

RELACIONES SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD

*Poder, Conflicto y Pluralidad
entre los Jóvenes*

Ana María Arias Cardona



Centro de Estudios Avanzados en
Niñez y Juventud

Alianza



Doctorado en Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y
Juventud

RELACIONES SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD

*Poder, Conflicto y Pluralidad entre
Jóvenes*

AUTORA

Ana María Arias Cardona

**Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud**

**Fundación Cinde - Universidad de Manizales,
Colombia**

Centro de Estudios Avanzados en
Niñez y Juventud

Alianza



Tabla de Catalogación

Relaciones sociales en la universidad: poder, conflicto y pluralidad entre los jóvenes. Ana María Arias Cardona, Sara Victoria Alvarado Salgado, Tutora. (Tesis Doctoral). Manizales (Colombia): Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Universidad de Manizales, 2019

188p.: il. col.

ISBN: 978-958-8045-95-5

1. Problemas sociales. 2. Relaciones entre grupos. 3. Conflicto Social. 4. Juventud. 5. Juventud y Cultura. 6. Control social. 7. Autoridad. 8. Universidad

CDD 305.23

Primera edición, 2019.

© **Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)** Sede Medellín: Calle 77 Sur 43 A 27 Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424. Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57) 745 1717 <https://www.cinde.org.co>.

© **Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud** (Cinde – Universidad de Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales. PBX: (+57-6) 882 8000 <http://ceanj.cinde.org.co>

© **Universidad de Manizales** Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 1450 <http://umanizales.edu.co>

Gestión editorial: María Paz Gómez Gaviria (paz985@gmail.com)

Fotografía de cubierta: Santiago Fernández Bernal

ISBN: 978-958-8045-95-5

Impresión: Editorial Universidad de Manizales

Creemos que el conocimiento es un bien público, por lo tanto se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá de requerirse permiso por parte del comité editorial.

Gracias, muchas gracias a la vida, que como dice Mercedes Sosa: “me ha dado tanto”, a Toya por su orientación amorosa, a mi madre y a mi padre por su apoyo incondicional, a mi compañero por su generosidad, a la Corporación Universitaria Lasallista por su confianza, al CINDE y la Universidad de Manizales por la formación ético-política que me brindaron, a mis auxiliares de investigación por su compromiso y a cada chico y cada chica participante de este proyecto, por desplegar su subjetividad para compartirla conmigo.

*A Santiago y a Matías, porque le agregan más color y
alegría a mi vida.*

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	33
LAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS	
CAPÍTULO II	48
PODER	
2.1. El poder asociado a la autoridad instituida: mantener el statu quo	52
2.1.1 La institución que abusa: la universidad como “ente” deshumanizado	56
2.1.2 El rol docente frente al poder: del saber como ventaja y de la calificación como instrumento	58
2.1.3 La actitud de estudiantes frente al poder: entre la sumisión, la pasividad y el resentimiento	62

2.2. El poder propio y la consciencia al respecto: tener más, ser más	65
2.2.1 Características propias como ventajas para “poder”	65
2.2.2 “El poder saca lo mejor y lo peor de cada uno”	71
2.3. El poder como asimetría inevitable: perpetuando los abusos	74
2.3.1 “La manipulación es tan sutil”	75
2.3.2 “De mí han abusado más”	79
2.4. Prácticas de resistencia como intentos de subvertir lo instituido	81

CAPÍTULO III	85
CONFLICTO	

3.1. Entre la evasión individualista y la movilización por el “entre nos”	92
3.2. Entre el “deber ser” y el “real hacer”	95
3.3. ¿Conflicto igual a violencia?: frente a lo complejo del conflicto armado, las tensiones cotidianas se desdibujan	97
3.4. ¿Queja sin movilización? Del lamento a la responsabilidad subjetiva	100

CAPÍTULO IV	105
PLURALIDAD	

4.1. Todos somos “el otro” del otro: la diferencia como déficit	110
---	-----

4.1.1. La exclusión como algo “natural”	111
---	-----

4.1.2 La exclusión como irrespeto a la diferencia	116
---	-----

4.1.3 La imagen y el conocimiento como pretextos de la exclusión	127
--	-----

4.2 Preferir no es excluir: ¿optar por unos sin vulnerar a otros?	127
---	-----

4.2.1 De los fenómenos grupales	128
---------------------------------	-----

4.2.2 De los prejuicios y los estereotipos	139
--	-----

4.3 Procesos de inclusión que evidencian movilizaciones solidarias	144
--	-----

CAPÍTULO FINAL	151
-----------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
-----------------------------------	------------

ANEXOS	206
---------------	------------

Anexo 1. Ejercicio de competición de frases	206
---	-----

Anexo 2. Análisis de casos	208
----------------------------	-----

Anexo 3. Guía de preguntas entrevista	211
Anexo 4. Matriz categorial	213
Anexo 5. Mapas categoriales	214
Anexo 6. Consentimiento informado	219

PRESENTACIÓN

Este libro corresponde a la tesis presentada como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), bajo la tutoría de la PhD. Sara Victoria Alvarado Salgado.

Este proyecto de investigación fue realizado en el período 2012 – 2016 y aprobado por el Sistema de Investigación Lasallista (SIL) de la Corporación Universitaria Lasallista.

De allí, se derivó un material educativo publicado por la Editorial Lasallista. Las tres cartillas consolidadas como estrategia de apropiación social del conocimiento son:

- *Usos y abusos del poder: vivencias de jóvenes universitarios.*

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/22>

[88](#) (Versión digital)

- *Conflicto no es igual a violencia: desencuentros entre jóvenes en la universidad.*

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/22>

[73](#) (Versión digital)

- *Todos somos el otro del otro: sobre la pluralidad y las relaciones entre jóvenes universitarios.*

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/22>

[89](#) (Versión digital)

INTRODUCCIÓN

Las relaciones sociales han sido una pregunta que ha atravesado el ser de quien escribe esta tesis doctoral, interrogante gestado desde siempre en lo más profundo de su autobiografía y que agudizó sus reflexiones al comenzar a estudiar Psicología y al vivir en un lugar como Colombia, con sus diversas formas de violencia. Violencia que en el departamento de Antioquia (contexto donde se realiza esta investigación) pareciera haberse configurado en un entramado con nuevas formas de la ética, la estética y la política, ligadas a la subcultura del narcotráfico, con expresiones descarnadas de totalitarismo, estereotipos sexistas, discursos homogenizantes, prácticas autoritarias y modos de agresión simbólica que permean lo macro y lo micro como lo afirman las teorías de Arias (2015).

En una suerte de aglomerado de violencias simbólicas y violencias estructurales del contexto sociopolítico que influyen en las violencias cotidianas en la universidad. Es decir que, fenómenos como el conflicto armado, el narcotráfico, el denominado “cartel de Medellín”¹, la desigualdad económica y la exclusión social, permean sutilmente los diferentes referentes institucionales tales como la universidad y por tanto, atraviesan los procesos de socialización que allí se configuran. Por ello, una lectura crítica de contexto permite entonces hablar de

¹ Un grupo de narcoterrorismo que protagonizó múltiples hechos de barbarie principalmente en los años 90 y cuyos modos degradados de actuación violenta, permearon el referente sociocultural de la ciudad, generando un debilitamiento del vínculo social y una sutil legitimización de la ilegalidad y la exclusión.

subjetividades situadas, es decir, leer esos modos particulares de existencia en relación con asuntos socioculturales y expresiones idiosincráticas.

Allí emerge entonces la pregunta: ¿Cuál es el papel de las universidades al respecto? Dado que la cotidianidad de las relaciones entre jóvenes se da en el marco de un contexto con dichas complejidades y cuyas dinámicas sociales particulares atraviesan el encargo formativo de la universidad, el cuestionamiento es cuál es la posición de ésta frente a la posibilidad de reproducir las violencias simbólicas que precisamente se han naturalizado. Esto implica confrontarse con las dos caras de la misma moneda: de un lado, la parte formal de la institución que habla de formación integral (desarrollo humano, perspectiva ética, educación humanista, etc.) y por otro, la evidencia de un currículo oculto en el que se viven excesos de poder, formas violentas de afrontamiento del conflicto y prácticas de exclusión que deslegitiman la pluralidad etc. Es decir que se aprenden otras cosas a través de las interacciones (no siempre en pro de lo colectivo), pese a que en el currículo explícito se promulgue lo contrario.

Estos modos de habitar tienen su expresión en los valores y las interacciones de los jóvenes, incluso en su condición de estudiantes en la universidad y en las maneras en que, en consonancia con su contexto, vivencian el poder, el conflicto y la pluralidad en sus relaciones sociales. Las cuales deben leerse de manera diferente en la contemporaneidad, quizá desde planteamientos como los de Lipovestky (1998) acerca de la cultura posmoralista que se ve reflejada en aspectos tales como el bienestar y la felicidad light. Elementos que hacen que las relaciones sociales tengan un tinte particular, que suele exacerbar su posibilidad de fragmentación y

agravar los aspectos desfavorables de elementos como el poder, el conflicto y la pluralidad que la configuran.

En esta vía, Pérez (1997) analiza otras características de la época, que influyen en la manera en que los sujetos se relacionan entre sí y que deben ser consideradas por los contextos en que se desenvuelven (en este caso el universitario). Estas son: el individualismo exacerbado, la autoridad debilitada, el imperio de lo efímero, el conformismo social, lo acrítico del eclecticismo, la primacía de la apariencia y la emergencia de movimientos alternativos, entre otras; que permiten una lectura situada de las subjetividades juveniles y sus modos de relación en distintos escenarios.

Este proyecto de investigación cuenta con varios puntos de partida: el primero surge de la tesis de maestría de la autora (Jaramillo, C., Arias, A., Arias, M., Restrepo, F., & Ruiz, D., 2012), específicamente de la categoría emergente sobre conflicto entre universitarios, donde se evidencia que para ellos conflicto es igual a violencia física, lo académico es la principal fuente de dificultad, existen pocas relaciones con otras personas diferentes, banalizan las manifestaciones violentas y además, después de un conflicto generalmente hay ruptura de la relación que estaba en juego.

El segundo elemento que da origen a este proyecto corresponde a la experiencia como docente universitaria donde llaman la atención algunos modos de agresión “sutiles”, la apatía frente a lo colectivo, el interés centrado en lo individual, la primacía de ideas masificadas y heterónomas, la tendencia a evadir las situaciones y a no tramitar el conflicto por la vía de la palabra; y la presencia de muy pocas acciones en la vía del bien común. (Arias, A. & Mazo, J., 2017)

Dentro y fuera del aula de clase hay manifestaciones de violencia simbólica, que ponen de manifiesto la emergencia de un sinfín de des-encuentros entre los estudiantes, que evidencian situaciones de tensión por posiciones generalmente contrarias, las cuales suelen desembocar en expresiones como el sarcasmo, la discriminación, la evitación, la desidia, etc. (Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J. , 2016).

Así, en palabras de Camps (1999) las relaciones hoy muestran claros síntomas de incomunicación y están caracterizadas por el individualismo, la incomprensión, la indiferencia, la competitividad y la insolidaridad.

El tercer asunto que influyó en que se configure esta pregunta de investigación son los hallazgos de un trabajo de campo exploratorio (Arias, A. y Mazo, J., 2016), donde los jóvenes plantearon elementos con relación a la inclusión y a la diversidad bajo las metáforas del “de todito²” y “los cross over³”, la idea de que en la universidad privada no hay política, la distancia entre “el deber ser” y el acto cotidiano, las concepciones acerca de que poder es igual a abuso y conflicto igual a violencia, el hecho de que su movilización social se dé sólo frente a temas que los afectan directamente, la preponderancia de discursos hegemónicos, la banalización de las violencias y la emergencia del juicio

² “Paquete de comestibles colombianos que incluye papitas, rosquitas, platanitos, chicharrines, etc.” Esta metáfora la usan los participantes para referirse al grupo en el que se sitúan a sí mismos dada su característica de “hablar con el rico, con el pobre, con el negro, con el blanco, etc.”

³ “Fusión de músicas de distintos géneros”. Esta denominación la utilizan los y las jóvenes para referirse a quienes establecen fácilmente relaciones con personas muy diversas en tanto elección sexual, pertenencia étnica, afiliación política, creencias religiosas, preferencias culturales, entre otras.

estético como un factor determinante de sus relaciones con los demás.

Finalmente, la revisión bibliográfica permitió observar cómo el proceso de leer las relaciones entre jóvenes en la universidad supone varios asuntos: de un lado, pensar las relaciones contextualizadas desde características propias de la contemporaneidad tales como la fragmentación del vínculo (Camps, 1999; Lipovestky, 1998; Pérez, 1998). Y de otro lado, reflexionar acerca del escenario Colombiano que se caracteriza por estar atravesado por la guerra, configurando unos modos particulares de socialización y construcción de subjetividades (Arango, 2001; Domínguez & Monsalve, 2001; López, 2013).

Lo cual genera interrogantes como: ¿Será que frente a las atrocidades del conflicto armado y la violencia estructural en el país, son naturalizadas las prácticas de exclusión, los modos agresivos de encarar conflictos y las expresiones autoritarias de poder, que se expresan en las relaciones cotidianas entre jóvenes en el contexto universitario? ¿Será que en consonancia con las particularidades del contexto actual, en clave de globalización y capitalismo, los modos de relación entre jóvenes en la universidad, exacerban la tendencia a deslegitimar el poder, invisibilizar la pluralidad y evadir el conflicto?

En términos teóricos, se encuentra el lente de la Psicología social y política, donde a partir del rastreo teórico que se ha realizado, sobresalen autores como Fernández, 2012; Ovejero, 1998, 2010; Renfrew, 2005; y Rodríguez, 2006; que se han centrado en explicar la agresión y el conflicto como efecto de los fenómenos grupales y en teorizar sobre elementos de movilización y acción colectiva. Reflexiones que representan un avance importante, pero en contextos

diferentes al Latinoamericano y cuya construcción de conocimiento no ha sido precisamente a partir del acercamiento hermenéutico a quienes en el día a día vivencian el poder, el conflicto y la pluralidad en sus relaciones en la universidad, como es la pretensión de esta tesis.

De la revisión bibliográfica realizada, cabe destacar que cuando se indaga por poder, conflicto y pluralidad en jóvenes, no se encuentran estudios que integren las tres categorías como ejes dinamizadores para comprender las relaciones sociales entre ellos. Sin embargo, si hay muchas investigaciones que analizan alguna de estas categorías en clave de subjetividades políticas juveniles, tal es el caso de aquellos autores que analizan el poder y aluden a la participación de jóvenes en partidos políticos y a su ejercicio de voto (Bermúdez & Martínez, 2010; Bonvillani, Itatí, Vázquez & Vommaro, 2010; Cruces, 2006; Cubides, 2010a; Fuentes, 2006; Galindo & Acosta, 2010; Martínez, 2011).

O aquellos que en relación con las categorías conflicto y pluralidad, centran sus estudios en la participación de jóvenes en movimientos sociales y en su acción colectiva (Alvarado, 2011; Cubides, 2010b; De Soussa Santos, 2001; Delgado, Ocampo & Robledo 2008; Domínguez, Martínez & Lorenzi, 2010; Garcés, 2011; García, Á, 2011; García, N, 2011; Goldar, 2008; Kriger, 2011; Melucci, 1999; Morales, 2002; Morfín, 2011; Muñoz, 2011; Revilla, 1996; Vercauteren, Crabbé & Müller, 2010; Virno, 2003a; Vommaro, 2011; Zibechi, 2003, 2006).

Finalmente, respecto a los jóvenes universitarios quienes son los participantes de esta investigación, cabe resaltar la producción académica de diversos autores que plantean la socialización política como reto fundamental de la educación;

y la universidad como escenario privilegiado para la configuración de relaciones entre ellos, donde emergen sentidos y prácticas de poder, conflicto y pluralidad (Gairín, 2008; Pérez, 1998).

Estos elementos (poder, conflicto y pluralidad) constitutivos de las relaciones sociales, son lo que se pretende comprender, mediante un acercamiento a las voces de los jóvenes, para evidenciar singularidades, matices, tensiones y heterogeneidades, objetivo con el que coinciden distintos pensadores (Arendt, 1997; Castellanos, 2011; Cubides, 2010b; Díaz, 2014.; Kriger, 2011; Moreira & Romero, 2010; Piedrahita, 2014; Virno, 2003a, 2003b).

La idea de pensar los procesos de socialización política en la universidad y por tanto, las relaciones sociales que allí se configuran, implica retomar autoras como: Bonvillani (2010) quien afirma que la politización es un horizonte constitutivo de cualquier vínculo social; Botero (2006) quien plantea que es fundamental la “expresión de los mínimos comunes para la convivencia y la inclusión de los ciudadanos en medio de la pluralidad” (p.17); y Martínez & Cubides (2012), quienes sostienen que el modo particular de ser y estar en el mundo supone acciones con otros y otras en pro de la constitución de un escenario que promueve la inclusión, la diversidad, el bien común.

La inquietud entonces de esta tesis, es por la construcción del ser social, qué hace un joven cuando se relaciona con otro y a partir de ello, cómo genera estructuras simbólicas que le permiten desarrollar la cultura, la cotidianidad y la vida en comunidad. Que en la perspectiva ética que se fomenta desde la universidad, se relaciona con la democracia y la ciudadanía, en tanto supone el reconocimiento del otro diferente como sujeto válido,

deslegitima el uso de cualquier tipo de violencia e implica una orientación hacia el bien- estar colectivo.

Hay además una preocupación por la creación de nuevas realidades, para trascender la lectura normativa *per se*, para instituir diversas maneras legítimas de existir y co-existir; por tanto, desde esta perspectiva, hay una idea emancipatoria que deconstruye discursos y prácticas hegemónicas con carácter totalizante y por el contrario, abre la puerta a la diversidad, a la transformación.

En este orden de ideas surgen como preguntas orientadoras de la investigación: ¿Cómo son las relaciones sociales entre jóvenes universitarios? ¿Cómo se expresan el poder, el conflicto y la pluralidad en las relaciones entre ellos? ¿Cómo se configura la universidad como escenario de socialización política?

En consonancia, se define como objetivo general: Comprender las relaciones sociales entre jóvenes universitarios; y como objetivos específicos: 1. Caracterizar las expresiones del poder, el conflicto y la pluralidad en las relaciones entre ellos y 2. Analizar la configuración de la universidad como escenario de socialización política.

Para dar respuesta a estos interrogantes, se acude a pensadores de la Psicología social y política tales como: Fernández, 1987; Jiménez, 1998; Oblitas y Rodríguez, 1999; Parisi, 2008; Sabucedo, 1996. Y a otros teóricos con estudios acerca de los prejuicios, los estereotipos y la discriminación (Ovejero, 2010; Rodríguez, 2006) los fenómenos de exogrupo y endogrupo (Gómez, Sanz & Torres, 2006; Myers, 2008), las teorías sobre el conflicto (Fernández, 2012), las reflexiones sobre los procesos de socialización (Nateras, 2003) y las teorías sobre la agresión (Renfrew, 2005).

Igualmente, otras perspectivas actuales que aportan nuevas lecturas tales como el construccionismo social (Gergen, 2007) y la Psicología social crítica performativa (Maldonado & Carrillo, 2009) que ayudan a comprender fenómenos relacionados con el poder, el conflicto y la pluralidad en las relaciones sociales. Asunto que puede denominarse: la dimensión política de las relaciones del día a día, con la cual coinciden autores como Arendt, 1997; Batallán y Campanini, 2008; Bonvillani, 2012; Díaz, 2009, 2012; Granada y Alvarado, 2010; Imhoff y Brussino, 2012; Jiménez, 1986; Lechner, 1994; Martínez, 2012; Piedrahíta, 2012; Useche, 2012; Vommaro, 2012.

