son rutinas interpretativas y normativas que giran alrededor de *conceptos* o categorías, elaborados en la mente individual y colectiva. Las *estrategias* representan un conjunto amplio de procedimientos que facilitan la adquisición, transferencia y uso del conocimiento, decididamente afectadas por las *actitudes* y disposiciones del sujeto, que constituyen la carga afectiva de los recursos cognitivos de los cuales se vale el ser humano para interpretar la realidad. Así mismo, como consecuencia de las experiencias del sujeto en su proceso de construcción de conceptos, estrategias y desarrollo de actitudes, se van generando cosmovisiones relativamente estables que le permiten orientarse con ciertos criterios en la realidad en que se desenvuelve, situación que en muchas ocasiones no tiene una explicación muy reflexiva; son las llamadas *teorías prácticas*.

Dichas teorías pueden ser comprendidas mediante el análisis de mitos, creencias, rituales, perspectivas, modos de pensamiento, entre otros, que circulan en la cultura del grupo social en el que se halla inserto el docente universitario; grupo social que incorpora en este caso particular la universidad como escenario laboral y académico, su grupo familiar vinculado directamente en su proyecto de vida y el contexto regional y nacional en el que se encuentra.

La *práctica docente* o “práctica de enseñar”¹⁸ representa todos los actos de habla, de comunicación, de circulación del conocimiento, atendiendo a que se

16. Como lo plantea Ángel I. Pérez en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Tercera edición de Ediciones Morata. Madrid. 2000.

17. *Ibíd.* Pág. 220.

18. Nominación usada por el grupo de investigación de la Universidad de los Andes, conformado por Patricia Inés Perry, Luisa Andrade, Felipe Hernández, Mauricio Castro (q.e.p.d.) y

estructura sobre los significados y los sentidos en el proceso de su realización; representa el quehacer del docente, es decir, su cultura de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; participación que se encuentra en el momento actual, según Hargreaves (1994),¹⁹ alterada por las exigencias de un contexto social incierto, muy flexible y cambiante, en el cual las demandas de las NTIC, la globalización y la sociedad del conocimiento, por un lado, y la rigidez, inflexibilidad y rutina de los procesos educativos, por otro, colocan al docente en una situación que inevitablemente involucra tensiones, al punto de hacerlo sentir inseguro, y esta misma inseguridad genera respuestas equivocadas o estados de inercia improductiva

La práctica docente es un dispositivo que ubica a los actores en relación con sus prácticas sociales. El docente universitario, como sujeto cultural, transmite ideas y formas de vida, comunica posturas diversas y a veces muy difusas, se enfrenta a contradicciones personales y en contexto; proceso acompañando permanentemente de planteamientos de jerarquización que se constituyen en un modelo propuesto implícitamente a su estudiante.

Según Bernstein (1977), encontramos en las prácticas docentes dos tipos de reglas: de un lado, las reglas de relación social, las cuales representan la jerarquía que comporta la práctica y determinan los límites de la interacción; interacción que incorpora la posición y la disposición de los autores para construirse, como posibilidad de aprendizaje. Esta circunstancia permite que el docente universitario actúe de manera selectiva sobre características generales o particulares de sus estudiantes, lo que genera un código particular de relación que, flexible o no, determina así mismo el tipo y nivel de comunicación que se “autoriza” implícitamente en el ejercicio de su práctica docente, por lo que, en el mismo sentido, las reglas de jerarquización determinan el tipo de significados que circulan en el escenario de la práctica.

De otro lado, encontramos en el escenario de las prácticas docentes las reglas discursivas, que se refieren a la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento que circula en la práctica y regula los tiempos, las secuencias, las prioridades y los procesos tanto del aprendizaje del conocimiento como de

Margarita de Meza, cuyo proyecto *Reflexión: componente de la actividad profesional del docente de matemáticas*, auspiciado por Colciencias y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fue publicado en diciembre de 1999 en Bogotá, Colombia.

19. Citado por Pérez Gómez Ángel I. en *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. 3ª reimpresión. Madrid. 2000.

las mismas reglas discursivas, que permiten la movilidad y ubicación social del estudiante.

En consecuencia, reconocer la riqueza de la práctica docente como escenario de socialización y de interlocución, como escenario de validación social y cultural de sus actores, de acuerdos y desacuerdos, de interpretaciones, sesgos, transformaciones y despropósitos, así como ese nicho fértil que potencia la estructuración y circulación del conocimiento, sobrepasa el nivel de descripción taxonómica de los mensajes que circulan en su interior, y nos permite valorarla como una forma de representación, mantenimiento y transformación social.