En términos de Arendt (1995):

La política implica engendrar un nuevo inicio y por tanto debe ser comprendida y agenciada como libertad, pluralidad y justicia en el “entre nos”; sólo las acciones que permiten la actuación del sujeto y de los colectivos para la ampliación de la comprensión de sus indeterminaciones y de sus posibilidades, pueden ser consideradas como política (p. 44).

Así, se relaciona entonces la política con la ética y el bien común, configurada en los espacios y las relaciones cotidianas, que implica el reconocimiento del otro y de lo otro, que supone reflexión y acción, que permea todos los escenarios (tales como el universitario que es el foco de interés de esta investigación), que comúnmente configura prácticas de poder, modos de exclusión frente a la pluralidad y muchas veces, tramitación violenta de los conflictos; y por tanto, incluye malestar, tensión, contradicción y complejidad.

Cabe resaltar también los aportes de Martínez y Cubides (2012) quienes exponen que las relaciones posibilitan la producción del sentido y la condición de posibilidad de

“ser” y “estar” en sociedad, las reflexiones de Gómez (2012) al afirmar que las relaciones hacen posible la vivencia de la ciudadanía, los postulados de Alvarado, Patiño y Ospina (2012) cuando expresan que las relaciones posibilitan la construcción social del sujeto joven, y las ideas de Díaz (2012), cuando habla de política en relación con una acción que convoca para organizar la vida en común, para administrar la manera en la que se habita un espacio, para hablar del “entre nos” y mirar la posibilidad de acciones conjuntas, todas estas vivencias cotidianas que pueden potenciarse desde el contexto universitario.

De otro lado, en relación con el debate sobre el concepto “Juventud”, existen tres perspectivas⁴ propuestas por Arias y Alvarado (2015a) que remiten a dimensiones diferentes: la perspectiva bio-psicoevolutiva desarrollada por autores como Arango, 2006; Daza y Zuleta, 2002; Kaplan, 1991; Knobel y Aberastury, 1994; Mesa, 1999; Ocampo, 2000; la perspectiva socio-histórica donde se encuentran trabajos de autores como Pérez, 1998; Arango, 2006; Maffei, citado en Jaramillo, Arias, A., Arias, M. Restrepo y Ruiz, 2012; Vommaro, 2009; y la perspectiva cultural – política representada por Valenzuela, 2009; Reguillo, 2010 y Muñoz, 2003.

Algunos parten de la definición de la juventud como dimensión cronológica que supone que aún le faltan muchos

⁴ Algunas ideas de este apartado sobre los debates acerca de la juventud ya fueron publicadas en un artículo presentado para obtener la candidatura que dio origen a esta tesis doctoral. Ver: Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 581-594. Recuperado de: http://revistalatinoamericanauamanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2015/08/1%C3%B3venes-y-pol%C3%ADtica_voll3n2a2.pdf

años de vida a la persona (Arango, 2006), como la secuencia de etapas relacionadas con la industrialización (Daza & Zuleta, 2002) o como parte del ciclo vital que implica nuevos roles y estatus (Ocampo, 2000). Otros centran sus estudios en la pubertad como condición biológica que implica la referencia a cambios hormonales (Kaplan, 1991) y en la variabilidad de los mismos (Dulanto, 2000).

Aquí también se inscriben perspectivas psicológicas que se ocupan del debate en términos de las transformaciones subjetivas que experimenta cada sujeto específico, a lo cual se ha llamado adolescencia, donde el foco es el análisis de los cambios en sus esquemas referenciales que influyen en la concepción de sí mismo y en las relaciones con otros. Lo que implica una vacilación y una crisis (Mesa, 1999), un síndrome “normal” y unos duelos (Knobel & Aberastury, 1994).

En la perspectiva socio-histórica, la lectura de la juventud se centra en el marco del análisis de la posición de un sujeto en el entramado de relaciones sociales, allí aparece la denominada “moratoria” como aplazamiento de responsabilidades (Margulis & Urresti, 1998) e incluso, la comprensión de la juventud como un invento de la postguerra (Arango, 2006).

Ahora bien, en clave de pensar la juventud desde un lente cultural-político, siguiendo a Reguillo (2010) se plantea que:

Existen dos juventudes: una, mayoritaria, precarizada, desconectada de la sociedad de la información y desafiada de las instituciones y servicios de seguridad (educación, salud, trabajo) y otra, minoritaria, incorporada a los círculos de seguridad, y en condiciones de elegir. (p. 396)

También propone la descapitalización política como el problema central en los jóvenes dada su descalificación, estigmatización, tendencia a depositar en ellos la total responsabilidad de su situación, su idea de inadecuación, su precarización subjetiva dadas las precariedades para construir su biografía por la acelerada desinstitucionalización y desafiliación.

En relación con esto, Gaitán (2010) señala un déficit de ciudadanía estructural en sociedades latinoamericanas relacionado con la realidad de pobreza, desigualdad, discriminación y exclusión. Lo que evidencia como dualidad que hoy se reclama acceso universal a derechos que afirman pertenencia al colectivo social y una atención “diferenciada” que reconozca pluralidad de intereses y formas de vida.

Además, algunos autores realizan la interpretación de la juventud como un conjunto de características, que evidencia un deseo de juvenilizar la cultura en tanto vigor, espontaneidad, frescura, nuevas tecnologías, etc. (Pérez, J, 1998); y otros que proponen su configuración plural que supone hablar de “juventudes”, como expresión de nuevos estilos de vida y de agrupaciones sociales que enmarcan nuevas identidades colectivas (Costa, Pérez & Tropea, 1996).

Se propone entonces, pensar la juventud desde otra perspectiva, como metáfora de cambio social y expresión cultural de resistencia:

Esto permite deconstruir la idea de que los jóvenes son “naturalmente” apáticos o desinteresados y leer estas actitudes, no desde un juicio moral que lo descalifica, sino desde una mirada comprensiva que analiza que lo que subyace a esa posición es más un dejo de desesperanza frente a lo instituido, un desencanto respecto a los modos tradicionales de hacer las cosas, una insatisfacción de

cara al mundo “tal cual es” (o tal como hemos permitido que sea). (Arias & Alvarado, 2015a, p. 583).

Aquí son pertinentes los aportes de Bourdieu y Passeron (2006), según los cuales, para comprender la juventud, es necesario teorizar sobre la estructura social y su producción de sujetos. Pero, en la perspectiva de quien escribe esta tesis, dada su formación como psicóloga, se quiere vindicar la idea de la responsabilidad singular, de la rectificación subjetiva, es decir, de la posibilidad de que cada joven “elijan” (consciente o inconscientemente) y construya una posición particular que asume en la vida, aún en condiciones desfavorables y que da cuenta de su modo de relación con otros.

Lectura que puede apoyarse en la afirmación de Valenzuela (2009) acerca de que biopolítica, biopoder y biorresistencia se entrelazan en un campo de tensión pues las personas: “no son esponjas que asimilan de manera acrítica los dispositivos y controles del poder” (p. 28).

Así entonces, la aproximación al tema de juventudes debe hacerse desde una perspectiva transdisciplinar que posibilita el diálogo entre discursos, que evidencia el debate sobre la dialéctica existente entre la proscripción social y la anticipación moral que supone hacer cuestionamientos éticos al adultocentrismo y el tiempo panóptico que pretenden intervenirlos y cambiarlos pues se cree que son: “delincuentes, consumidores y contestatarios” (Muñoz & Martínez, 2007, p. 89); y finalmente, la importancia de relativizar el abordaje generacional.

Siguiendo a Muñoz (2003, 2007, 2010, 2011) en sus estudios sobre juventud en Latinoamérica, es de resaltar algunos elementos en relación con el hecho de que los jóvenes

universitarios sean considerados por algunos estudios como una cultura juvenil particular, que se indague por los sentidos y sentires de éstos en este momento vital y que se analicen en el marco de un contexto educativo específico. Asunto que evidencia la amplia distancia entre el mundo juvenil y el adulto representado en la academia.

Sumado a esto, en el análisis que Muñoz (2003, 2011) hace del conflicto y la violencia en lo educativo, llaman la atención varios aspectos tales como:

La tensa relación entre mundo juvenil y mundo escolar que suponen un conflicto constante, la distante relación entre profesores y alumnos, que hacen que los primeros sean vistos como policías y sus preocupaciones por los segundos, sean entendidas como intentos de control, la brecha entre la rigidez de la cátedra y el aburrimiento de la dinámica informal que se da entre compañeros, el hecho de que los maestros no comprenden la forma como los y las jóvenes afrontan el conflicto, por tanto sus intervenciones suelen ser desacertadas y cuestionadas como injustas. Muñoz (como se citó en Arias y Alvarado, 2015a, p. 584)

En este rastreo bibliográfico sobresalen las siguientes investigaciones sobre jóvenes específicamente “universitarios”⁵: Bourdieu y Passeron (2006) (como se citó en Arias & Alvarado, 2015b) quienes afirman que los elementos que atraviesan la socialización de los jóvenes son:

⁵ Este apartado acerca de la socialización en la universidad ya fue publicado en otro de los artículos presentados para obtener la candidatura que dio origen a esta tesis doctoral. Ver: Socialización en la universidad: equidad y aceptación de la diferencia entre jóvenes. *Revista Lasallista de Investigación*. Vol. 12 No. 1, 2015, pp. 35-47. Recuperado de: <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/787>

(a) Los pares que suelen configurarse como grupo sólo cuando se organizan a través de una institución ya existente o cuando la cooperación es impuesta por las exigencias académicas, (b) las normas explícitas e implícitas para interactuar suponen un uso del espacio regulado y ritmado en el tiempo, (c) las prácticas y hábitos son factores determinantes para la consolidación y/o la ruptura de las relaciones sociales entre ellos, (d) abundan los hobbies, nuevos lenguajes, estéticas, el uso de tecnologías y (e) se consolidan lugares de consumo simbólico, que incluyen los espacios informales de convivencia y los de integración socio-cultural, los cuales suelen estar sujetos a la lógica del calendario universitario y al ritmo del año escolar (p.35).

Por su parte, Erlich (1998) y Felouzis (2001) investigaron a estudiantes franceses. Erlich (1998) afirma que los jóvenes encuentran en la universidad un mundo sin metas claramente establecidas, que para enfrentar la incertidumbre implementan acciones tácticas en función de los medios y no de los fines; que las relaciones con profesores y compañeros son imprecisas e inciertas, que la socialización ocurre “por defecto”, “a pesar” de la institución y que allí, lo que se presenta es más un proceso de individuación.

Felouzis (2001) propone tres ciclos en el proceso de adaptación a la vida estudiantil, sostiene que la experiencia entre los estudiantes de la misma carrera se caracteriza por ser el tiempo de las relaciones de amistad, pero afirma que las jóvenes amplían más sus relaciones que los hombres con jóvenes de carreras distintas a la propia y que la socialización se relaciona directamente con distracciones y salidas.

Ariño (2008) sostiene respecto a los estudiantes que también trabajan, que éstos tienen como prioridad sus

responsabilidades académicas, lo cual trae como consecuencia la existencia de múltiples limitaciones para establecer relaciones sociales, entre las cuales se encuentra la restricción del tiempo.

En el contexto colombiano, Arango (2006) afirma que el tiempo de los jóvenes universitarios está destinado principalmente para la amistad, pero se hallan diferencias entre los varones y las mujeres pues ellos tienden a establecer relaciones tanto para asuntos académicos como para recreativos y sus relaciones se caracterizan por ser cerradas y ser jóvenes de la misma carrera, mientras que las jóvenes optan por ampliar sus horizontes. Sostiene también que cerca de la tercera parte de los estudiantes expresan que pertenecen a asociaciones de carácter comunitario, político, deportivo, académico, juvenil o religioso.

A nivel local (Medellín), Patiño y Castañeda sostienen que en la universidad:

Se configuran múltiples redes de interacción social que se juegan en los territorios demarcados por el adentro y el afuera de los campus universitarios, donde los estudiantes intentan construir su autonomía y sus relaciones. Patiño y Castañeda (como se citó en Jaramillo et al., 2012, p. 74)

En una temporalidad y unos ritmos propios de las vivencias juveniles, donde eventos como fiestas son centrales en la definición de la pertenencia y los grupos se dan de acuerdo con sus intereses de socialización o sus proyectos de vida.

En síntesis, el debate expuesto hasta aquí sobre la juventud, o mejor, sobre las juventudes, permite evidenciar, por un lado, las tensiones que se dan según el énfasis interpretativo (lógico/cronológico, homogéneo/heterogéneo, interioridad/exterioridad, etc.); y por el otro, las

problemáticas específicas que tienden a analizar algunos autores, tales como: descapitalización política, características psicológicas “conflictivas pero normales”, limitaciones a las posibilidades de resistencia y subjetivación, entre otras.

Frente a este último punto, varios teóricos reconocen nuevos modos, no institucionalizados ni tradicionales de movilización juvenil, que dan cuenta de otras maneras de relacionarse con el poder, el conflicto y la pluralidad. (Bermúdez & Martínez, 2010; Bonvillani, Itatí, Vázquez & Vommaro, 2010; Cruces, 2006; Cubides, 2010a; Fuentes, 2006; Galindo & Acosta, 2010; Gómez, 2012; Gonzáles, 2010; Kozel, 1996; Mingote & Requena, 2008; Sandoval & Hatibovic, 2010).

En la perspectiva de las acciones conjuntas en función de intereses comunes, sobresalen estudios sobre los procesos de acción colectiva y sus características. También investigaciones sobre movimientos sociales específicos y sus restricciones. (Arias y Alvarado, 2011; Cubides, 2010b; De Soussa Santos, 2001; Delgado, Ocampo & Robledo 2008; Domínguez, Martínez & Lorenzi, 2010; García, A, 2011; García, N, 2011; Goldar, 2008; Kriger, 2011; Melucci, 1999; Morales, 2002; Morfín, 2011; Muñoz, 2011; Revilla, 1996; Vercauteren, Crabbé & Müller, 2010; Virno, 2003a; Vommaro, 2013; Zibechi, 2003, 2006).

Dichos estudios aportan a la reflexión sobre el poder, el conflicto y la pluralidad en jóvenes, en relación con procesos de acción colectiva y movimientos sociales que dan cuenta de su oposición a lo instituido, la denuncia que pretende cambios en la organización social, la lucha en pro de los menos favorecidos, la necesidad de redefinir espacios públicos y prácticas ciudadanas, las temáticas específicas que los convocan, el sentido de lo colectivo, la valoración de

la pluralidad y búsqueda de la equidad, la denuncia de los efectos del conflicto armado y la configuración de acciones alternativas; entre otras.

Cabe anotar que ninguna de las investigaciones revisadas da cuenta del poder, el conflicto y la pluralidad entre jóvenes en el contexto universitario ni lee estas categorías como ejes dinamizadores de la cotidianidad en las relaciones entre éstos, lo que evidencia un vacío teórico importante, que da origen a esta tesis.

Otros teóricos se centran en las restricciones a las que se enfrentan los jóvenes hoy, en clave de su movilización social y política, tal como se referencia en Arias y Alvarado, (2015a). Entre los estudios en esta línea se destacan los de Alinsky, 2012; Arias & Delgado, 2008; Castellanos, 2011; Falleto, 1986; Fumagalli, Lucarelli, Marazzi, Mezzadra, Negri, y Vercellone, 2009; Galcerán, 2009; Guattari y Rolnik, 2006; Juris, Pereira & Feixa, 2012; López, 2009; Moreira y Romero, 2010; Muñoz, 2003, 2007; Pinilla & Lugo, 2011; Ruiz, 2012 y Torres 2002; quienes afirman que la sociedad se impone, que los individuos no forman parte ella de manera consciente ni voluntaria, pero que indefectiblemente, la historia de la nación tiene influencia en la historia personal.

Denuncian además que la cultura de masas produce individuos normalizados, por la acción de sistemas de sumisión disimulados producto de la cultura capitalista, que es etno, falo y logocéntrica; suplantando su voz, desconociéndolos como actores sociales y dejando de lado la pluralidad respecto a los modos “legítimos” de ser joven, que desconoce la naturaleza heterogénea de la juventud por la confluencia de factores como el momento histórico, la subjetividad, el sustrato étnico-cultural, el género, la pertenencia a un nivel socio-económico, etc.

Varios proyectos se dedican a la caracterización de movimientos sociales particulares (que aunque son liderados por jóvenes no están inscritos en el contexto universitario) y allí evidencian que, independiente de la especificidad del tema que convoque al movimiento social, hay elementos comunes de estas experiencias en relación con el poder, el conflicto y la pluralidad. Pues están asociadas a la intencionalidad de cambiar el *statu quo*, tienen propósito transformador, sentido de lo colectivo, aparición en lo público, pregunta por la ciudadanía y la democracia, valoración de la pluralidad, búsqueda de la equidad, denuncia de los efectos del conflicto armado, configuración de acciones alternativas, entre otras. Éste es el caso de Alvarado, Loaiza y Santacoloma, 2011; Alvarado, Ospina y Patiño, 2011; Ospina, Muñoz, y Castillo, 2011; Torres, 2006; Vega, Díaz y Cardona, 2011.

Se destaca el movimiento estudiantil como una manera particular de configuración de la política informal, el cual es analizado en tanto lo que se espera de éste como crítico del sistema político tradicional (específicamente del sector educativo) su desencanto frente a lo instituido y sus acciones emancipatorias con carácter transformador. (Aguilera 2006; Aravena, Camelio y Moreno, 2006; Grimaldi 2006; Dávila & Ghiarldo, 2006; Rojas 2006; Sánchez, 2010).

En trabajos académicos de Alvarado, Loaiza y Patiño, 2011; Botero, 2011; Botero, Muñoz, Santacoloma y Uribe, 2011; Guattari y Rolnik, 2006; Rauning, 2008; Saintout, 2012; Zarzuri, 2006, se analizan las prácticas juveniles en relación con el arte, la comunicación y la cultura como escenario posible de acciones con otros que apuestan por la movilización hacia otro modo diverso de vida en comunidad, como medio para comunicar acciones políticas, a través de

intervenciones escénicas, de la ocupación del espacio público, los performances, la apropiación de herramientas de contracomunicación, etc.

Respecto al componente comunicativo, hay investigaciones que proponen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como mediadoras de procesos relacionados con el poder, el conflicto y la pluralidad (Erazo, 2009; Loreto, 2004; Mejía, 2010; Muñoz, 2010, 2011; Padilla, 2011; Pérez, 1999). Se afirma que la tecnología ha posibilitado que nuevamente los jóvenes se involucren con las decisiones que se toman en sus contextos. Además, que éstas modifican la subjetivación en hábitos, costumbres y procesos de socialización tanto en la dimensión social como individual, por lo cual las ciberculturas son un escenario propicio para comprender las expresiones públicas juveniles e incluso como nombran algunos autores, para evidenciar lo que Padilla (2011) llama: las politizaciones en el ciberespacio.

En síntesis, las preguntas acerca de los jóvenes, sus relaciones y sus vivencias frente al poder, el conflicto y la pluralidad, son de interés general para las ciencias sociales. Asimismo, la reflexión sobre las instituciones educativas como escenarios de socialización política, en función del encargo social que tienen para la formación ética. Lo que abre muchas puertas a un proyecto como éste, que pretende aproximarse a la comprensión de estos fenómenos desde una perspectiva crítica y contextualizada, que lee las relaciones entre jóvenes en la universidad, desde sus propios relatos y en un ejercicio reflexivo, que apuesta por el análisis complejo de la dimensión política en las relaciones cotidianas, desde lo que en el día a día, les ocurre a los jóvenes respecto al poder, el conflicto y la pluralidad.

Esta tesis, en el marco de un doctorado en Ciencias Sociales, presenta un aporte en relación con trascender una reflexión teórica específicamente disciplinar (que en este caso particular sería desde la Psicología, que es el campo de formación de la autora); para ofrecer un espacio de diálogo de saberes, que convoca autores de distintos campos y que amplía la mirada sobre el fenómeno. En una suerte de aproximación compleja y mirada integradora que comprende la construcción de la realidad desde aspectos macro (relacionados con configuraciones socioculturales, las políticas públicas, las condiciones económicas, etc.), asuntos meso (asociados a las instituciones: universidades, familias, iglesias, etc.) y elementos micro (que tienen que ver con la posición subjetiva que cada joven construye precisamente en relación con lo macro y lo meso).

Cabe anotar que, dada la historia de la investigación sobre el tema (que ya se expuso páginas atrás), el sentido específico de esta investigación, que le da su tinte innovador, está asociado a darle un lugar a la “cotidianidad”, a las relaciones sociales del día a día para leerlas en clave de lo que puede denominarse su “dimensión política”; que como se ha dicho, no necesariamente responde a lo estadocéntrico (formal) ni a lo sociocéntrico (informal). Sino que da cuenta de lo ordinario y frecuente, que no supone un modo de organización particular (por ejemplo: el movimiento estudiantil) ni un discurso configurado a priori sobre un tema en especial (por ejemplo: la equidad de género o la diversidad sexual), sino que pone en escena las vivencias espontáneas del encuentro con el otro, le da relevancia académica y le otorga interés científico a lo que ocurre continuamente y que suele ser pasado por alto.

Asimismo, es darle voz a aquellos jóvenes comunes y corrientes, los que algunos llamarían “ciudadanos de a pie”, es decir, aquellos que no necesariamente están en condición de marginalidad social ni se caracterizan por su adscripción a grupos particulares, pero que también tienen asuntos por decir y experiencias por compartir, que enriquecen el debate que sobre ellos, hacen las ciencias sociales.

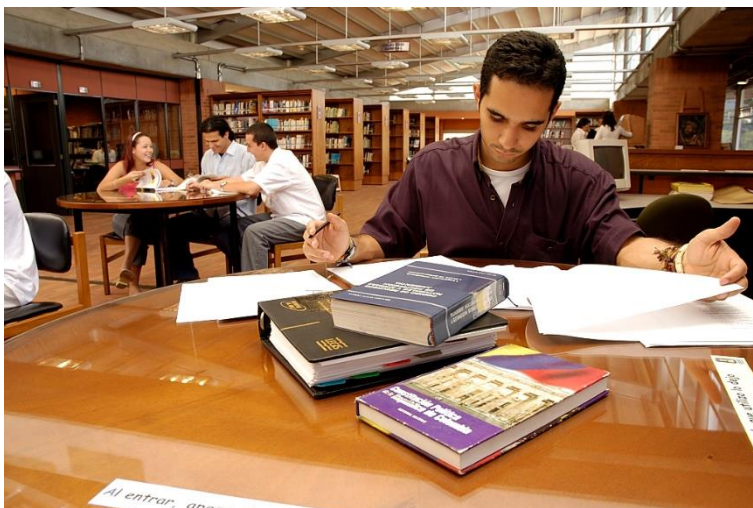
Otro elemento a resaltar del valor diferencial de esta tesis es el hecho de que centra su mirada en la educación superior, pues la gran mayoría de estudios están enfocados en la educación preescolar, básica y media, dado lo explícito de su encargo respecto a la socialización política. Pues por ejemplo en Colombia, muchas de las iniciativas que sobre este tema se dinamizan en educación superior corresponden a la autonomía universitaria y a los enfoques de las instituciones, pero no están detalladas desde el marco normativo del Ministerio de Educación Nacional, tal como si ocurre para los niveles de preescolar, básica y media, en tanto hay orientaciones oficiales al respecto: los estándares de competencias ciudadanas, la Ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; la Cátedra por la Paz, entre otras.

Además, esta investigación propone una mirada crítica en varias vías: no sólo hacia lo que se ha estudiado sobre los jóvenes desde los discursos que los juzgan como apáticos o aquellos proyectos que los ven como víctimas desempoderadas; sino también, una visión crítica desde y hacia los jóvenes mismos para proponerles un ejercicio de auto-observación y reflexión, donde se hagan conscientes de sus acciones (y omisiones) para que asuman su

responsabilidad subjetiva en lo que concierne a las expresiones del poder, el conflicto y la pluralidad en sus relación con otros jóvenes.

CAPÍTULO I

LAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS



Fuente: Biblioteca Corporación Universitaria Lasallista. Caldas, Antioquia. Archivo fotográfico de la oficina de comunicaciones y egresados de la misma Corporación.

Creswell (2007) define el diseño de investigación cualitativo como:

Un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano; en el que el investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p.13)

Este interés comprensivo de la investigación cualitativa es totalmente acorde con la hermenéutica (cuyas premisas se desarrollan más adelante), elegida como referente epistemológico y a su vez, como método de esta tesis.

Por su parte, Dávila (1995) sostiene que:

Este tipo de diseños de investigación se caracterizan por ser abiertos en relación a la selección de participantes-actuales y en la interpretación y el análisis, donde el investigador es el lugar donde la información construida se convierte en significación y en sentido. (p.77)

Sobre esta característica de “abierta” cabe resaltar los distintos tránsitos en espiral que se realizaron: el paso de una pregunta práctica inicial a una reflexión teórica compleja, en simultáneo con un trabajo de campo exploratorio y con decisiones que implicaron cambios significativos en relación con los contextos, los sujetos, las técnicas e incluso, las categorías a analizar.

Complementario a esto, propone Galeano (2007) que: “la información obtenida de los participantes no está sujeta a criterios de verdad o falsedad, sino al criterio de credibilidad que permite interpretaciones desde diferentes lógicas y diferentes puntos de vista” (p. 63). Credibilidad que da cuenta del rigor con que el proceso se llevó a cabo a través de estrategias como la triangulación, la contrastación de explicaciones, la realimentación de los sujetos participantes, entre otras.

Por otro lado, Luna (2006) afirma que “la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (p. 16).

De esta definición, cabe resaltar principalmente el asunto del lenguaje, no sólo el verbal, sino también aquellos modos de expresión a través de la imagen y la puesta en escena; a los cuales se aproxima mediante técnicas alternativas e interactivas que enriquecen la pregunta por los sentidos de algún fenómeno (en este caso, el poder, el conflicto y la pluralidad en las relaciones sociales entre jóvenes universitarios) y permiten acceder a múltiples manifestaciones simbólicas al respecto.

Uno de los grandes retos de la investigación cualitativa, tal como lo plantea Gaitán (2012) es: “sentir cómo el otro sintió, revivir lo vivido” (p. 8). Y para ello, hay múltiples enfoques que priorizan distintas aristas de los fenómenos humanos, por ejemplo, algunos se centran en la experiencia (Strauss & Corbin, 2002), otros en los significados (Galeano, E, 2006; Atkinson & Coffey 2003; Rodríguez & Valldeoriola, 2009); unos en el contexto histórico cultural en que se dan (Martínez, 2011); otros en el comportamiento y sus manifestaciones (Martínez, 2006); unos la emergencia de la subjetividad y la intersubjetividad (Araya, 2002), etc. Pues como afirma Betancourt (2016), en los diseños cualitativos, se trabaja en la cotidianidad del sujeto y esto no se deduce de los datos empíricos, por el contrario, los trasciende. Implica desplazarse hacia un acontecer en contexto, situado en la realidad de la constitución de subjetividades para desentrañar el sentido.

Igualmente, se hallan teóricos centrados más en el “cómo” de la investigación cualitativa, que en el “qué” propiamente dicho. Éstos se preguntan por los lineamientos metodológicos, como es el caso de Hernández y Collado (2010), cuando escriben sobre la inducción; o de Pérez (1998), cuando hace aportes sobre los ciclos de acción.

En síntesis, esa pretensión de comprender la vivencia subjetiva de las personas, esa intencionalidad de profundizar en la singularidad, ese modo de hacer en espiral que da cabida a lo emergente; y ese deseo de desvelar significados, percepciones, emociones y motivaciones, que caracterizan a la investigación cualitativa; son elementos claves para aproximarse a las relaciones sociales entre jóvenes universitarios y específicamente al poder, el conflicto y la pluralidad que están en juego en ellas.

Ello implicó desarrollar diversas capacidades tales como: interrogar adecuadamente a los participantes de manera que hablaran de sus vivencias personales, aproximarse a una problemática social desde el punto de vista de los sujetos involucrados y configurar una lectura de un fenómeno social desde diversas perspectivas complejas, tomando distancia, en lo posible, de los propios juicios morales. Y así, como propone Heidegger (1988) no quedarse sólo en “tomar conocimiento de lo que se comprendió, sino elaborar las posibilidades proyectadas en la comprensión” Heidegger (como se citó en De Souza, 2010, p. 258).

Se ha asumido la hermenéutica como enfoque epistemológico y además como método de la investigación, pues ésta se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el objetivo de explicar y descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender asuntos particulares (Ángel & Herrera, 2011).

Y precisamente, al reconocer las voces de jóvenes universitarios no se buscan leyes transhistóricas y universales, ni reglas generalizables sino que, por el contrario, se pretende realizar un acercamiento a la

comprensión de la diversidad y la pluralidad de sus relaciones con otros jóvenes. Además, el valor del conocimiento que proporciona la hermenéutica no se relaciona con su correspondencia con lo “real”, sino por su:

Capacidad para generar campos de inteligibilidad que permiten nuevas zonas de acción sobre la realidad, así como nuevos caminos de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas. (González, 2006, pp. 24-25)

La hermenéutica entonces, sirve como lente para leer muchos elementos de la vida humana: sistemas culturales, comportamiento individual, organizaciones sociales, formas no verbales de conducta, entre otras, tal como lo afirma Martínez (1989). Esto implica, comprender lo que circula en lo simbólico y se evidencia en lo relacional, muchas veces de manera inconsciente, tal como lo sustenta Alvarado (2009) en la entrevista que le realizó Díaz (2009).

La hermenéutica fue la posibilidad de aproximarse desde los relatos de los sujetos participantes, a sus vivencias sobre el poder, el conflicto y la pluralidad; y también, a la resignificación subjetiva de la realidad que éstos hacían a propósito de sus narraciones. (Arias y Alvarado, 2015c).

Varios autores coinciden en señalar el carácter situado de un fenómeno y por tanto, de su interpretación, por ejemplo: De Sousa Santos (2010), subraya la importancia del saber local y la implicación de éste en la interpretación, Bourdieu (1999) insiste en que todo texto a ser interpretado debe leerse de cara al campo que lo ha hecho posible; y Wisberto (2000) resalta la necesidad de considerar el momento histórico y las condiciones sociales.

Por ello, el análisis que se presenta reconoce los alcances y las limitaciones de los hallazgos, en relación con los contextos universitarios en los que se realizó el trabajo de campo, las características de los estudiantes e incluso, el hecho particular de que estudiaran carreras de las ciencias sociales; los elementos de contemporaneidad que los atraviesan, las claves de la economía neoliberal en juego, el momento crucial en términos sociohistóricos de un país como Colombia, entre otras.

Otro asunto importante a considerar, es el lugar del intérprete (Prior, 2002) y su relación con el “objeto” de investigación, lo que implica reconocer las distintas voces y diversas vivencias que están allí en juego Geertz (2000); y por tanto, que la “verdad” a la que pretende llegarse es siempre una construcción, una interpretación de la interpretación, una construcción sobre construcciones previas (Botero, 2006).

Entonces, estas advertencias sobre lo contextual, situado de un fenómeno y sobre el lugar de quien lo lee, tienen implicaciones metodológicas relacionadas con proceder en círculos (Bauman, 2002) y relacionar el todo con las partes (Mardones, 1991).

Para ello, se partió de un esquema categorial deductivo, definido desde el inicio de la investigación, conformado por las tres categorías centrales, luego se hizo un proceso de análisis intra-categorial de corte inductivo, de acuerdo con las subcategorías de segundo y tercer nivel que emergieron. Y además, se realizó un análisis inter-categorial que ponía en tensión y correspondencia los tres temas (poder, conflicto y pluralidad) desde los cuales se hizo la aproximación al fenómeno de las relaciones sociales entre jóvenes universitarios.

En esta vía, respecto al proceso de análisis hermenéutico de datos como tal, Alvarado & Ospina (2009), proponen tres momentos: el primero es la descripción, cuyo punto de partida son las preguntas y tópicos iniciales, que permiten configurar tendencias, vacíos y tensiones de los datos contruidos. El segundo, es la interpretación, allí se establecen unas hipótesis cualitativas y se consolidan unos esquemas mentales. Y con base en lo anterior, surge el tercer momento, el de construcción teórica, el cual da cuenta de las argumentaciones paradigmáticas, semánticas y pragmáticas.

Otros autores sugieren otra manera de denominar los hitos del proceso y de agrupar las tareas. Tal es el caso de Ángel (2011) quien propone que esta ruta se da en la articulación de dos procedimientos, a saber: la codificación y la categorización.

Finalmente, en esta tesis, este proceso de análisis hermenéutico coincide con una afirmación de Botero (2006) sobre su propia tesis:

Esta información se analizó según las temáticas propuestas referidas a los problemas objeto de investigación, y según las que surgieron de los discursos...se prefirieron las regularidades y las rupturas que proponían como temáticas... más que el análisis de casos o historias de vida. (p. 15)

Así las cosas, hay coincidencia con las reflexiones de Herrera (2009) cuando afirma que la ciencia como experiencia hermenéutica implica: la apertura a nuevos recursos, el reconocimiento de la imbricación observador – observado, la auto reflexión de las prácticas científicas y una problematización y desnaturalización de la lógica teórica, la pregunta por las condiciones de producción del

conocimiento del científico y por el lugar del lenguaje allí, entre otras.

Esto implica tomar conciencia sobre la imposibilidad de construir verdades universales, pues la comprensión como construcción histórica es, sin duda, provisional. Y por tanto, que la postura ética implica partir de la pregunta por uno mismo, por el contexto y las condiciones de producción del problema y de la comprensión, del acercamiento al otro, a su alteridad (Díaz-Gómez, A., González-Rey, F., & Arias-Cardona, A.M. (2017).

Respecto a los contextos institucionales donde se realizó la investigación, cabe anotar que, con el fin de convocar la pluralidad de diversos escenarios y sus estudiantes, se seleccionaron cuatro universidades del departamento de Antioquia (distribuidas en seis campus): la Corporación Universitaria Lasallista (CUL) Caldas; la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), Envigado; el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín; y la Universidad de Antioquia (UdeA), sedes Medellín, Carmen de Viboral y Santa Fe de Antioquia. Dichas universidades tenían características diferenciales en tanto su carácter público o privado, su ubicación geográfica, su denominación como católica o laica, la cantidad y características de estudiantes que atendían, entre otras. Esta heterogeneidad fue el criterio clave para su selección como contextos en los cuales se desarrollaría la investigación.

En cada una de ellas se realizó una presentación formal de la investigación, para contar con el aval institucional y la aprobación de los docentes en cuyas clases se realizaron los 14 talleres que incluían diversas técnicas interactivas, las cuales se explican a continuación:

La técnica de foto-lenguaje tiene el objetivo de “evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (García, González, Quiroz, & Velásquez, 2002, p. 75).

Para ello, se les entregaba a los participantes algunas imágenes que representaban distintas maneras del poder, el conflicto y la pluralidad. Y así, en subgrupos conformados voluntariamente, construían unas carteleras, en las que a partir de esas imágenes (u otras que dibujaran) ubicaran símbolos y palabras con las cuales describieran mejor sus vivencias de relación con otros jóvenes en el contexto universitario.

La técnica de sociodrama pretendía que dramatizaran una situación que evidenciara el poder, el conflicto y la pluralidad en la relación entre jóvenes en la universidad. Ellos elegían libremente con base en alguna vivencia significativa y realizaban una puesta en escena al respecto.

Otra de las técnicas de construcción de datos utilizada, fue la propuesta por el investigador González (2005) en relación con la completación de frases. Es una técnica individual y anónima, en la cual hay una frase inicial provocadora que los participantes deben completar tales como: “Un día llegó un afro y...”, “había una vez un gay en el salón...” (Ver anexo 1).

Finalmente, se implementó la técnica del análisis de casos (ver anexo 2), con base en situaciones extraídas precisamente de las plenarias realizadas a propósito de las demás técnicas ya mencionadas. A cada subgrupo se le asignaba un caso, para que debatieran acerca de: ¿Qué

pensaban?, ¿qué les llamaba la atención?, ¿cómo se parecía ese caso a su contexto?, ¿cómo se sentían?, etc.

Entre los 119 participantes se seleccionaron 23 para las entrevistas en profundidad (ver anexo 3), el criterio era que estos estudiantes representaran pluralidad de distintos tipos: homosexuales y heterosexuales, afrodescendientes y mestizos, de orientación religiosa católica y algunos que se denominaban laicos o ateos; varios que se expresaban de manera bastante controversial en los talleres y otros que, por el contrario, fueron muy silenciosos; mujeres caracterizadas por cierto estereotipo de belleza y otras que no lo representaban, etc. Al igual que para la selección de los contextos universitarios donde se llevó a cabo el proyecto, la heterogeneidad fue el criterio principal para la elección de los jóvenes a entrevistar.

Siguiendo a Alonso (1995) la entrevista en profundidad posibilita la reconstrucción de acciones pasadas: enfoques biográficos, archivos orales, análisis retrospectivo de la acción, etc. Permite también el estudio de las representaciones sociales personalizadas, en tanto desvelar los “sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares, etc.” (pp. 228–229).

En este sentido se afirma que:

Ésta aporta información concreta sobre las construcciones que individualmente hacen los jóvenes desde las experiencias de la vida cotidiana en sus relaciones con los pares en el ámbito universitario, sus pensamientos, sus ideas, sus actos, sus emociones y sus explicaciones del mundo que los rodea. (Jaramillo et al., 2012, p. 29)

El siguiente cuadro sintetiza el trabajo de campo realizado, según el número de jóvenes participantes en cada técnica por universidad:

Tabla 1. Trabajo de campo realizado

Instrumentos	UCC Psicología (24)	CUL Derecho (17)	Politécnico Comunicación (19)	UdeA (Santa Fe de Antioquia) Psicología (18)	UdeA (Carmen de Viboral) Psicología (19)	UdeA (Medellín) Educación (22)
Cuestionarios	15	11	0	0	0	0
Foto-lenguajes	3	3	0	3	3	0
Sociodramas	3	3	0	4	3	0
Construcción de relatos	8	9	0	0	0	0
Completación de frases	22	11	19	18	19	16
Análisis de casos	3	3	0	3	0	0
Entrevistas	5	9	0	6	3	0

Fuente: Elaboración propia.

Todas las técnicas fueron grabadas (previa autorización de los jóvenes) y posteriormente transcritas gracias al apoyo de auxiliares de investigación. Cabe anotar que los datos construidos en las distintas técnicas fueron consolidados como texto de acuerdo con las verbalizaciones de los participantes (es decir que, por ejemplo en el caso del fotolenguaje no se analizaban las imágenes per sé sino lo que los jóvenes decían al respecto y; en el sociodrama, igualmente, se priorizaban los diálogos de los personajes que representaban y los debates posteriores a la puesta en escena, que se realizaban con los estudiantes).