En el mismo sentido, la práctica docente entendida como una práctica humana educativa, está dirigida hacia la realidad y transversada por el lenguaje, el cual como medio de intercambio que hace posible la movilidad del conocimiento nunca puede ser neutro (Brunner 1982). El lenguaje no solo aporta un punto de vista (o tal vez “impone”) sobre el mundo al cual hace referencia, sino el cómo referirse a ese mundo, afectado por la cultura en la que se lleva a cabo, lo que permite que la práctica docente se constituya en sí misma en la posibilidad de aproximarse al ethos cultural, y sea la oportunidad de socializarse, de construir con el otro y de iluminar teóricamente las acciones individuales y conjuntas, y por tanto, de reconocerse como ser humano y como grupo social en el hoy, sin perder la perspectiva histórica del devenir de la especie humana, pues es vida humana vigente, estructurada mediante relaciones sociales, y tiene como eje el pretexto de la comunicación del conocimiento construido por el ser humano.

En consecuencia, si la práctica docente representa el quehacer del docente se dimensiona como forma social y como contenido específico, mediada por un saber pedagógico, por lo que se remite a la relación teoría-práctica, dado que como proceso social permite interrelacionar las “ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico”.²⁰

De hecho, una vía de abordaje de estos asuntos se plantea desde la perspectiva teórica planteada por Berger y Luckman (1967) y la construcción social de la realidad, quienes se inspiraron en los planteamientos de G.H. Mead (Mead, 1934/1962) y la fenomenología de Alfred Schutz (Schutz, 1932/1967), para radicalizar la idea según la cual en las interacciones sociales prácticas los individuos se socializan al interiorizar los significados, símbolos y pautas de acción social.

20. Como lo plantea María Mercedes Callejas en un Informe especial sobre “La investigación en la formación del profesor universitario: entre la teoría y la práctica”. En: *Colombia, ciencia y tecnología*, Volumen 20, No.4. año 2002. pp 3-12.

La socialización tiene su punto de partida en la inducción que desde su niñez experimenta un individuo por parte de otros a la internalización (o absorción) de la realidad social en la que nace y vive.

Es decir, un individuo “asume” como propios los significados que asumen esos otros que le preceden, que viven, que ya están socializados en dicho mundo y que terminan siendo significativos para el primero (padres, maestros, tutores). Mediante este proceso socializador el sujeto logra una interpretación y aprehensión particular del mundo, compartida de manera recíproca con los otros. Solo con esa condición inicial es posible que un sujeto pueda ser reconocido como miembro de una sociedad y pueda interpretar y re-crear el mundo en donde vive (Berger y Luckman, 1967).

Para Berger y Lukman, la socialización secundaria en las sociedades actuales propicia separaciones entre diversos segmentos o fracciones de realidad propias de las distintas situaciones contextuales en las que se vive. Dada la pluralidad de opciones identificatorias en las sociedades urbanas, las posibilidades de dispersión aumentan y se dificultan a la vez las garantías de “adherencia” o grado de compromiso a una sola y única forma de realidad. En estas grupalidades llenas de mundos plurales se dificultan los aprendizajes hiper-especializados, tales como las profesiones de dedicación exclusiva como el ser músico o deportista de alto rendimiento. Cuanto más minuciosa o exigente deba ser la internalización de un conocimiento en la socialización secundaria, mayores serán los requerimientos de identificación y con ello más sofisticados deben ser los recursos o las técnicas para producir dichos aprendizajes o adiestramientos. Ser cura o músico se hace más difícil en una sociedad donde la entretención y el consumo marcan la pauta (Berger y Luckman, 1967).

Cada vez se hace más necesario para los agentes socializadores, por ejemplo, desplegar recursos pedagógicos que permitan a sus estudiantes volver altamente significativos y motivadores los aprendizajes de la socialización secundaria, y al aprendiz se le exige una intensificación del compromiso identificatorio con la nueva realidad que pretende internalizar. Esto demanda, por ejemplo, construir una “continuidad” entre la realidad establecida por los aprendizajes y saberes de la socialización primaria y la realidad de los nuevos aprendizajes y saberes de la socialización secundaria, al extremo, incluso, de producir una transformación real de la anterior realidad y una inmersión en la nueva, para que esta forme parte de su vida entera. Igual intensificación identificatoria se produce en la medida del aumento de las jerarquías (Berger y Luckman, 1967).

Dado que son los “otros” los que garantizan la identidad, es la objetividad social construida por una comunidad la que permite confirmar las auto-identificaciones que tiene de sí un individuo. Cuando existen desacuerdos entre los grupos, los sujetos pueden entrar en incoherencias de identidad, sobre todo en sociedades móviles y con roles demasiado diferenciados (Goffman, 1959).