La información se organizó en un ejercicio de tematización y de agrupación de las categorías iniciales en subcategorías. Por ejemplo, en relación con la categoría “pluralidad”, se

agrupó todo lo que estaba relacionado con los criterios con base en los cuales excluían a las personas que consideraban diferentes (ya fuera por dinero, conocimiento, belleza, orientación sexual, preferencia política, etc.), dichos criterios emergían de los datos. Otra subcategoría inicial que emergió de ésta, fue los modos de tramitación de la exclusión: ¿Cómo se expresa? (burla, discriminación burla directa o indirecta, entre otras); ¿Qué hacen al respecto? (evaden, afrontan, naturalizan, etc.). Y la tercera subcategoría era los significados: ¿Cómo la definen? ¿Qué sentidos circulan al respecto?, etc.

Cabe anotar que al principio, la categoría que hoy se denomina “pluralidad”, era concebida como “exclusión”, pero se decidió nombrarla diferente para no otorgarle a priori un matiz “negativo”, sino para acuñar un concepto que al igual que las categorías “conflicto” y “poder”, permitiera leer las tensiones, complejidades y vaivenes allí presentes. En relación con la categoría “conflicto”, la información relacionada se agrupó también temáticamente en relación con los sentidos, los medios de tramitación y las prácticas en las que se expresaban los conflictos.

Finalmente, bajo la categoría “poder” se establecieron dos subcategorías: una relacionada con los personajes que ostentan el poder y otra, con los mecanismos a través de los cuales perciben que se expresa el poder en la universidad.

Luego, se organizó la información en una matriz categorial (ver anexo 4), para cada universidad y allí se estableció la diferencia de cada testimonio según el tipo de técnica y joven del que provenía, asignando un código particular, así:

18 S. Ciudad Universitaria (Sede Central Medellín) - Mujer

19 E. Santa Fe de Antioquia - Hombre

20 G. Santa Fe de Antioquia Mujer Mayor de edad promedio

21 M. 2 Santa Fe de Antioquia - Mujer

22 L. 3 Santa Fe de Antioquia - Mujer

23 E. Carmen de Viboral - Hombre

T1. Taller 1 en Ciudad Universitaria (Sede Central Medellín)

T2. Taller 2 en Ciudad Universitaria (Sede Central Medellín)

T3. Taller 3 en Santa Fe de Antioquia - Sociodramas

T4. Taller 4 en Carmen de Viboral Sociodramas

F: Completación de frases; CU: Ciudad Universitaria; CV: Carmen del Viboral; SA: Santa Fe de Antioquia.

Todo este ejercicio de organización de la información y de análisis preliminar es el que dio origen a los mapas categoriales (ver anexo 5).

Tal como se ha dicho, a los datos que estaban en la matriz categorial, se les hizo un análisis de contenido, que según Piñuel (2002):

Es el conjunto de procedimientos interpretativos de productos relacionados con mensajes, textos o discurso que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrada, que a través de técnicas cualitativas o cuantitativas se interpretan para develar su significado o sentido, generando un nuevo conocimiento (p.2).

Este análisis pretendía identificar: tensiones, tendencias, vacíos, contradicciones, casos atípicos, opiniones contrarias, etc.

Durante todo el proceso se siguieron los procedimientos éticos establecidos en el Código Deontológico de Psicología

(Ley 1090 de 2006). La orientación fue bajo los principios psicoéticos de beneficencia, justicia y autonomía; y las reglas de confidencialidad, veracidad, consentimiento válido y fidelidad a las promesas hechas, que propone França (2012).

Se llevó a cabo lo que sugiere Galeano (2006) en relación con el consentimiento informado (ver anexo 6), el anonimato y la confidencialidad, el retorno social de la información y las relaciones de reciprocidad. Al respecto, cabe resaltar las actividades que se hicieron para la validación de los hallazgos y la socialización de los resultados de la investigación, las cuales no sólo generaron la reflexión esperada en los jóvenes en tanto tomar consciencia de sus actitudes frente al poder, el conflicto y la pluralidad en sus relaciones con otros jóvenes en la universidad; sino que además se vincularon a ejercicios académicos propios de sus asignaturas respecto a estos temas, que se concretaron en la elaboración de materiales educativos, los cuales desde su lenguaje juvenil, presentaban las conclusiones de la tesis y eran compartidas con otros (por ejemplo: la elaboración de plegables y la producción de microprogramas radiales).

Además, se inició el proceso de construcción tres cartillas (una por categoría), que no sólo servirán como insumos para la apropiación social del conocimiento, sino que además, serán un recurso para el trabajo docente en el aula pues proponen actividades específicas sobre el poder, el conflicto y la pluralidad.

También se tuvo en la cuenta el hecho de prever los efectos negativos de la investigación y se realizaron acciones que aportaban a la confiabilidad, tales como la validación con pares académicos, el juicio de expertos y la prueba piloto.

Complementario a esto, hay coincidencia con los postulados de Botero, Alvarado y Luna (2009) cuando afirman que:

La validez o legitimidad del juicio crítico se caracteriza por: estar abierto a la comunidad como modo de pensar pluralista; tener en cuenta diversos puntos de vista; desplazar el proceso de juicio determinante o con reglas universales que subordinan lo particular en lo universal, a un juicio reflexivo que actúa sin una mediación de normas o estándares viendo en lo particular lo que es válido para más de un caso (p. 167).

En relación con las implicaciones éticas de la propia subjetividad de quien investiga y del lugar de quien es investigado, cabe retomar a González, Aguilera y Torres (2014) cuando afirman que: “el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni este es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva”. (p. 51)

Y también el planteamiento de Arias y Alvarado (2015c) acerca de que hay que:

Reconocer siempre al investigador como un sujeto que se implica, razón por la cual no es objetivo en la investigación, no es un observador externo y neutral sino que su propia voz se encuentra con las voces de los participantes. (p.174)

Por ello, se realizó un ejercicio de auto-observación que implicaba estar atenta respecto a las propias creencias, emociones, experiencias y expectativas en relación el tema – problema de investigación, las reflexiones personales y profesionales y la apuesta ético - política como investigadora social.

CAPÍTULO II

PODER ⁶



Fuente: Espacio de bienestar universitario de la Corporación Universitaria Lasallista. Caldas, Antioquia. Archivo fotográfico de la oficina de comunicaciones y egresados de la misma Corporación.

El punto de partida es la premisa del poder como un asunto inevitable en las relaciones humanas, pensándolo en términos de Foucault (1976):

⁶ Algunas ideas de este apartado sobre los hallazgos de la categoría “poder” ya fueron publicadas en un artículo de difusión de resultados. Ver: Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J. (2016). Poder y educación superior: perspectivas de jóvenes universitarios. *Revista Katharsis*, N 22, julio-diciembre 2016, pp.145-164. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

(...) no como un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre los otros, de una clase sobre las otras; sino tener bien presente que el poder, si no se lo contempla desde demasiado lejos, no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente y los que no lo tienen y lo soportan. (p.74)

Así entonces, todas las personas detentan poder, independiente de que sean o no conscientes de ello, más allá de que lo usen o abusen de manera intencionada e incluso, aunque no lo parezca, el poder se vive en la cotidianidad de forma implícita en las relaciones del día a día. A continuación se presenta la expresión de un joven estudiante de universidad pública, que reconoce el poder como un componente taxativo de las relaciones:

A ver, el poder sería como algo intrínseco, algo que tiene que estar ahí, no como algo necesario, sino como algo que obligatoriamente se va a dar, porque las relaciones se establecen así.

En esta investigación la pregunta es por los modos en que circula el poder entre jóvenes en la universidad, por su fuerza, su capacidad en relación con otros y otras. Siguiendo a Labourdette (2007): “El poder se conforma con todos los elementos que componen la realidad social: relaciones sociales, acciones, estrategias, instituciones, organizaciones, mitos, creencias, valores y conocimientos” (p.17).

Si bien la intencionalidad en esta tesis es focalizar el análisis en las relaciones entre jóvenes, no se puede desconocer que dichas relaciones están configuradas en un contexto de contemporaneidad y economía neoliberal, que transcurren de manera diferente en cada contexto universitario según sus características (laico o confesional, público o privado), que

están atravesadas por unos imaginarios sociales que relacionan el poder con los abusos y con unas vivencias en un país como Colombia, donde dichos abusos parecen estar asociados a la impunidad.

Además, si se toma como referencia la idea de que: “El poder está diseminado por todo el espacio social, aunque con distintas concentraciones y dispersiones, no puede escaparse del poder, pues es constitutivo de todas las relaciones sociales” (PNUD, 2004, p.18), es necesario entonces, analizar el poder entre jóvenes universitarios no sólo en los espacios formales tales como el aula de clase y los fenómenos que allí están en juego: el aprendizaje, el trabajo en equipo, la calificación, etc. Sino también, en otros escenarios informales, relacionados con procesos aparentemente más simples y menos intencionados, tales como la socialización en la cafetería, las fiestas, las redes sociales, etc.

Montbrun (2010), entiende el poder como “un flujo energético (genera estímulos) consciente o inconsciente, el cual se manifiesta de diversas formas (concretas o simbólicas), que opera por múltiples medios y de manera constante sobre el dinamismo de las relaciones sociales” (p. 385). Definición que se acoge en este proyecto y que permite leer los datos construidos a lo largo del trabajo de campo.

De esta conceptualización cabe resaltar el componente inconsciente y simbólico del poder, que parece estar muy presente en las narraciones de los participantes, en especial cuando se les indaga sobre “su” poder, pues allí sus relatos no toman tanta fuerza como cuando hablan sobre “el” poder, en abstracto o externo a ellos, el cual casi siempre asocian a figuras predefinidas que lo ejercen como acto concreto, consciente y arbitrario.

Hay múltiples autores que estudian el poder, unos centran sus planteamientos en el poder como imposición (Ávila, 2008), donde la lectura que se hace es respecto a la verticalidad, es decir, a la condición superior de unos sobre otros, que no da cabida a la concertación ni a la construcción conjunta, sino que se concibe como el efecto lineal de unos sujetos sobre otros.

Pensadores como García (2009), enfocan sus reflexiones en cómo circula el poder en las instituciones, es decir, en su *modus operandi*, en la dinámica que lo configura y en sus maneras de expresión en distintos escenarios.

Distintos autores plantean el poder como una necesidad humana, lo que coincide con la idea de inevitable y constitutivo de las relaciones. En esta vía, se encuentran teóricos como Penaglia (2012) quien se centra en analizarlo tanto en su perspectiva individual como social. Por otra parte, se hallan pensadores cuyos estudios analizan el poder en relación con la influencia (Montero, 2010), con la capacidad que da para hacer o no hacer, crear o impedir etc., Labourdette (2005).

Finalmente, frente a la recurrente idea de los jóvenes participantes en esta investigación y la de algunos autores que centran sus planteamientos en la dimensión abusiva, represora y nefasta del poder, es importante enfatizar en los postulados de Foucault (1996) cuando afirma, que:

(...) si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo y también a nivel del saber. (p. 107)

Esto evidencia entonces la doble cara del poder, señala también su potencia creadora y transformadora, su dimensión de posibilidad, su presencia en el día a día, que como dicen Serrano y López (1994), el poder es una relación social, "una interacción personal o indirecta, y cotidiana, en la cual las personas manifiestan sus consensos sociales y las rupturas entre su experiencia y su conciencia" (p. 178).

Ahora bien, los hallazgos frente a esta categoría⁷ pueden analizarse desde cuatro perspectivas complementarias: a) El poder asociado a la autoridad instituida como un mecanismo para mantener el *statu quo*; b) El poder propio y la consciencia al respecto, que implica que "tener más" suele verse reflejado en "ser más"; c) El poder como asimetría inevitable que da cuenta de la perpetuación de abusos y; d) Las prácticas de resistencia como intentos de revertir lo instituido.

2.1. El poder asociado a la autoridad instituida: mantener el *statu quo*

El poder en la universidad sirve para mantener las personas bajo control y que el sistema funcione como debería, sin contratiempos.

(Fragmento de la técnica de completación de frases utilizada en un taller de construcción de datos en universidad privada)

Algunas ideas de este apartado sobre los hallazgos de la categoría "poder" ya fueron publicadas en un artículo de difusión de resultados. Ver: Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J. (2016). Poder y educación superior: perspectivas de jóvenes universitarios. Revista Katharsis, N 22, julio-diciembre 2016, pp.145-164, Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Llama la atención que los relatos sobre el poder pueden agruparse según el “quién” lo detenta, dada la referencia que hacen los sujetos participantes en relación con la institución, los docentes y ellos y ellas mismas como estudiantes. Es particular que en los tres casos, la percepción asociada al uso del poder es principalmente negativa.

En este orden de ideas, la noción del poder asociado al *statu quo*, se puede comprender con la afirmación de Jiménez (2013), quien considera que para Weber (1984), éste se trata de:

Un orden social consensuado específico; un “modelo” de relaciones sociales que “orienta” la acción (con cierto grado de “probabilidad”); un conjunto de acciones y relaciones sociales regulares y con “validez legítima” para sus miembros, la cual se basa en determinadas creencias suscritas por los actores participantes, creencias que, a su vez, son compartidas y llevadas a la acción “regular” de dichos agentes. (p. 45)

Esta percepción sobre la tendencia “natural” a usar el poder como mecanismo para mantener el orden, es descrita de manera singular por un joven estudiante de universidad privada cuando hace referencia a “ser como los animales”; donde el más fuerte ejerce su poder sobre los más débiles para mantener organizada la manada. Lo que extrapolado a un grupo humano, se argumenta como inevitable e intrínseco en todas las relaciones (familiares, de amistad, pareja, etc.) donde se evidencia la necesidad de regular los vínculos y de perpetuar así un orden establecido.

La idea de regular los vínculos, aparece también en los postulados de Arendt (1972):

Es en este punto en el que necesitamos desplegar esta relación entre autoridad y obediencia, autoridad y

libertad, en el mismo lenguaje de la filósofa, acudiendo a nuestro entender, el corazón mismo del pensamiento, aquel que guarda el sentido de lo que implica construir, preservar y cuidar un mundo en común. Arendt (como se citó en Greco, 2012, p. 25)

La noción del poder como mecanismo para preservar el mundo en común, supone múltiples desafíos para la universidad pensada como escenario de socialización política, en relación con interrogantes asociados a cómo promover en sus estudiantes la configuración de subjetividades críticas y reflexivas, que se interesen en la vida en comunidad y particularmente, en su dimensión de poder personal y su responsabilidad respecto lo social (Arias & Pachón, 2015).

En la misma línea de mantener el *statu quo*, Aguilar (2011) considera que: “el contacto directo y continuado entre personas de diferentes culturas produce de manera inevitable la asimilación a la cultura mayoritaria y hegemónica de quienes se encuentran en una posición subordinada o con menos poder” (p.5).

Ello implica entonces que el poder se asocia a quienes cumplen características hegemónicas tales como ser hombre, mestizo, heterosexual y católico; y que hay una tendencia hacia que quienes no hacen parte de este grupo, sean considerados minorías y por tanto, sean desempoderados.

Asunto que Martínez, Paterna y Angosto (2000) relacionan con la teoría de la dominancia social, postulando que toda sociedad se organiza en torno al principio de ordenación jerárquica entre quienes la constituyen, donde los grupos dominantes disfrutan de privilegios y ostentan el poder que les permite mantener su posición frente a los subordinados.

Este tipo de situaciones parecieran sustentar las ideas del poder como verticalidad, abuso y exclusión, que son recurrentes en los relatos de los participantes. Es significativo que en sus narrativas, estas características negativas las asocian a los adultos que encarnan figuras legítimas y formales en lo institucional, o en otros casos, las relacionan con algunos de sus pares que poseen atributos especiales relacionados con el tener algo en particular (belleza, conocimiento, dinero). Pero casi ningún joven reconoce en sí mismo esta posibilidad, no sólo de detentar el poder, sino además, de abusar de él. Dicho elemento que podría nombrarse como externalización negativa del poder, es un punto interesante para profundizar en futuras investigaciones e incluso, en clave formativa, para generar reflexiones al respecto, tanto en el aula como fuera de ella.

Externalización negativa que incluso trasciende las fronteras del contexto universitario y que generaliza la idea negativa del poder y quienes lo representan, en una suerte de premisa masificada, no argumentada, pero que permea los discursos de los participantes, tal como se afirmaba en la plenaria de un taller en una universidad pública:

Uno siempre es como contra el sistema, entonces no sé, es algo como una característica de los pelados de acá de la de Antioquia, entonces contra el sistema, entonces le dan a la policía y yo no sé, personalmente, yo detesto a la policía.

En relación con el ámbito educativo y siguiendo a Solano (2010), cabe resaltar que la universidad se constituye como una institución de la sociedad que “ayuda a la conformación de un orden social, de una cultura que auto perpetúa esas formas organizativas, y que a la vez, les facilita medios de renuevo” (p. 38). No obstante, hay que señalar que los medios de renuevo como tal no son referidos por la gran

mayoría de los participantes de esta investigación, sino que sus palabras, a manera de queja y denuncia, enfatizan en la perpetuación del orden preestablecido a través de mecanismos institucionales que consideran arbitrarios.

Muchos autores dedican sus reflexiones a pensar la institución educativa general -ya sea en los primeros años de vida o en educación superior- como un escenario particular de poder (Murcia & Gamboa, 2014; Izquierdo, 2014; Pérez & Collazos, 2007; Ramírez & Arcila, 2013) dada su intencionalidad formativa, las reglas que regulan el comportamiento y las relaciones allí, la implicación del saber y los procesos evaluativos, entre otras.

Por ejemplo, Duschatzky (1999) coincide con la idea de que la socialización política es un encargo fundamental del escenario educativo, es decir, que es clave hacer de la escuela el espacio para el encuentro consigo mismo, con las demás personas; y con el saber.

2.1.1 La institución que abusa: la universidad como “ente” deshumanizado

Aquí sobresale la molestia de los estudiantes acerca de las normas impuestas, que son vistas como decisiones unilaterales relacionadas con asuntos administrativos tales como el cobro de certificados o el uso del parqueadero. Como ya se ha dicho, en general, las decisiones institucionales son leídas como arbitrarias y verticales, impuestas por un equipo directivo del cual se critica su postura impositiva y su jerarquía inamovible.

La universidad (especialmente la privada) es vista como una institución cuya mayor preocupación y casi único interés es

el crecimiento económico. Al respecto, los estudiantes de estas instituciones expresan insatisfacción frente al valor de las matrículas versus los servicios que obtienen, por ejemplo, en relación con la conectividad a Internet. Igualmente, sostienen que quienes pagan tarifas más altas, reciben más beneficios, mejor trato y mayores servicios.

Es significativo que hay una tendencia generalizada en pensar que la propia universidad es más abusadora que las otras, es decir, que quienes estudian en universidad pública consideran que los estudiantes de universidad privada son más afortunados, obtienen mayores prebendas y gozan de más privilegios, dada su condición de “clientes”. Sin embargo, quienes estudian en universidad privada consideran que ésta sólo se interesa por el dinero y que si fueran universidad pública los tendrían más en la cuenta y se les valoraría realmente, pues, según algunos relatos: *Allí sí se dan prácticas más democráticas y horizontales.*

Pareciera que independiente de las características específicas de cada contexto universitario, la institucionalidad es vista como abusadora y hay una queja generalizada por parte de quienes estudian en cada universidad.

Respecto a las figuras de poder ya designadas, tales como docentes y directivos, que ocupan altos cargos en la institución, en general, son cuestionadas por su desempeño laboral y por su criterio en la toma de decisiones. Todo lo anterior se puede ejemplificar con fragmentos de las técnicas de completación de frases y de la construcción de relatos realizados en las distintas universidades:

El poder en la universidad lo tienen los directivos que hacen las normas a su antojo para el bien de ellos, únicamente \$\$\$\$.