Poder reconocer las configuraciones subjetivas de quienes habitan nuestra universidad nos permitirá construir cada vez mejores elementos pedagógicos que consulten sus necesidades en la conformación como sujetos sociales. Sin embargo, este reconocimiento demanda, así mismo, evidenciar las tendencias investigativas sobre el desarrollo profesional de docentes que se viene realizando, centrada en la problematización sobre el “aprender a enseñar”, asunto que se viene dando en tres dimensiones.

Una dimensión investigativa, que privilegia las fases de formación: inicial, de inserción y de desarrollo profesional. Otra dimensión que da prioridad a temas relacionados con el aprender a enseñar tales como: los docentes en formación, los contenidos, los métodos, los formadores, las prácticas, el ambiente, los medios, el impacto o evaluación. Y la tercera dimensión se centra en los enfoques de investigación bien del orden cualitativo o cuantitativo, o en proceso de integración metódica o metódicas alternativas.

Skyles precisa que en la investigación sobre el aprender a enseñar se han configurado tres imágenes de docentes. Una de consumidor: en un mercado regulado, estructurado por servicios que se proporcionan burocráticamente, la formación está planeada y se regula por una estructura jerárquicamente organizada. Otra como artesano independiente que construye conocimiento independiente, producto de sus habilidades desde un enfoque de oficio. Una tercera visión supone al docente como profesional que orienta su trabajo de acuerdo con unas normas comunes.

Fenstermacher clasifica la investigación sobre el aprender a enseñar en relación con el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza, así:

- Conocimiento para la práctica: el conocimiento sirve para organizar la práctica.
- Conocimiento en la práctica: busca el conocimiento en la acción; los procesos que se conocen están implícitos en la práctica: reflexión, indagación, narrativa de esa práctica.

- Conocimiento de la práctica: línea del profesor como investigador. El conocimiento se construye colectivamente a través de proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa.

Yarger investiga sobre los modos de indagación a través de los cuales se ha trabajado en el campo del aprender a enseñar, que sintetiza así:

- Investigación experimental y cuasiexperimental: Comprende estudios de interacción con la microenseñanza (más tradicional).
- Correlacional: Son pocos los estudios en este campo. Indagan sobre características del profesor y su incidencia en el proceso de rendimiento del estudiante.
- Descriptiva: Más utilizada en estudios sobre las características de los docentes y la valoración de componentes de programas de formación docente.
- Estudio de caso: Es muy reciente y se ha constituido en uno de los modos más utilizados para indagar sobre los conocimientos, las habilidades y la disposición de los profesores en formación (indagación narrativa).
- Etnográfica: De gran utilidad para describir y comprender las relaciones entre grupos. Algunos estudios –muy pocos–, abordan la cultura de la participación.
- Histórica: Este tipo de indagación aborda historia de la enseñanza y los profesores; contratos, condiciones de trabajo; y los currículos de formación del profesorado.

En cuanto a los temas objeto de estudio, se han constituido en eje de reflexión tanto las creencias que tienen los sujetos como los conocimientos sobre el saber, los sujetos de aprendizaje, el contexto, la didáctica, la cultura del aula.

En particular, en lo que compete a la inserción inicial de los docentes, ésta ha sido objeto de indagación por parte de estudiosos como Imbernón (1994) y Veenman (1984), quienes, aunque han centrado sus estudios en la inserción inicial de docentes previamente formados para ejercer como maestros, aportan diversas perspectivas que permitirían visualizar un campo de trabajo en el presente proyecto. En este sentido, Imbernón (1994)²¹ plantea que debido a que no existe una preparación rigurosa e institucionalizada para la inserción inicial de docentes, más que centrarse en los problemas que de allí se desprenden y a los

21. Imbernón Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grao. Barcelona. 1994.

cuales se enfrentan los docentes, es de mayor relevancia pensar la “génesis de la cultura profesional”, la cual se va configurando con las diversas formas que los docentes emplean para afrontar los diversos problemas a los que se enfrentan.

Y en Colombia, en el informe final de una investigación realizada con el auspicio del Icfes,²² se da una mirada retrospectiva sobre el estado del conocimiento de la educación superior en Latinoamérica, desde la estructura de un estado de arte, y se centra la atención en dos asuntos, específicamente sobre la educación superior en Colombia: uno, “¿qué investigan las instituciones de educación superior?”; y otro, “¿cómo abordan los objetos de estudio?”. Por ser pertinente a la presente investigación, nos centraremos particularmente en el primero de ellos.

Sobre la pregunta “¿qué investigan las instituciones de educación superior?” se revisaron 142 informes de investigación y a partir de ellos se reconocen once categorías de objetos de investigación, una de las cuales, la categoría de “profesores”, representa un 4.2% de la población total (seis investigaciones a nivel nacional).²³

Las investigaciones incluidas en esta categoría versan sobre la “profesión académica” y definen el trabajo académico en relación con las lógicas de funcionamiento del campo de conocimiento específico y la organización de la institución, por un lado; de otro lado, algunas de las investigaciones trabajan sobre los niveles de preparación, procedencia social y cultural y las condiciones laborales de los docentes. En el mismo sentido, aunque hay estudios que dejan traslucir el interés por reconocer las condiciones específicas en que viven los docentes e identificar los obstáculos personales y profesionales a los cuales se enfrentan como una comunidad académica, la implementación y acogida de sus conclusiones y recomendaciones no es visible en las instituciones implicadas.

La misma investigación, al referenciar las tendencias en investigación superior en América Latina (p. 71), resalta que la categoría de “profesores” durante el período de 1980 a 1995 participó con un 6.1%, y específicamente de 1990 a 1995 (última década) tiene un 3.7% de presencia; y reitera la propuesta del

22. Esta investigación, realizada por Elba Martínez de Dueri y Martha Vargas de Avella, fue publicada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) en el año 2002, bajo el título “La Investigación sobre Educación superior en Colombia. Un estado de arte”.

23. Es importante tener en cuenta que son datos de investigaciones que aparecen registradas en los centros de investigación o páginas web de las instituciones de educación Superior, o en su defecto, fueron puestas en conocimiento de las investigadoras.

Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Superior,²⁴ la cual sugiere sistematizar los avances investigativos en este campo mediante tres líneas: Educación Superior y Realidades; Formación e Investigación en Educación Superior, y Didáctica y Docencia en Educación Superior.

Una de las conclusiones que permite plantear este preliminar recorrido es que investigaciones que tienen como objeto los procesos de inserción inicial y desarrollo profesional de docentes universitarios no son muy numerosas, y aquellas que se registran no tienen como referente problémico la configuración de ese docente desde el punto de vista de sus prácticas, situación que permite pensar, dada la importancia de las prácticas docentes y la implicancia de la subjetividad, que es un escenario por comprender.

Bibliografía

- BANDURA A. y WALTERS, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- BAUDRILLARD J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janés.
- _____ (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.
- BERGER P. y LUCKMAN T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1978.
- BORDIEU P. y PASSERON J.C. (2001). *Elementos para una teoría de la reproducción*. Madrid, Popular,
- CALLEJAS M. (2002). “La investigación en la formación del profesor universitario: entre la teoría y la práctica”. EN: Colombia, Ciencia y Tecnología, Volumen 20, No. 4.
- CASTELLS M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*, México: Grijalbo.
- GIDDENS A. (1989). *Sociología*. Madrid, Alianza.

24. Ibarra Russi, O; Martínez de Dueri, E.; Vargas de Avella, M., 2000. “Formación de profesores de la Educación Superior- Programa Nacional, ICFES, Págs. 100 y 112; referenciado en el informe final de la investigación mencionada.

- GOFFMAN E. (1974). *Análisis estructural. Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Nueva York, Harper Colophon.
- GONZÁLEZ J. D. y SÁNCHEZ A. (2006) *Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación a la génesis de la juventud en la ciudad de Cali*. Fundación Ciudad Abierta. ISBN 958-33-8863-7
- IBARRA R. y otros (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior- Programa Nacional*, ICFES.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.
- LANDER, Edgard (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, Vol. 6 No.2 (mayo-agosto).
- MARTÍNEZ E., y otros (2002). *La investigación sobre educación superior en Colombia. Un estado de arte*. Publicada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- MEAD, G.H. (1934/1962). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- PÉREZ, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata Madrid.

9 789588 436937



El ser humano como participante activo de su propia configuración es un punto de convergencia de las tensiones culturales, políticas y sociales que lo territorializan o desterritorializan, situándolo ante la opción por su propia identidad. Un juego de roles, de devenires, de apuestas por empoderarse como sujeto, de sumisiones y arrogancias, de logros y fracturas, todo ello se constituye en un caldo de cultivo que evidencia los irs y venires del ser humano por apropiarse de un lugar, de un ser en tiempo presente.

El lugar de referencia de este devenir es, en esta obra, el campus de la Universidad de San Buenaventura en Cali, entorno habitado por un grupo heterogéneo de seres humanos que forman parte de la red de relaciones de una comunidad educativa comprometidos en una propuesta académica guiada por los principios y saberes del pensamiento franciscano, que le apuesta a la potenciación de vínculos entre sujetos, entre ideas, entre sueños, entre vidas, entre afanes... desde la interacción consigo mismo, con otros, desde otros y con otros para beber con avidez de las experiencias que circulan, se hacen y se viven en la búsqueda cotidiana de tener una identidad personal, particular y al mismo tiempo con aristas de convergencia para enredarse con la cotidianidad de otros.



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

La Umbría, carretera a Pance

PBX: 318 22 00 - 448 22 22 • Fax: 555 20 06 • A.A 7154 y 25162

www.usbcali.edu.co