El poder en la universidad se visualiza en la imposición del docente.

Dentro de ese edificio (la universidad) algunos hablaban y otros obedecían.

Esto coincide con los planteamientos de Murcia (2008) cuando afirma que: “son muchas las luchas que deben librar los jóvenes y las jóvenes para que en la vida universitaria sean tomados y tomadas medianamente en serio dentro de sus estructuras” (p. 14).

Dicha inconformidad es reiterada por diversos participantes mediante la técnica de completación de frases, de la siguiente manera:

El poder en la universidad (...)

Es imposición y manejo burocrático.

Se puede observar todos los días y en todos los lugares.

No está bien ejecutado, es un poder con poco impacto.

Se liga con las influencias, beneficios y oportunidades.

En síntesis, este tema de insatisfacción es la vivencia más reiterativa que narran los estudiantes, pues al parecer, independiente de sus características y las de su universidad, la experiencia es catalogada desde una perspectiva en la que sienten victimizados y ultrajados.

2.1.2 El rol docente frente al poder: del saber como ventaja y de la calificación como instrumento

Foucault (1976) propone que: “El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce” (p.107). No obstante, según las voces de las personas participantes, la relación saber – poder no sólo es inevitable, sino que suele estar asociada a la idea de no

llevarle la contraria a quien se le reconoce un alto nivel de conocimiento, es decir, a no cuestionar sus ideas ni argumentos.

Pareciera que esta posición de autoridad intelectual es experimentada por algunos estudiantes como otra manera vertical en la que la institucionalidad se les impone y los desdibuja tal como se describió en la subcategoría anterior, es decir, como otro mecanismo de supremacía de lo instituido. Cabe anotar que, en relación al saber, en ninguno de los relatos hay ejemplos explícitos de que el docente haya dicho o hecho algo que les impidiera a los estudiantes expresarse o cuestionar, valdría la pena profundizar en este aspecto en futuros estudios, es decir, indagar en detalle qué experiencias o imaginarios sustentan dichas ideas.

Foucault (1996) describe la relación saber – poder, así:

En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad en, y a partir de esta pareja. (pp. 147-148)

Esta idea del saber como verdad, que se constituye en un eje articulador del poder, deja entrever una hegemonía, un imaginario singular sobre el saber como algo único, correcto e inapelable, no una configuración plural de saberes – verdades, que legitiman distintos modos de conocimiento.

En este orden de ideas, aparece la calificación como un acto formativo donde el docente le señala asuntos por mejorar al estudiante, incluso, sobre aspectos personales y no sólo

académicos, pero que terminan siendo valorados numéricamente; y que en general son interpretados también como un abuso de poder. En la voz de una participante:

Yo sé que una vez pasó que uno de ellos no sacó 5, y casi todo el salón había sacado 5 y él le hizo el reclamo a la profesora y ella le dijo que: por no tener la capacidad de perder le ponía un 3, pues, le rebajó antes la nota. (Entrevista a mujer, estudiante de Psicología de universidad privada)

En general, la referencia que se hace frente a la calificación como un mecanismo de poder, es con cierto malestar, porque según la percepción de algunos participantes: la nota se asigna con base en el vínculo afectivo que quien ejerce el rol docente tenga con el grupo o a su implicación emocional específica con algún estudiante. Consideran que la evaluación muchas veces es un efecto del gusto personal o incluso, una estrategia para abusar del poder, en caso por ejemplo, de que se considere que se debe castigar al grupo por algún comportamiento en el aula. Según la percepción de los y las jóvenes, esta calificación obedece más a aspectos “subjetivos” del docente que, a criterios “objetivos” para valorar un trabajo académico. En la voz de un joven estudiante de universidad pública:

El hecho de una evaluación u otorgar ciertos porcentajes a un parcial, o si tiene un material disponible y no ponerlo, pues, como público y a disposición del estudiante.

Otro de los elementos que reclaman, es el hecho de no sentirse escuchados por los docentes cuando, por ejemplo, no les indagan acerca de si tuvieron alguna dificultad para cumplir con un compromiso académico tal como la entrega de un trabajo; sino que, dan directrices frente a las que no ceden. Instrucciones que, según ellos, no se concertan y no

son flexibles, sino que responden a un lineamiento del profesor que simplemente es asumido por el grupo de estudiantes que tiene a cargo, como una medida casi imposible de objetar.

Lo cual coincide con los hallazgos de Álvarez, Díaz y Vergara (2006) al afirmar que:

Al analizar los textos significativos de los docentes, se observa desde su discurso, un predominio de justificaciones morales tendientes a mantener el orden, mediante la norma y el reglamento, como único recurso y frecuentemente bajo la forma de castigo, sanción o exclusión. Se entiende por “Mantenimiento del orden” como la necesidad de mantener el control sobre las diferentes situaciones inherentes a la labor docente por medio de la sanción, la norma o el poder. (p.79)

Asunto que concuerda con la idea de esta categoría que analiza el poder asociado a la autoridad instituida como una pretensión de mantener el *statu quo*.

No obstante, emergen alusiones “atípicas” en relación con aspectos positivos del poder en los docentes, donde “saber más” es puesto al servicio de “ayudar más”. En palabras de un participante:

Los profesores que son también como los que tiene el conocimiento, entonces ellos incluso prestan ayuda, incluso dicen: mándeme un correo o escíbame al WhatsApp, todo eso, ellos prestan la ayuda. (Fragmento de entrevista a hombre de universidad privada)

Esto podría leerse desde lo que Soledad (2012) nombra como autoridad carismática, que se manifiesta en la capacidad del docente de escuchar, dar consejos en lo personal o lo escolar. Tal como lo ejemplifica el fragmento

de esta entrevista a un hombre, estudiante de universidad pública:

Otros profes, pues, digamos se le sugerían otros temas, que incluyeran otros temas, que cambiara la metodología, la forma de evaluar, pues que el estudiante y el profesor llegaban como a esos acuerdos, se lograban.

En esta vía, es muy significativa, la tensión que implica el poder docente no sólo en relación al saber que tiene y a su rol formativo, sino también respecto a los efectos que asuntos como la calificación, tienen sobre el vínculo con sus estudiantes y las relaciones que se tejen entre éstos.

2.1.3 La actitud de estudiantes frente al poder: entre la sumisión, la pasividad y el resentimiento

En los relatos analizados en la investigación se observan tres posiciones particulares que suelen asumir los estudiantes: sumisa, pasiva y resentida.

La actitud sumisa suele estar relacionada con “no reclamar”, dado que consideran que ir contra la corriente es perjudicial y que el acto de vindicar los propios derechos puede traer consecuencias negativas, pues en la condición de estudiante se “lleva las de perder”. Como lo decían algunos jóvenes:

Entonces aquí hay profesores, por ejemplo, que les tiene miedo todo mundo, y no... ese man es muy buen profesor, es un psicólogo el hijueputa, es una eminencia, que tal yo llevarle la contraria...no! (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser polémico y con mayor de la edad promedio)

Yo creo que el poder también puede estar en los estudiantes, pero no nos apoderamos de él, está ahí como un acto latente, como el corazón, tu no lo ves pero tú sabes que está ahí, él está latiendo, yo creo que así lo percibo, está ahí y no lo utilizamos. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada)

Igualmente, esta posición sumisa, suele estar afianzada en intenciones tales como evitar conflictos. La idea que prima entonces, es la de silenciarse frente al docente no sólo por el saber que se le supone y el nivel de conocimiento que se le admira, sino también, por la creencia arraigada en relación con lo infructuoso de los esfuerzos de alguien, que como estudiante, hace para transformar asuntos relacionados con el statu quo.

La posición pasiva por su parte, se expresa en actos tales como no participar por distintos argumentos como el facilismo y la pereza propia, pues eligen no moverse de su zona de confort, sino mejor, esperar que otros lo hagan; en asuntos como postularse para representante estudiantil y aun así, no apoyarlo activamente, ya sea por apatía o por desesperanza. Pasividad expresada por una joven de la siguiente manera: “Me hago la de las gafas” (Fragmento de entrevista a mujer, estudiante de universidad privada. Muy callada, de mayor de la edad promedio, aparentemente excluida).

En esta vía, algunos análisis realizados por los mismos participantes, relacionan esta pasividad con actitudes propias asociadas al egoísmo, el individualismo y la comodidad. Asunto que supone múltiples dilemas éticos y retos en los procesos de socialización política y configuración de subjetividades críticas, que pretenden fomentarse en el ámbito universitario, donde se pongan en

cuestión dichas posturas y se propicie la reflexión sobre la responsabilidad subjetiva, que implica hacerse cargo aún de las omisiones, de las decisiones no conscientes y de los elementos propios, para no quedarse señalando culpables externos frente a situaciones que les generan malestar.

Finalmente, frente al resentimiento, sobresalen referencias relacionadas con sentirse abusados o no tenidos en la cuenta. Además de considerarse con “derecho a exigir” porque pagan (tendencia marcada en quienes estudian en universidades privadas). Es particular que precisamente eso que critican de la institucionalidad e incluso del capitalismo, acerca de que “quien pone la plata, pone las reglas”, es lo mismo que repiten en sus argumentaciones individuales.

Frente a estas tres posturas, cabe retomar las ideas de Álvarez (2012), cuando afirma que:

El poder implica la capacidad de hacer algo pero también negarse a hacerlo, contiene las posibles implicaciones de dominar, obligar, persuadir y también de liberar. El poder permite y limita, pero su continuo mundo de relaciones conlleva el objetivo de ser creado, producido y mantenido. Poder es comunicación y el poder es el mundo; más, el poder no se construye sólo o lo determina alguien, se sostiene en el saber y en sus relaciones. (p. 29)

Ahora bien, respecto a esta posibilidad de “resistencia” señalada por Álvarez (2012), cabe retomar la afirmación de una participante, que se profundizará en la última subcategoría de análisis propuesta en este apartado del texto:

El poder siempre lleva a que otras personas se rebelen contra esa persona que está ejerciendo el poder.

(Fragmento de entrevista a mujer, estudiante de universidad privada)

Actitud rebelde que es planteada como excepción, es decir, como lo que hacen pocas personas, no sólo frente a lo que consideran abusos de poder de sus docentes, sino también, respecto a acciones que les incomodan de los demás estudiantes. Malestar que generalmente, expresan de manera contestataria y agresiva.

2.2. El poder propio y la consciencia al respecto: tener más, ser más

Las respuestas obtenidas y los datos contruidos en las diferentes técnicas empleadas, dan cuenta de dos asuntos significativos relacionados ya no con el poder como algo externo a su condición de estudiantes, que suele estar en manos de figuras formales, adultas e institucionalizadas; sino también, de sus propias características personales que les dan poder y cuyo uso, implica aspectos tanto positivos como negativos. Como planteaba un joven:

Sí, el poder es importante, no en la dimensión de manejar a los otros como marionetas, sino en usted reconocer sus propias capacidades, es que usted puede". (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser líder, representante de grupo)

2.2.1 Características propias como ventajas para "poder"

En general, entre quienes hacen referencia a este asunto, se destaca el hecho de que aquellas personas que "tienen más", por ejemplo dinero o conocimiento, son quienes detentan el

poder, cuando al análisis de las relaciones entre pares se refieren.

Respecto al conocimiento, plantean cómo el hecho de saber más sobre un tema determinado les da un lugar de reconocimiento en el grupo, se constituye en una manera de figurar y aporta seguridad en su condición de estudiantes. En palabras de un participante:

Entre estudiantes se presenta el poder, como te digo, por el conocimiento, por la capacidad económica, mmm... de las ideas, de los argumentos también, el que puede es el que puede argumentar, sea con ideas o con plata. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser líder, representante de grupo)

Esta alusión al nivel de inteligencia y a la condición de ser estudiante destacado, está relacionada con un sentimiento de superioridad y con el hecho de ganar reputación, aspectos que son valorados positivamente en tanto consideran muy agradable ser el centro de atención y obtener reconocimiento. Igualmente, parece ser significativo el hecho de atribuir mayor inteligencia per sé, a quienes estudian ciertas carreras, es especial, aquellas relacionadas con las matemáticas y las ciencias naturales.

El siguiente fragmento de la técnica de construcción de relatos utilizada en todas las universidades, ilustra la idea del conocimiento como poder y sus efectos: Fue ganando la reputación del chico más inteligente, cosa que era muy agradable para él, frecuentemente sus compañeros le pedían ayudas para aclarar dudas, él con el gusto de siempre lo hacía, de cierta forma se sentía superior y con cierto poder sobre los amigos, con el paso de los meses sentía que era indispensable para sus compañeros y se volvió arrogante y

egoísta, ya no quería compartir su conocimiento y empezó a excluir a aquellos que menos sabían por este simple hecho.

Esta idea sobre el lugar del conocimiento, también puede ejemplificarse con el testimonio de un joven estudiante de universidad pública en el contexto rural:

Para mí el conocimiento es poder y uno conoce independientemente del tema, y si uno se envuelve en ese contexto donde el tema se desenvuelve, uno va a tener el poder sobre esa área.

De otro lado, acerca de quienes tienen más dinero, se considera que lo que les da mayor poder es que se exhiben y que son preferidos por los demás, en palabras de una estudiante:

Más que todo las personas que yo he visto que tienen como dinero empiezan a hablar: es que no, es que yo fui pa' tal parte, es que yo me gasté tanto y muestran los celulares, muestran las cosas de marca, es que me compré esto y me compré lo otro. Más que todo eso es lo que yo he visto, como el poder económico. (Fragmento de entrevista a mujer, de universidad privada, silenciosa)

Esta tendencia a visibilizar el poder económico entre estudiantes, la relacionan con el hecho de ostentar lo que se puede comprar y consumir; asunto que según sus vivencias tiene una suerte de fenómeno grupal en el que “se rinde pleitesía” a quien más dinero posee y hace alarde de ello. En palabras de un joven de universidad pública:

El que tiene el carro para llevar todo, o sea, hay muchas diferentes cositas que pueden hacerlo a él el jefe del grupo, por así decirlo.

Otras características son nombradas también en relación con su poder: “ser mayor en edad” porque se asocia con

sabiduría y expresan que los más adultos obtienen más respeto; “hacer parte de la mayoría”, pues hace que se opine y se decida en nombre de todos; “hablar más”, ya que estas personas son poderosas dada su capacidad de persuadir y convencer; “ser líder”, en tanto el hecho de tomar la iniciativa se asocia a tener criterio y contar con la posibilidad de dar instrucciones a los demás; y, finalmente, relatan que las “mujeres bonitas” también tienen mayor poder pues los hombres (incluidos los profesores) son más condescendientes con ellas.

Este aspecto sobre la belleza de algunas mujeres, es relatado por un joven así:

Las chicas que por lo general dice uno: “se visten muy mostronas”, por así decirlo, siempre las atienden, las tratan como..., pues que no vienen a la universidad a hacer lo que deben ser, como que de pronto, que por el cuerpo van a ganar la materia.

Yo veo matemáticas con un profesor y uno ve situaciones como que no, la chica iba perdiendo casi todas las materias... perdió todos los exámenes y al final ganan y uno queda como... ¿qué pasa pues? y el profesor siempre responde: no, es que yo siempre le hago trabajos, después ahí vamos compensando la nota. (Fragmento de entrevista a hombre, en formación religiosa, proveniente de la zona Caribe colombiana)

Otro matiz del poder que consideran, en relación con la belleza de las mujeres, está relacionado no sólo con la figura del docente, sino también con la actitud que asumen los compañeros hombres, así:

Un muchacho le dijo a C: “¡ey! ¿con quién te vas a hacer para el trabajo?, es que esta mujer está diciendo que si la

anotamos y el man ahí mismo le respondió: “Acuérdese, sólo chimbitas⁸”. (Expresión de un hombre, estudiante en universidad pública, en el debate realizado en uno de los talleres)

Martín (2002) refiere la belleza como atractivo personal y como constructo social multidimensional, es decir, como un aprendizaje alcanzado a través de hábitos, conocimientos, experiencias individuales, grupales y sociales. De algún modo, todo lo que configura nuestra realidad influye en los juicios éticos y estéticos que apropiamos y en ese ideal de belleza que configuramos y que al parecer juega a favor de quien tiene el poder.

La belleza es una de las aristas de la relación entre el poder y el género, lo cual es analizado por diferentes pensadores tales como Zarza (2009); Martín (2002); Rauber (2003); Sossa (2011); Torras y Acedo (2009. Zarza (2009) lo expresa así:

Es importante señalar que las construcciones sociales de poder entre géneros se han forjado, difundido y mantenido, en gran medida, gracias a una incitación constante en la producción de discursos sobre el tema, que forman parte de un creciente y complejo dispositivo de control sobre los individuos, especialmente sobre los jóvenes y las jóvenes, basado en la producción e imposición de identidades genéricas que se promueven a través de diversos medios y que se arraigan en el mundo de lo simbólico. (p. 1354)

Reflexión teórica que en el plano de la vida cotidiana, es expresada en las siguientes palabras por una joven que se considera en resistencia en relación con este tipo de imposiciones estereotipadas de género:

⁸ “Chimbita” es un término coloquial usado por algunos hombres para referirse a mujeres que cumplen altos estándares de belleza.

Inclusive imponer nuestra verdad como verdad única, nos tira el movimiento pa' abajo, pero mi defensa no es en cuanto a eso, mi defensa es ¿por qué si nadie ha sido en parte mal herido, por qué llegan con sus comentarios de "feminazi"? ¿por qué nos tienen vetadas de lesbianas entonces?, son expresiones tan bobas. (Aporte de una joven en una de las plenarias en universidad pública)

Además, se encuentran no sólo las lecturas que naturalizan prácticas machistas, sino también que las critican y formulan cuestionamientos particulares al respecto, tal como escribió un joven rural estudiante de universidad pública, en la técnica de completación de frases:

Las mujeres siempre están a la defensiva dadas sus condiciones de explotación generalizada a través de la historia, dicho comportamiento en una parte de ellas ha posibilitado que busquen recuperar el papel que se les ha negado. Aun así, la mayoría son las que mantienen dicha situación de explotación al realizar las conductas.

La belleza parece estar relacionada también con el trueque entre favores sexuales y prebendas académicas, que no está atravesado por el género, sino por la transacción de poder que allí circula, tal como lo expresó un participante:

Pues es que eso acá no es solo para las chicas, también es para los hombres inclusive, en profesores también. Sí, eso hay quien compra la materia, no tiene nada que ver si es mujer o no. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada)

De otro lado, según sus narrativas, el poder se expande a otros que se acercan a quien lo tiene, porque éstos también salen beneficiados, lo que reafirma la creencia popular según la cual "el problema de la rosca, es no estar en ella".

Así, estas ideas relacionadas con características personales que le dan poder a un estudiante en particular, que lo ubica, según decía un joven: “Como el dueño del balón”, son elementos (en ocasiones inconscientes e involuntarios) que les permiten, influir sobre otros, hacer que las demás personas actúen o dejen de hacerlo según su deseo. Se plantea la relación poder – influencia (tan estudiada por la Psicología Social con autores como Cialdini (1994) como ese acto que pretende cambiar actitudes, creencias o comportamientos en los demás. Aspecto que es explicado por la mayoría de participantes como características “naturales” de la personalidad de algunos, como una suerte de dotación genética que los hace buenos oradores y les refuerza su liderazgo, aunque en ocasiones obtengan, desde su percepción, logros no merecidos, pues según un joven estudiante de universidad privada, en el relato que construyó:

No pasó el examen, pero como tenía influencias, el joven de todas formas entró como si nada hubiera pasado. Comenzó a estudiar, cambió su perspectiva en muchos ámbitos sobre lo que es la vida y la sociedad, va a reuniones a las cuales ningún estudiante es permitido y así, con el pasar del tiempo comenzó a tener influencias, hasta convertirse en un miembro activo de la universidad.

2.2.2 “El poder saca lo mejor y lo peor de cada uno”

Las voces de los jóvenes universitarios relatan también algunos aspectos positivos del poder, en tanto dan la posibilidad de vindicar los derechos, elegir, expresar la oposición, resolver problemas, participar, reconocer las

propias capacidades, “hacer cosas”, tomar decisiones y lograr cambios a través de cierto liderazgo.

Sobre este último punto, diversos autores reflexionan acerca del liderazgo asociado al poder, por ejemplo Barra (1998) analiza los líderes designados cuyo origen es externo al grupo y los líderes emergentes que su origen es interno al grupo. Cabe anotar que ambos tipos de líderes son referidos por quienes participaron de esta investigación, así:

Ella tenía el liderazgo, ella hablaba, nos proponía y nosotros aceptábamos o no aceptábamos. (Fragmento de entrevista a mujer rural, estudiante de universidad pública)

El hecho de que haya un líder, que esté allí y que yo pueda expresarme y entregarle al líder mi confianza y mi reivindicación, es la manera más expedita que yo tengo acceso al poder. (Fragmento del debate en un taller en universidad pública)

Sobre los aspectos desfavorables del poder, aparecen asuntos tales como la priorización de los propios intereses, el beneficio sólo de quienes están cerca a la esfera de poder institucional, la posibilidad de pervertirse y volverse patológico, la manipulación para obtener lo que se quiere, la ayuda aparentemente “desinteresada” a los demás como mecanismo para ser necesitado y que sigan acudiendo a él o a ella; la imposición de las propias ideas; el uso de las influencias para cambiar decisiones en favor propio, etc. Incluso, los estudiantes que hicieron parte de esta investigación, hablan de un ejercicio del poder que no promueve la participación y que le falta al respeto a los demás. En los relatos de los jóvenes se nombra así:

El poder en la universidad se basa sobre todo en ser de semestres avanzados, son “los primíparos” los que padecen

burlas, los insultos. (Técnica de completación de frases utilizada en un taller en universidad pública)

Un tipo de poder por algunos grupos radicales y extremistas sobre otros, porque pues si van a realizar una protesta, es un poder que tienen para paralizar la universidad. (Fragmento de entrevista a hombre rural, estudiante de universidad pública)

En concreto, la dualidad relacionada con los aspectos positivos y negativos del poder, es relatada así:

El poder lo define el corazón, o sea, cuando hay poder el corazón nos define tal y como somos, porque el poder nos da unos rasgos positivos, unos rasgos negativos... Saca lo bueno, saca lo malo. Hay líder positivo, hay líder negativo. (Fragmentos del debate en un taller en universidad privada donde se implementó la técnica de fotolenguaje)

Son significativas las particularidades en las respuestas de los jóvenes según la carrera que estudian, pues por ejemplo, quienes cursan la carrera de psicología plantean que la relación con el poder depende de la historia personal de cada quien y de asuntos específicos tales como los conflictos pendientes por resolver con las figuras de autoridad. Por su parte, quienes estudian la carrera de derecho, asocian el poder a las leyes, es decir al marco normativo y a la importancia del poder jurídico en una sociedad

Finalmente, la claridad respecto al poder, en tanto sus efectos positivos o negativos, es nombrada así:

El poder es un instrumento que es bueno, lo que pasa es que el ser humano no lo sabe utilizar. Entonces digamos que un cuchillo no es malo, sino lo utilizas para matar a una persona. (Fragmento del debate en un taller en universidad privada donde se implementó la técnica de fotolenguaje)

Es particular que cuando se habla del poder externo instituido (universidad, docentes, etc.) es catalogado como abusivo per sé, asunto que no pareciera estar tan predeterminado cuando se hace referencia al propio poder y a los diferentes usos que puede hacerse del mismo. Es también relevante el hecho de que casi ninguna de las alusiones hechas al poder propio incluya aspectos negativos, pues como ya se dijo, en los relatos de los jóvenes, los asuntos relacionados con el abuso, sólo hacen referencia a actos de los demás, ya sea en condición de par o de superioridad.

2.3. El poder como asimetría inevitable: perpetuando los abusos

El poder en la universidad es un juego en el que la mayoría de las veces ganan las mismas personas. (Fragmento de la técnica de completación de frases, en un taller en universidad privada)

Así como se expuso en Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J. (2016):

Una tendencia en los relatos es que se reafirman dichos culturales tales como “el poder es pa’ poder” y “el que manda, manda, aunque mande mal”, dado que, en general, el poder es visto como algo negativo, como una relación vertical, de imposición, abuso, opresión y unidireccionalidad; que emplea mecanismos sutiles de manipulación y donde cada persona se considera más afectada por dicha situación (p.153).

Según una entrevista a un hombre de universidad pública:

El asunto del poder a mí me parece, que suele mirarse y es como digamos una cosa que es natural, está naturalizada

ya en nuestra cabeza. Cuando escuchamos la palabra “poder”, nos permite una sensación negativa, que normalmente la asociamos con abuso de poder.

Esta idea del poder como abuso, va en dirección contraria a las ideas de Foucault (1994) cuando sostiene que:

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos. (p.145)

Esto implica entonces, hacer una lectura del poder como un fenómeno dinámico y en espiral, que supone tensión y potencia, que incluye a todos los individuos y por supuesto, está presente en todas sus relaciones.

2.3.1 “La manipulación es tan sutil”

Los relatos de los participantes suelen girar en torno a la idea de que la Universidad realiza delicadas maniobras para el ejercicio del poder, las cuales son vistas como malévolas. Hay una marcada tendencia a pensar que la institucionalidad hace falsas promesas frente a la cesión del poder y a lo que serían posibilidades de cambio al respecto. En palabras de los jóvenes:

Nos venden ese discurso y esa idea de que nosotros podemos cambiar asuntos, pero finalmente el que tiene el

*poder no lo cede, sea en una universidad pública o en una privada, porque eso trasciende el asunto académico e institucional; y eso es un asunto de estructura social desde su nacimiento*⁹. (Fragmento del debate de un taller en universidad privada donde se implementó la técnica de sociodrama)

Las expresiones de los participantes sobre el poder están relacionadas con verlo como la búsqueda de control y aprobación que orienta las acciones para influir en los demás, de modo que terminen actuando como se desea, para obtener un beneficio más particular que general. Lo cual asocian a ganar, dominar, convencer, tener la razón, no ceder, aprovecharse, mentir, abusar, entre otras (Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J., 2016. p. 154). Asunto que coincide con Doyle y Paludi (1991) (citados por Barra, 1998), cuando relacionan el poder con la influencia y la manipulación.

Otra tensión que emerge es acerca de si se da un proceso de construcción del poder o si es una condición dada desde el nacimiento. Asunto que suele explicarse con argumentos “naturalizantes” tales como:

(...) Entonces ya se va creando un estereotipo de digámoslo por así decirlo, de los animales, muy respetuosamente, macho Alfa, macho Beta, y así. (Fragmento de entrevista a hombre de universidad privada).

Cabe anotar que esta alusión al mundo animal como referente para explicar el comportamiento humano, se

⁹ Testimonios como éste son utilizados en la construcción de la historieta que se encuentra en el material educativo derivado de los hallazgos de esta tesis. Para mayor información se sugiere consultar la cartilla: Arias, A. (2018). *Usos y abusos del poder: vivencias de jóvenes universitarios*. Caldas: Editorial Lasallista.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2288>

presentó en diversos encuentros con los jóvenes, especialmente cuando en el debate se presentaban temas relacionados con dilemas éticos, donde se cuestionaban situaciones tales como el abuso de poder o la exclusión frente a la pluralidad, allí, algunos recurrían a ejemplos de otras especies (animales) para justificar las acciones humanas.

Por otra parte, es pertinente retomar lo que plantea Álvarez (2012):

El poder se traduce en la capacidad de generar comportamientos o conducir conductas, modificar o construir la vida de los sujetos, el poder es la realidad misma donde los sujetos se mueven, se establecen y crecen, donde crean límites y se ajustan a ellos. El poder no es concreto o tangible, estable y de un solo sentido, incide en la capacidad de tomar y ejecutar decisiones, de impedir las o de obstaculizarlas independientemente del grupo humano, cultura o histórico del que haga parte. (p. 28-29)

Así, cabe resaltar varios elementos relacionados con los datos que emergieron en el trabajo de campo: 1) la relación entre poder e influencia, es decir, la manera en la que se enfoca la fuerza en lograr que algo ocurra o no; 2) el hecho de que el poder no es unidireccional ni prefijado, sino multidireccional y dinámico, lo que lo hace complejo y muchas veces impredecible; 3) todas las personas y colectivos, en los distintos contextos socio culturales pueden también acceder a diversas formas del poder (aunque históricamente hayan sido sometidos) y pueden resistirse a él. Sin embargo, desde la percepción de los participantes, el poder pareciera ser un privilegio “natural” de algunos cuantos que quieren controlar a otros, tal como lo ilustra el

siguiente fragmento de una entrevista realizada a una mujer, estudiante de universidad pública:

Yo pienso que el ser humano siempre en su relación con cualquier tipo de objeto va siempre a tomar una relación de poder, va a ser ligado como al control y al poder propio, al control sobre otras personas y el control que pueden ejercer digamos entidades mucho más grandes a mí sobre mi comunidad, entonces digamos que es lo que va a estar impreso en mi naturaleza.

2.3.2 “De mí han abusado más”

Si bien hay una idea general frente a los “abusos de poder”, manifestados en los relatos de la mayoría de los participantes, es particular que según creen, sólo se dan en su propia universidad. Es decir, en palabras de Arias Cardona y Soto Vélez (2016) “quienes estudian en universidad privada creen que esto no ocurre en la universidad pública y viceversa, tal como lo afirman estos jóvenes” (p.155).

Hay cosas muy arbitrarias que se manejan, me imagino que es por ser una universidad privada y más católica, ¿cierto? (Fragmento de entrevista a hombre de universidad privada.)

Nosotros acá le atribuimos el poder a la institución porque le pagamos... y el capitalismo es así, quien tiene el dinero tiene el poder. Mientras para una institución pública ellos no tienen el dinero, ellos son administrados por el Estado y cuando decimos Estado sí le podemos reclamar como estudiantes. (Fragmentos del debate de en un taller en universidad privada donde se implementó la técnica de fotolenguaje)

El poder en la universidad está mal encaminado de acuerdo con los intereses del pueblo. (Fragmento de la técnica de completación de frases usada en un taller en universidad pública)

Esta asociación del poder con el abuso, quizá pueda explicarse siguiendo a Montero (2006) cuando sostiene que:

El poder atraviesa todas las relaciones humanas. De uno u otro modo está siempre presente en ellas, bajo múltiples formas, a veces más sutiles, otras más explícitas. Como su uso abusivo suele tener efectos más dramáticos que su empleo con fines benéficos, es ése el rostro que con más frecuencia suele ser visto (p. 31).

Esta idea generalizada del poder como abuso, plantea un reto interesante para la investigación social, de modo que en futuros proyectos se indague por la otra cara de la moneda, es decir, del poder como posibilidad creadora, donde se exploren experiencias positivas del poder, percepciones favorables y prácticas constructivas y horizontales del mismo. Pues como diría Foucault (1996): "Es preciso dejar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos: 'excluye', 'reprime', 'rehúsa', 'abstrae', 'encubre', 'oculta', 'censura'. En efecto, el poder produce, produce lo real, produce campos de objetos y rituales de verdad" (p.75).

Tal como se planteó en Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J. (2016):

El asunto del "abuso del poder" también se evidencia en algunos relatos de manera diferenciada por género, es decir, mujeres que piensan que los hombres por su machismo no aceptan el poder que ellas ahora están

“ganando”; y hombres que consideran que ellas tienen más privilegios especialmente si son “bonitas”. (p. 156)

Otro elemento que aparece relacionado con el poder, es el “interés”, es decir, un provecho que ellos consideran, quieren obtener todas las personas involucradas en una relación, una ventaja que desean sacar independiente de si el poder es de tipo físico, intelectual, económico, político, psicológico, etc.

Llama la atención, que como excepción, sólo un par de estudiantes analizan la dimensión “positiva” del poder, es decir su potencial para hacer transformaciones sociales en pro del colectivo, para facilitar las condiciones de existencia al otro. Lo que podría leerse desde los planteamientos de Arendt (1997), quien si bien no acuña el término “poder” sino el de “política”, pone el énfasis en que:

Se trata de estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias. (p. 45)

Como expresaba una joven:

No, así del poder como de conocimiento y cosas así no he visto, por ejemplo, yo pregunto antes de clase una duda y ellos me responden ahí mismo, o sea, ellos no tienen problema con responderme. (Fragmento de taller en una universidad privada, donde se implementó la técnica de análisis de casos)

Así, en el análisis sobre el poder institucional, sobre el poder propio y sobre la asimetría del poder que los sujetos participantes consideran inevitable, “la política empieza a

ser entonces situada desde el campo relacional, asociándolo a las relaciones de poder que atraviesan las relaciones sociales de la vida cotidiana” (Díaz & Tatis, 2011, p. 17).

Esto direcciona el debate hacia otros escenarios para pensar la relación poder – política, entendiendo la política más allá de su concepción formal, convencional y estadocéntrica, focalizada en los modos de participación, la conducta de voto y la adscripción a partidos. También, para trascender la idea de la política informal, sociocéntrica, asociada a los movimientos sociales y la acción colectiva; para argumentar la política cotidiana que implica entre otros asuntos, tramitar el poder en las relaciones con otros sujetos en diversos escenarios de socialización tales como la universidad, que es el interés de esta investigación.

2.4. Prácticas de resistencia como intentos de subvertir lo instituido

Si entro como al tema de los compañeros que se tapan su cara, cuando ellos salen a hacer sus manifestaciones y a estar en contra de algo, y sus cosas anarquistas; y todas esas cosas le dan a entender a uno que quieren derrocar el sistema que hay, que es el sistema capitalista. Cuando dicen terminar con eso, uno infiere que es empezar a construir otro tipo de sistema que sería como el socialismo, ahí quieren tumbar al señor presidente y a su combo, pero características particulares, diría que son más contruidos políticamente. (Fragmento de entrevista a mujer, estudiante de universidad pública)

Las tres tendencias analizadas hasta el momento, se observan en todas las universidades participantes en la investigación, es decir, que más allá de la condición de pública o privada, laica o católica, grande o pequeña, todos los estudiantes

perciben el poder del lado “formal”, como un mecanismo para mantener la institucionalidad que perciben como asimétrica y abusiva. De otro lado, cuando llevan el análisis al plano personal, identifican el poder propio y de los demás según una condición de “tener más” (conocimiento, belleza, dinero, etc.).

Como un caso *sui generis*, emerge un relato asociado a lo que puede leerse como una práctica de resistencia frente al poder, pero que de manera particular está asociada a la manifestación violenta, al uso de la fuerza para enfrentar las circunstancias que consideran abusivas. En palabras de un joven estudiante de universidad pública:

(...) que cuando hay marchas de lo que sea, se ve la cantidad que hay y por qué están en contra de algo, toda esa gente, y ese día, la Gobernación y allá en la Alpujarra tiembla, tiembla la gente, sale en los periódicos, en todas partes, hasta el presidente se da cuenta, y es en ese momento, en donde ellos quieren que las cosas no pasen más allá, entonces: ¿cómo? unámonos a ellos, ¿qué más vamos a hacer?, medios de comunicación, el ESMAD¹⁰, tanquetas y tñ y chao.

Por su parte, los estudiantes de las sedes de regionalización (que precisamente no están ubicados en la capital del departamento), se consideran la “parte privada de la universidad pública” y por tanto, creen que son menos escuchados y atendidos, tal como se observa a continuación:

(...) no creo que implicaría un poder entre estudiantes, al menos en esta universidad. Tal vez en universidades donde el conflicto, digamos, es trasladado a la misma universidad, sea más evidente, digamos, como la Universidad Nacional o la Universidad de Antioquia en Medellín, pues tal vez sí

¹⁰ Escuadrón Móvil Antidisturbios, unidad especial de la Policía Nacional.

haya un tipo de poder por algunos grupos radicales y extremistas sobre otros, porque pues si van a realizar una protesta, es un poder que tienen para paralizar la universidad. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad pública, sede regionalización)

Esta idea de que los cambios y las prácticas de resistencia sólo son posibles a través del uso de la violencia, va en contravía de los planteamientos de múltiples autores en relación con la configuración de una subjetividad política, donde los jóvenes sean:

Activos en la construcción de sus biografías e historias colectivas, que reconocen la diferencia y transforman conscientemente las condiciones -políticas, sociales, económicas y culturales- relacionadas con el ejercicio ciudadano. (Arias & Alvarado, 2015a, p. 589)

En relación con las manifestaciones violentas, se hallan posiciones divididas, hay quienes las apoyan, como en el testimonio de la joven que se presenta a continuación:

(...) como el apoyo que se les puede dar a los muchachos sabiendo que están oponiendo la resistencia y que de pronto están cumpliendo un objetivo o una función de que se tiene el poder, de que la universidad todavía tiene como esa fuerza, que entonces no es opresible.

No obstante, algunos estudiantes valoran negativamente estas prácticas de resistencia que usan la violencia como estrategia, pues consideran que son otra forma de abuso del poder, ya no desde la universidad como tal, sino desde los propios compañeros, quienes asumen actitudes nefastas para todos, pues sus actos vandálicos tienen desenlaces perjudiciales para la mayoría tales como la cancelación del semestre y que además, generan la misma sensación de

vulnerabilidad y sumisión lograda por el uso de la fuerza. En la voz de algunos jóvenes de universidad pública:

Nosotros vemos eso como poder, porque uno va sintiendo que aquí en salón no se puede quedar, uno va saliendo obligadamente. Por ejemplo, lo que decía la compañera ahorita, sobre la facultad que no quiso salir, no quiso como colaborar con la causa, entonces fueron hasta allá después, se dieron cuenta y fueron con una papa bomba.

Muchas veces salen meses antes haciendo como una sensibilización, entonces uno ya sabe por qué [los encapuchados tiran papás bombas], pero a veces salen así como así, entonces uno es como: ¿qué voy a defender?

Los conflictos entre jóvenes son muchas veces idiotas, se identifican con una causa o una ideología, sin tener la más mínima idea de lo que significa, a lo que se están vinculando, se dejan llevar por las masas, no hay individualidad.

Así, como afirma Aguilera (2010):

La movilización y protesta juvenil oscila pendularmente entre adscripciones identitarias y conflicto social, y en su repertorio entre formas lúdicas y violentas, entre formas clásicas y otras emergentes, modificando el repertorio de movilización y acciones de contestación juvenil (p. 87).

CAPÍTULO III

CONFLICTO¹¹



Fuente: Conflictu-ando. Jóvenes en el Estadio Atanasio Girardot de Medellín. Santiago Fernández Bernal

Resulta, sucede y acontece que estas situaciones pasan por la falta de sentido de pertenencia que tenemos, por el inconformismo, por la falta de sentido común y no es culpa de nosotros, nosotros somos víctimas de un sistema social que así nos ha convertido.

(Fragmentos del debate sobre los sociodramas que se hicieron en uno de los talleres de construcción de datos de esta investigación)

¹¹ Algunas ideas de este apartado sobre los hallazgos de la categoría “conflicto” ya fueron publicadas en un artículo de difusión de resultados. Ver: Arias, A. & Arias, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *Revista CES Psicología*. N° 22, julio-diciembre 2016, pp.145-164. Recuperado de: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia>.

En general, las conceptualizaciones de conflicto revisadas, parten de la premisa de que, tal como se expuso en Arias, A. & Arias, M (2017) el conflicto es inevitable, es decir, que es un fenómeno connatural a la existencia (Silva, 2008; Maliandi, 2010). Ello implica entonces, considerarlo como un elemento configurador de las relaciones y por tanto, transversal a todo tipo de interacciones.

Como se afirmó en Arias (2017b):

El conflicto conforma un complejo engranaje con otros asuntos tales como el poder y la pluralidad, también analizados en esta investigación. Además, su conceptualización implica la diferenciación con términos tales como agresión y violencia, que si bien pueden estar relacionados con el conflicto, suponen, a diferencia de éste una intención de causar daño. (p. 11)

Cuando se habla del conflicto, se parte entonces del reconocimiento de éste como una condición que siempre está presente en el mundo real, en todas las dimensiones de la vida cotidiana, en las tensiones que implica la interacción con los demás y el afrontamiento de las situaciones del día a día que suponen presiones e intereses en contraposición. Así entonces, los conflictos no se solucionan, sino que se transforman, según propone Galtung (2003) (como se citó en Calderón (2009).

En Ciencias Sociales, existe una línea de pensamiento que no se centra en los “contra” del conflicto sino en sus “pro”, es decir, en sus aspectos positivos, en su dimensión transformadora y dinamizadora de procesos sociales. Por ejemplo, Berruecos (2009) sostiene que a través del conflicto se mantiene la estabilidad del sistema; Beltri (2000) y Monsalve (2005) por su parte, lo conciben como una oportunidad, pues como diría Estanislao Zuleta (2015) en la

edición de sus escritos en el texto: *El elogio de la dificultad y otros ensayos*, una sociedad debería poder vivir no a pesar de sus conflictos, sino productiva y creativamente a partir de ellos.

En síntesis, el conflicto es un motor de cambio y transformación: no se es la misma persona luego de un conflicto, y por ello, las relaciones con los demás tampoco siguen igual (Simmel, 1987).

Respecto a la definición, cabe anotar la que propone Osorio (2012):

Se puede definir el conflicto como una situación en que al menos un actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) percibe que uno (o varios) de sus fines, propósitos, preferencias o medios para alcanzarlos es amenazado o estorbado por las intenciones o actividades de uno o varios de los demás actores con que interactúa (del mismo o de diferente rango), lo que conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha. (p. 64)

En relación con las causas que generan los conflictos, éstas son, según García (2015) “las tensiones dialógicas relacionadas con la autonomía, con la revelación de información sensible o la predictibilidad” (p.16). Según Dahrendorf (1993) el conflicto se dará, cuando se intente desplazar a otro grupo social del acceso a bienes, recursos, derechos, valores o posiciones apreciadas y; siguiendo a Fisas (1987) para analizar la génesis del conflicto, es necesario leer las relaciones de cooperación-dominación entre los actores. Gabaldón (2003) por su parte, considera que el núcleo son las posiciones antagónicas, asunto que Morgan (1996) denomina como divergencias y choque de intereses. Así, en uno u otros casos, alguna de las partes

siente que se le vulnera y que existe la posibilidad de perder algo. (Zapata, 2007).

Pensar el conflicto supone además, trascender la visión dicotómica, para leer los sucesos en clave de tensión, pues en palabras de Silva (2008), aludiendo a Simmel (1997) con su teoría sobre el conflicto:

Existen, de modo afirmativo, unos vínculos contradictorios entre convergencia y divergencia, o entre conflicto y cooperación, lo cual no significa una relación bipolar, donde se trata de dos entidades o fenómenos sociales opuestos, distintos y autónomos entre sí. Siendo fenómenos sociales que poseen una conexión dialéctica, son diferentes y a la vez interdependientes, pues se influyen y determinan entre sí, conteniendo cada uno de ellos elementos recíprocos del otro (p. 41).

De otro lado, Osorio (2012) diferencia el conflicto según sus ámbitos, en: a) privado (personal – familiar) cuyos protagonistas son los individuos; b) público regional cuyos involucrados son grupos específicos; c) público estatal donde se involucran organización o gremios y; d) internacional – planetario cuyos actores involucrados son países u organismos internacionales. Siguiendo esta clasificación, en esta investigación el centro entonces es el conflicto privado, es decir en la tensión entre individuos, en este caso, jóvenes universitarios. Este conflicto privado, es nombrado por Silva (2008), como “interpersonal”, quien además incluye dentro de su clasificación de los conflictos: los políticos, los culturales, los económicos, los escolares, etc. Es decir que analiza los conflictos que se dan tanto en la esfera micro como en la esfera macro del mundo social.

Esta relación entre lo micro y lo macro, supone además una lectura compleja, una visión sistémica que analiza la

interacción entre elementos de tipo individual tales como el estilo comunicativo, la interpretación de las situaciones y la posición frente a la diada imponer – ceder; aspectos interpersonales que dan cuenta de las características propias de cada interacción mediada por la percepción social y la atracción interpersonal; y elementos socioculturales, que dan cuenta de un conjunto de sentidos que circulan de un modo particular, en un momento histórico determinado, con un modelo económico y político definido, que sin lugar a dudas, delimitan unas coordenadas generales sobre los vínculos y las tensiones que allí se gestan.

En este orden de ideas, Ferrari (1989) distingue entre los conflictos por intereses que suponen entrar en el juego de la competencia y aquellos que versan sobre valores, que configuran disensos relacionados con las propias ideas acerca de lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, etc. Sin embargo, dado que esta clasificación no corresponde al ámbito en que se da el conflicto ni a los actores que lo protagonizan, es factible que un conflicto se dé tanto por oposición entre intereses como por valores, es decir que eso que se pretende no es excluyente del juicio moral, sino que por el contrario, van de la mano.

En relación con la dinámica del conflicto, algunos pensadores se centran por ejemplo, en pensar las fases en que éste se presenta. Por ejemplo Rummel (1976) (como se citó en Ocejo, 1998) sostiene que esta dinámica se da en cinco momentos: 1) conflicto latente; 2) iniciación del conflicto; 3) búsqueda de equilibrio del poder; 4) conflicto de poder y 5) ruptura del equilibrio. Otros autores como Lederach (1990) analizan los elementos que están en juego en todo conflicto: las personas, el proceso y el problema o

las diferencias esenciales; y otros, como Martín (1990) proponen hacer un análisis de los factores del conflicto: la estructura formal, la ecuación personal, el contexto posibilitador, y el trasfondo ideológico.

Galtung (2003a, 2003b), según citas de Arias (2017b), propone el triángulo ABC del conflicto: Actitudes, es decir, que piensan y sienten las personas en conflicto; los comportamientos (Behaviors), es decir, qué hacen y; las contradicciones, o sea los temas o cuestiones que generan la tensión. Esto implica dilemas y disputas que se dan tanto en un nivel manifiesto como en uno latente.

Otra arista del asunto está relacionada con los modos de tramitación del conflicto, en donde se inscriben Fisher y Ury (1985) con sus modelos de negociación (citados en Ramírez 2012), Boqué (2003) con su cultura de la mediación y Ovalle y Escobar (2014) que propenden por las prácticas democráticas al respecto.

Finalmente, ya en relación específica con los hallazgos de esta investigación, es reiterativo en los relatos de los participantes que, los conflictos entre jóvenes en la universidad, surgen principalmente a causa de las diferencias (lo que podría relacionarse con lo analizado en la categoría: pluralidad), también, por los problemas en la comunicación y por la presión académica. Lo que coincide con el análisis de Jaramillo, Arias, A, Arias, M, Restrepo y Ruiz (2012) en su investigación sobre jóvenes universitarios, donde afirman que los asuntos sobre los cuales versan los conflictos son: “a) lo académico, b) los elementos personales, c) las relaciones entre las mujeres y d) las dificultades de los subgrupos”. (p.206).

Respecto a la singularidad de los conflictos entre jóvenes en el contexto universitario, cabe anotar la posición de Solano (2010) cuando afirma que:

Pensar la vida universitaria como un espacio del mundo de la vida, puede ser bastante propio, en consideración del enriquecido contexto de aprendizaje, que se crea al interior de la universidad: el conocimiento disciplinar, la situación de clase, el encuentro entre pares, las relaciones sociales y afectivas que se generan a lo largo de la participación de los estudiantes en los procesos de formación, los momentos de vida y del desarrollo que se ingresan, se gestan y egresan de la vida universitaria; la participación de la universidad en el contexto social, ejecutada o cristalizada en la voz, la producción, el consumo o la protesta de los universitarios (p. 55).

Esto refuerza la idea de la universidad como escenario de socialización política donde se ponen en juego todos los asuntos mencionados en relación con el conflicto: tensión, intereses, posiciones, actitudes, poder, pluralidad, contexto, entre otros.

Aquí cabe señalar la idea de la dimensión política del conflicto en la vida cotidiana, haciendo varias precisiones tales como las de Echandía, Díaz y Vommaro (2012) cuando afirman que:

Lo político, asume el conflicto como intrínseco a la condición humana y entiende el antagonismo como su principal motor, en donde los consensos y los acuerdos tienen siempre un carácter provisional, en tanto se basan en actos de exclusión y se mueven en una esfera de decisión y no de libre discusión (p. 143).

Cabe anotar también que, de manera particular, en diversos relatos de los participantes, aparece el tema de género como un matiz específico del tema, es decir, que los y las jóvenes

perciben que las relaciones entre mujeres suelen ser más conflictivas, por una suerte de “naturaleza” femenina que implicaría unos atributos más complejos para las relaciones. Lo anterior se ilustra mejor con algunas respuestas obtenidas (tanto de hombres como de mujeres) en la técnica de completación de frases:

Las mujeres siempre (...)

Compiten, hasta involuntariamente entre sí.

Son poco solidarias de género y poco estables en su relación amistosa con otras mujeres.

Rotan de muchas amigas... se critican entre ellas e intentan superarse.

Nos gusta criticar a las demás... tendemos a ser conflictivas por cosas pequeñas.

Se quejan por todo.

Son muy sentimentales, el hecho es que hay que ser más prácticos para solucionar las cosas.

Y en general se visibilizan múltiples tensiones tales como las que se exponen en el siguiente apartado.

3.1. Entre la evasión individualista y la movilización por el “entre nos”

Tal como se expuso en Arias, A. & Arias, M. (2017), en la mayoría de las narraciones es recurrente el hecho de que la primera pregunta en relación con un conflicto, sea si genera afectación propia y directa, lo cual suele ser la razón fundamental para tomar partido al respecto o no. Esto se evidencia en las respuestas obtenidas de la técnica de completación de frases así:

Cuando hay un problema en la universidad (...)

Todos buscan satisfacer su necesidad individual.

Evito meterme en él siempre y cuando no me competa.

Cada quien verá cómo se resuelve.

Me hago el güevón y me voy a mi casa.¹²

Los conflictos entre jóvenes son en muchas ocasiones debido al no control de sus impulsos y a sólo conseguir sus objetivos y deseos, es decir que piensan poco en el otro y se centran demasiado en sus intereses. Asunto que también puede ejemplificarse con el siguiente fragmento de una entrevista realizada a un hombre estudiante de universidad privada:

Saben que tienen que llegar a un consenso pero individualista, “yo pongo esta hora que yo no más puedo”. No piensan en los demás, no dicen: “ah, este trabaja”, “este debe hacer estas labores”.

Esta actitud evasiva frente al conflicto, suele ser una respuesta común, quizá por asuntos como los que se analizan en la categoría “poder”, en relación con no resistirse ni desgastarse frente a la instituido por una creencia de que “se lleva las de perder”. En palabras de algunos jóvenes:

Porque yo a veces pienso que no hablan es por eso, por no generar polémica, por no figurar. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser polémico y aparentemente excluido en el grupo)

¹² Testimonios como éste son utilizados en la construcción de la historieta que se encuentra en el material educativo derivado de los hallazgos de esta tesis. Para mayor información se sugiere consultar la cartilla: Arias, A. (2018). *Conflicto no es igual a violencia: desencuentros entre jóvenes en la universidad*. Caldas: Editorial Lasallista. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2273> (Versión digital)

Nadie dijo nada. Todos se quedaron callados...Porque la gente no se atreve, a la gente como que le da miedo el confortamiento con el otro. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada)

Yo por ejemplo cuando veo que el conflicto ya tiene una mayoría que va para otro lado, me sustraigo. (Fragmento de plenaria en taller, estudiante hombre de universidad pública)

Sólo en algunas narraciones se hace alusión a lo que Alvarado, Patiño & Ospina (2012), denominan la ampliación del círculo ético es decir, la pregunta por si se debe reaccionar frente a una situación injusta cuando uno no es afectado directamente. En palabras de algunos jóvenes:

Realmente uno termina es pues dándole primacía a sus propios intereses, y pues sí, también preocupándose por los intereses de los otros compañeros, pero uno hace más hincapié, más énfasis, en lo que le corresponde a uno. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante en universidad pública, sede regionalización)

Es algo personal, cada uno por lo general soluciona su problema (...) y si el conflicto a mí no me involucra, yo estaría alejada y que lo solucionen ellos como puedan. (Fragmento de entrevista a mujeres, estudiantes en universidad pública)

Lo de los carros no a todos nos pasa y como no nos pasa a todos, no nos ponemos a favor de lo que sí nos pasa, cada quien por su lado y si pasó en el momento, pasó. (Fragmento de debate en el taller en universidad privada donde se implementó la técnica de sociodrama)

¿Vamos a desgastar nuestro patrimonio y vamos a ayudar a un sector con el que en este momento no tenemos nada que ver? (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante en universidad privada)

De otro lado, aparecen casos atípicos que expresan posiciones contrarias en la misma técnica de completación de frases:

Cuando hay un problema en la universidad (...)

Me solidarizo.

Trato de mejorarlo de la mejor manera.

Adapto mi perspectiva y busco hacer algo al respecto.

Trato de ver en qué puedo ayudar.

Esta tensión entre lo individual y lo colectivo puede ejemplificarse con las palabras de un estudiante entrevistado, así:

Tenemos que tener un equilibrio entre la integración social y nosotros, de todo modos yo sigo diciendo: la solidaridad es importante para vivir en sociedad y la individualidad también es importante para vivir en sociedad.

3.2. Entre el “deber ser” y el “real hacer”

A lo largo del proceso de construcción de datos, se hizo evidente la tensión, que podría leerse en un primer momento como contradicción, entre lo que los jóvenes verbalizan acerca de lo que “piensan” que es ideal hacer frente a un conflicto; y lo que efectivamente llevan a cabo, desde lo que “sienten”. Es decir que sus actos suelen estar más orientados por un impulso emocional que por una elaboración racional al respecto. Dichos argumentos mentales se ejemplifican así:

Cuando hay un problema en la universidad (...)

Me comprometo a gestionarlo y mejor, a tocar más puertas y a no preocuparme solo por el bien mío y/o común de mis compañeros más cercanos.

Se debe seguir el protocolo para solucionarlo.

Debe de haber comunicación entre los implicados.

No obstante, esta elaboración cognitiva parece insuficiente a la hora de actuar, pues los hechos que relatan dan cuenta de actos no mediados por el raciocinio sino impulsados por la carga emocional y el malestar experimentado. Tal como lo expresaron en una plenaria:

Como un acto diferente: vamos a acostarnos acá (en el parqueadero) y ni entra ni sale nadie.

(...) teníamos un problema con un docente que nos daba una clase que a algunos no nos gustaba, entonces un día decidimos: “no vamos a entrar”, y ninguno entró a clase, todos se fueron.

Es significativo que posterior a ambas situaciones, refieren que: “ahí sí son escuchados por las directivas”, asuntos relacionados entonces con su concepción del poder y al parecer, con las únicas prácticas de resistencia que ellos consideran efectivas”. (Arias, A. & Arias, M. (2017, p. 62)

Esta diferencia entre el “deber ser” y el “real hacer”, es decir, esta brecha entre lo que se piensa acerca de lo que es correcto realizar y lo que se actúa por la sensación de malestar experimentada, es nombrada así por participante de universidad privada:

La diferencia es que a uno en la carrera le enseñan a uno analizar y ser paciente, en cambio, uno en la vida cotidiana está lleno de sentimientos y uno reacciona según los sentimientos. Entonces uno podría decir que hay una naturaleza humana y una naturaleza irracional y uno reacciona con la naturaleza irracional en ese momento, porque uno está a la expectativa de sobrevivir en la materia

y en la nota. Y entonces, yo no sé usted, pero uno no se toma el detenimiento de pensar por qué este man no la traería, si tiene algún problema familiar o algo así, es bueno hacerlo, pero no.

3.3. ¿Conflicto igual a violencia?: frente a lo complejo del conflicto armado, las tensiones cotidianas se desdibujan

En los relatos de los participantes aparecen varias maneras de comprender el conflicto: la primera, que se entiende a la luz del contexto Colombiano, es asociarlo a conflicto armado. De allí se deriva la segunda, que es ubicarlo como sinónimo de violencia, y la tercera, menos frecuente es sus narrativas pero que efectivamente corresponde con las definiciones dadas en la literatura revisada, es analizarlo como una tensión cotidiana e inevitable de las relaciones sociales.

Llama la atención, que respecto a la opción que equipara conflicto con violencia, hay una tendencia a externalizar la responsabilidad ante el acto violento, una idea de que la causa última está afuera, no corresponde a sus elecciones subjetivas y por tanto tienden a banalizarlas. Lo anterior se ilustra en las siguientes frases extraídas de las entrevistas a dos hombres, el primero de ellos estudiante de universidad privada y el segundo, de universidad pública:

Es un asunto que trasciende las estructuras de la academia, es un asunto que es más desde nuestra constitución social, como Colombianos, como Americanos, ¿qué se va a hacer pues si a nosotros toda la vida nos han enseñado a que hay que robarle al otro? son asuntos que traemos, es que eso viene desde nuestra historia. La historia demuestra cómo el hecho de movilizarse y pensar de una manera diferente es un deporte de alto riesgo en Colombia.

Asunto que también se puede ejemplificar con un fragmento del debate sobre los sociodramas que se hicieron en uno de los talleres en una universidad privada:

(...) en concreto, conflicto lo definimos como oposición, Colombia, choque, intolerancia, diferencia, encuentro, chisme.

Sin embargo, algunos participantes si son conscientes de la actitud que asumen frente al conflicto y de los efectos que tiene sus actitudes, que aunque sutiles, tienen un tinte de violencia simbólica. En palabras de un joven:

Pasivo-agresiva (Refiriéndose a su actitud) porque nosotros establecemos el conflicto con una sutileza, con una manera en la que creemos que no se va a dañar al otro, en la que creemos que no se está haciendo un punto negativo en el ambiente educativo y en el ambiente que todos hemos construido... Entonces creemos que porque decimos que éste es un “nea” hablando así, pasito con el otro, creemos que no se está haciendo daño, se está haciendo daño al asunto relacional que se mueve en el grupo. (Fragmentos del debate sobre los sociodramas que se hicieron en uno de los talleres en una universidad privada)

Escena que puede leerse desde Builes, Bedoya y Lenis (2011) cuando afirman que:

Es así como legitima el miedo y las prácticas que borran a la otra persona, finalidades que pueden ser acertadas, valores que pueden ser humanos, quedan aplastados, porque el instrumento usado por la violencia deslegitima la finalidad. (p. 366)

De otro lado, tal como se expuso en Arias, A. & Arias, M. (2017), en relación con pensar eventos violentos en la universidad, se observa una diferencia marcada entre las

respuestas de estudiantes de instituciones privadas y públicas, pues los primeros consideran que la violencia no se presenta en las universidades privadas, ni siquiera en relación con agresiones físicas circunstanciales entre estudiantes. Por el contrario, aquellos de universidad pública, sí hacen referencia a la violencia, en especial en lo que concierne a los paros y manifestaciones tales como las papas bombas, los gritos, las asambleas, los gases lacrimógenos y la presencia del ESMAD, asunto que dramatizan en forma de chiste en la técnica de sociodrama y que incluso, a veces refieren con orgullo, así:

La gente que normalmente son de izquierda son muy inteligentes y tienen criterios muy buenos y buenos fundamentos argumentativos, expositivos. Yo creo que aquí si bien hay gente que viene es a payasiar, pues puede que dentro de esos combos haya gente que no tenga ningún fundamento y que vaya a tirar papas por tirar, también hay gente muy buena políticamente y muy formada. (Fragmento de entrevista a mujer estudiante de universidad pública)

Sin embargo, algunos jóvenes si asumen una postura crítica y de rechazo frente a la violencia, tal como lo manifestaron en la técnica de completación de frases:

La violencia en la universidad es (...)

Es una problemática que no se puede concebir, la violencia nunca llega a nada.

Es el arma más equivocada para conseguir lo que deseamos.

En esta vía, aunque se deslegitime la violencia, paradójicamente se le reconoce el efecto favorable en tanto el logro de algunos objetivos que, según la percepción de algunos jóvenes, no se alcanzan con manifestaciones

pacíficas. Lo anterior se ilustra mejor con el siguiente fragmento de la entrevista a un hombre, estudiante de universidad pública:

Yo estoy en contra pues de la manifestación violenta de todo tipo, pero sí, cuando es necesaria la propuesta de movimiento estudiantil, creo que es un buen mecanismo para llamar la atención de una forma más radical de los entes administrativos o sus políticos. Pero no por la violencia de dañar el mismo patrimonio universitario, pero sí, es verdad que muchas veces, ante situaciones que son necesarias para el estudiante, pues los administrativos prestan más atención cuando se recurre a este mecanismo como en última instancia.

3.4. ¿Queja sin movilización? Del lamento a la responsabilidad subjetiva

El debate sobre los sociodramas que se hicieron en los talleres tanto en universidades públicas como privadas, da cuenta de una actitud que podría calificarse de “pasiva”, en tanto los jóvenes suelen ubicarse en un lugar desempoderado. Es decir, que asumen una postura centrada en la queja que externaliza todas las situaciones de conflicto, ubicando afuera de sí mismos la causa de éstos. En un discurso centrado en factores ajenos a su voluntad: el Estado, la universidad, el sistema, como si se sintieran con las manos atadas al respecto o simplemente prefirieran abstraerse de la situación y no comprometerse con su transformación. En sus propias palabras:

Precisamente por el sistema que coge y nos acorrala: “es que vea, tiene que ser así, no te pongas a nadar en contra de la corriente”. O sea, es un asunto más que de señalización y de estigmatización, yo creo que es un asunto

energético, ¿uno que hace? Ahorrar energía, porque si le hago a esto, no le hago a lo otro y a mi realmente lo que me importa o me interesa es el bolsillo, porque yo estoy pagando por estar acá, entonces me dedico a eso más bien.

(...) indiferencia... Es que cada quien se queja por aparte pero no porque vayamos a hacer algo para que mejore la situación, de pronto pensamos que ya en esto salimos de acá o que es sólo un momento.

El asunto es que renunciamos y no buscamos las vías ni los métodos, siempre va a haber una posibilidad, lo que pasa es desistimos, precisamente por mantener ese equilibrio, de alguna manera en una zona de confort, en el que bueno, “entre menos problemas tenga y entre menos señalado esté, va a ser mucho mejor.

Esta idea externalizante sobre la responsabilidad frente a los conflictos en la universidad, aparece también asociada a una tendencia a “culpabilizar” al sistema educativo en general, incluso frente a las posturas particulares que ellos mismos asumen frente al conflicto, así lo manifestaron en la técnica de fotolenguaje:

Es un problema del mismo sistema educativo desde preescolar hasta la universidad, porque siempre nos enseñan es a competir: ¡el que más sabe!.

Pero no nos enseñan el conocimiento que tenemos, pues, si yo sé más ¿por qué no le puedo ayudar al otro? Si vos sabes más, cuando te gradúes vas a tener un mejor puesto; pero no le enseñan a compartir la popularidad en este país.

Idea externalizante que coincide con los planteamientos de García (2010) cuando sostiene que:

Los jóvenes no gozan de espacios democráticos y políticos en los que puedan expresar su inconformismo por medio de la palabra. La crisis de los jóvenes, si así se le puede calificar, no es más que la crisis de una sociedad que no puede crear espacios democráticos para que sus diversos sectores puedan expresarse y participar activamente en su construcción (p.11).

Sin embargo, de manera particular, en algunos estudiantes de psicología, si aparece una reflexión autocrítica, referida así:

A veces el problema es uno, o sea, regularmente el problema no está en el afuera, sino en uno mismo. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser polémico y de mayor edad que el resto del grupo)

Por otro lado, sobresalen también algunos jóvenes estudiantes de universidad pública con actitudes conscientes y reflexivas con argumentos como los siguientes:

Que los que no vamos a asamblea es porque nos da miedo, miedo no, es como ella dice: allá ultimadamente es la congregación del paro, porque allá van los que no quieren estudiar y los que se sienten obligados, pero es que no saben de fondo qué situación hay. Entonces todos los que no vamos a ese tipo de cosas ya nos están tildando de: los que sólo vienen acá a estudiar, pero no quieren la U.

(...) no es que digamos: “tiremos piedra”, porque le rompemos la, no sé, los vidrios a la oficina del rector y ahí lo podemos ver a la cara y decirle las cosas. O sea, hay un propósito, no tiramos piedras y sí tiramos piedras: “todo el mundo a tirar piedra, porque sí”. Entonces pienso yo: ahí es donde definitivamente hay que evolucionar, porque si no vamos a seguir en lo mismo”.

(Fragmentos de la plenaria realizada en un taller)

Todo lo anterior, evidencia precisamente el conflicto de la categoría conflicto, es decir, las tensiones entre lo individual y lo colectivo, entre el deber ser y el hacer, entre el conflicto cotidiano y el conflicto armado, y; entre la queja y la movilización. Tensiones que evidencian movimientos pendulares de los jóvenes y que dan cuenta de la configuración subjetiva que hacen de sus relaciones.

Llama la atención que, desde la perspectiva de quienes participan en este estudio, la condición de pública o privada que tenga la universidad en la cual se hace la carrera, influye directamente en la posición personal respecto a movilizarse o no frente a ciertos asuntos. Esto se ejemplifica mejor en la voz de un joven:

(...) una persona egocéntrica, digamos “hijo de papi y mami”... una cosa es estar en una universidad pública donde se construye una consciencia social, a una universidad privada donde son contadas esas personas que tienen esa consciencia social. (fragmento de entrevista a hombre estudiante de universidad pública en un programa de regionalización)

No obstante, aparece como relato atípico en quienes participaron de este estudio, la posibilidad de organizarse en procesos de acción colectiva y movilización social, pues suelen ser juzgados de manera negativa, tal como lo afirmaba una joven de una universidad pública que pertenece a un grupo de transformación social:

Estamos haciendo algo que puede aportar distinto, que puede romper los esquemas del sistema de otra manera, puede ser así educativo. Tenemos también otra página [web] que es de uno de los proyectos que tenemos, pero entonces uno publica: “se va a hacer tal proyecto, o sea, la

persona que quiera participar bienvenida, no importa la carrera que sea, no importa el estrato socioeconómico, si es para aportar a una causa buena, pues ¡bienvenido!, eso no hay problema”, y ahí mismo uff... nos cayeron un montón de comentarios: “que ya van a empezar con las batidas militares”... “capuchos, no sé qué”.

CAPÍTULO IV

PLURALIDAD



Fuente: Distintísimos. Marcha juvenil en Medellín. Santiago Fernández Bernal.

De entrada, por estructura humana, creo que somos excluyentes...El ser humano excluye por naturaleza... porque si tu miras el espermatozoide no deja entrar al otro, jajaja, lo excluye, jajaja, entra uno.

(Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser de otra región: Costa Caribe Colombiana)

El tema de la pluralidad está adquiriendo cada vez más vigencia en las reflexiones que se hacen desde las Ciencias Sociales, pues se consolidan miradas críticas que desnaturalizan ideas y cuestionan discursos hegemónicos que, a lo largo de la historia han legitimado una única forma de vivir; y desde allí, han propiciado conductas que

descalifican la pluralidad, censuran la diversidad e imponen modos homogenizantes de ser y estar en el mundo. Pues como sostiene García (2002):

Hemos aprendido a pensar como somos nosotros y como es el grupo social al que pertenecemos, lo que nos lleva a considerar que todo este conjunto de ideas, habilidades y valores que pensamos y que tenemos son naturales y adecuados para todas las personas. (p.18)

Esta idea de lo natural y lo esperado es lo que configura entonces una imagen de lo “que debería ser” el mundo social, pues como sostienen Aravena y Baeza (2013), hay unos sectores de la sociedad que imponen una visión del mundo y descalifican los modos de vida que no coinciden con su idea.

La pluralidad es entendida como la coexistencia de multiplicidades, es decir, como el conjunto de formas diversas de existir, lo que implica que circulan en simultáneo, distintas creencias, prácticas, sentidos, discursos y actitudes, sobre la vida, el amor, la política, la sexualidad, la violencia; y un sinfín de elementos que transversalizan las relaciones sociales.

Otredad, diversidad y alteridad son también términos que se encuentran en la literatura de ciencias sociales, los cuales, aunque no son exactamente sinónimos de pluralidad; si coinciden en el hecho que introducen la pregunta por el otro, la posibilidad de descentrarse de sí mismo y aproximarse a otras perspectivas; hacen que emerja el interrogante por lo propio y la diferenciación frente a lo ajeno. Y así, en este cúmulo de semejanzas y distinciones, se inscribe un juicio ético que tiende a clasificar lo que está alrededor, generalmente a clasificarlo como negativo si no está en línea

propia, por ejemplo en la postura política, la opción sexual, la creencia religiosa, etc.

No obstante, Garrido y Álvaro (2007) muestran cómo la forma en que los sujetos perciben el mundo está, en su mayoría de las veces, asociada a la diferencia. Se diferencia no sólo para encontrar lo distinto, sino también para hallar las semejanzas, presentándose más como posibilidad de reconocer el mundo en el que se vive y sus objetos. Así, se posiciona entonces la idea de la realidad como construcción conjunta, es decir, de que la percepción propia sobre el mundo y lo vivido, se configura precisamente en contrastación con otros.

Contrastación que sirve como referenciación, no únicamente para hallar diferencias sino también para enfatizar en lo común y en esta vía, avanzar en lo que propone Eslava (2002) en relación con: “pensar menos en el grado de razón que tiene la propia postura, y abrirse al enriquecimiento que los demás pueden aportar” (p.7).

Idea a la que se suman otros pensadores e instituciones (Centro de la Diversidad Cultural Ministerio del Poder Popular para la Cultura, 2009), Trillos (2001), cuando plantean sus reflexiones sobre el intercambio, el respeto frente a otros patrones culturales, el hecho de apreciar la riqueza de la diferencia y de configurar estos des-encuentros en clave de democracia.

Cuestiones que parecieran más asociadas a lo que se espera que suceda, como un propósito social, incluso como una pretensión específica de lo educativo, pero que no necesariamente corresponden con la descripción de las experiencias actuales.

Cajiao (2005), sostiene que la sociedad y la escuela convalidan en gran medida la separación y la división entre los seres humanos, la no integración, el poco reconocimiento del otro, el desconocimiento y en muchas ocasiones el rechazo a la diferencia, lo que ha generado, formas aprendidas y autorizadas de discriminación.

Esta lectura sobre la pluralidad, advierte sobre la otra cara de la moneda, asociada ya no a la vivencia positiva de ésta y a su potencial creador, sino a las experiencias de rechazo de la misma que se manifiestan en prácticas de discriminación y exclusión.

En palabras de Morales (2008):

La exclusión se vincula a la desigualdad, tiene carácter multidimensional y sus aristas pueden interactuar de manera incongruente, es decir, los sujetos pueden ser excluidos en unos sentidos y no en otros. Apuntan a la existencia de patrones de desarrollo, marginación y exclusión social que tienen implícita la exclusión, y lo relacionan con la presencia de sociedades y actores que incluyen y otros que excluyen. De ahí que tenga diferentes dimensiones, que ocurra en distintos ámbitos, en la nación, región, institución, grupos sociales e individuos. (p. 376)

En esta vía, Juliano (1994) plantea que existen tres ámbitos que explican la relación entre inclusión y exclusión: el legal, el cual se apoya en el derecho de sangre. El cultural, que alude a las semejanzas que facilitan la interacción entre los miembros de una comunidad y el social, donde se establecen los límites de pertenencia. Al respecto, los ámbitos cultural y social, son los que aparecen en los relatos de los participantes de esta investigación.

Inicialmente, la codificación de la información construida alrededor de esta categoría, fue organizada agrupando los datos relacionados con los significados que los jóvenes construyen sobre la exclusión, los criterios que consideran están en juego para que ésta se dé y los mecanismos de expresión de la misma.

Sin embargo, en el proceso de análisis, se definió acuñar mejor el término “pluralidad”, para trascender la lectura negativa que se focalizaba en los des-encuentros con la diferencias y se configuraron entonces tres grandes tendencias: la primera que permite afirmar que “todos somos el otro del otro”, es decir, que en algún momento cada quien ha vivenciado la extrañeza de alguien que le ve en condición distinta a la suya o que le subestima, incluso, aun si cumple con los “estándares de normalidad” establecidos en el complejo sociocultural.

Pareciera que siempre está presente la otredad, esa que permite reconocer la particularidad precisamente en la diferencia, y que, muchas veces está atravesada por ideas que descalifican lo que no se asemeja a lo propio y que puede desembocar en acciones de discriminación.

La segunda tendencia, está relacionada con la diferencia que quienes participaron de la investigación, establecen entre preferir y excluir. Elemento que aparece de múltiples maneras en sus voces, al exponer sus argumentos acerca de cómo eligen sus relaciones y al narrar sus vivencias sobre la forma en que optan por unas personas y no por otras, sin que ello implique necesariamente actos de vulneración de los demás. Esto pone en evidencia las tensiones de lo interpersonal, lo complejo de las interacciones cotidianas y los múltiples matices de fenómenos que como éstos se estudian en las ciencias sociales.

Y finalmente, la tercera, es que también emergen procesos de inclusión que evidencian movilizaciones solidarias (aunque esta categoría aparece con menos fuerza que las otras dos), es decir, que no siempre la pluralidad es rechazada ni vivida de forma negativa. Se hallan elementos favorables en relación con la diversidad y también se gestan modos de vínculo desde el reconocimiento y la valoración del otro diferente.

4.1. Todos somos “el otro” del otro: la diferencia como déficit

Aunque generalmente se ha denunciado que es el discurso hegemónico (blanco, católico, heterosexual, masculino, etc.) el que excluye a la diversidad e invisibiliza la otredad, en las conversaciones con los estudiantes emergen otros asuntos que dan cuenta de cómo quienes han estado “al margen” y han sido considerados “minorías” (afrodescendientes, mujeres, gays, etc.) también señalan y marginan a quienes cumplen con los estándares socialmente establecidos. Lo que desdibuja la premisa acerca de que la exclusión se da solamente hacia aquello considerado fuera de lo normal o lo socialmente deseado, pues como lo expresaba un joven:

Yo era muy buen estudiante y a mí me pasaba que los que no eran tan buenos estudiantes me hacían bullying, la gente relaciona que uno sea buen estudiante y que los profesores lo quieran por buen estudiante, a que uno se vaya a lambar a los profesores¹³. (Fragmento de entrevista a hombre de universidad privada)

¹³ Testimonios como este son utilizados en la construcción de la historieta que se encuentra en el material educativo derivado de los hallazgos de esta tesis. Para mayor información se sugiere consultar la cartilla: Arias, A.

Así entonces, toma fuerza esa idea etnocéntrica de lo propio como adecuado y lo otro como indeseable, pues cualquiera que sea esa condición propia, es la ajena la que se juzga, es el otro diferente (aunque cumpla con los estándares socialmente establecidos) quien es señalado y ubicado en el lugar del déficit. Tal como lo ilustran las siguientes afirmaciones que emergieron en la técnica de completación de frases realizada en un taller en una universidad pública:

Un día excluyeron a alguien porque era diferente. Pensaba diferente, se vestía diferente. Era una persona asocial que actuaba y hablaba de forma diferente... Y no, que oso.

En general, tres elementos pueden extraerse de los relatos: uno, relacionado con la multiplicidad de opiniones que argumentan la exclusión como algo “natural”; dos, la lectura de ésta como irrespeto a la diferencia; y tres, la imagen y el conocimiento como pre-textos para hacer a un lado a los demás.

4.1.1. La exclusión como algo “natural”

Un instinto natural, en lo que estamos metidos, como un sistema que si tú quieres salirte de ahí tienes que dejar de ser humano. La exclusión hace parte de todas las esferas de la vida y los más teso de la exclusión, es que muchas veces, el ser es inconsciente de ella. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser de otra región del país)

(...) de todas formas el hombre por naturaleza va a tender a excluir ciertas cosas en su vida. (Fragmento de entrevista a mujer rural, estudiante de universidad pública).

Las palabras de estos jóvenes, que ejemplifican las de muchos otros, dan cuenta de varios elementos significativos que no sólo justifican la exclusión como algo dado, inevitable, como condición humana, e incluso; como punto de partida de la especie; sino que también, desdibujan su dimensión de responsabilidad subjetiva, al hacer una atribución externa, condicionada y determinada por factores que parecieran escapar a las reflexiones y acciones propias, por ser “instintivas”, “inconscientes”, “naturales”.

Esto de lo “natural” como explicación del fenómeno de la exclusión (que también aparece en el análisis de la categoría poder, especialmente cuando hablan de los abusos), aplica también para argumentar la pluralidad, en palabras de un joven estudiante de universidad privada, en su entrevista: “La diversidad es como en la flora y en la fauna, algo evidente. Lo que pasa es que los hombres y las mujeres no sabemos adaptarnos a lo diverso”.

No obstante, se puede trascender la lectura sobre el punto de partida biológico y de lo que se comparte de dotación genética como especie humana e incluso con los animales, para pensar lo que hoy puede llamarse “naturalización” de construcciones culturales que pocas veces se cuestionan, sino que, por el contrario, se aceptan de manera paradigmática como “hechos dados”.

Esto sin interrogar: ¿Cómo fue que llegamos a creer “natural” algo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Impulsado por quién? ¿En qué condiciones sociohistóricas, políticas y económicas? ¿Al servicio de cuáles grupos? ¿Silenciando cuáles voces? ¿Desresponsabilizándonos de qué? ¿A qué costos éticos?

¿Con qué implicaciones subjetivas? Pues como escribió un joven de una universidad privada en la técnica de completación de frases: “Tenemos una idea de lo que es normal desde el capitalismo, de belleza, de lo que tiene que ser bueno, la moda, la ropa...”

En relación con esta idea de la “exclusión natural”, se encuentra también una tendencia relacionada con la “desigualdad original e inevitable”, tal como lo expresaba un joven de una universidad privada en uno de los talleres con la técnica de fotolenguaje: “

(...)es como la desigualdad social... es necesario... ¿Quién me tanquea el carro? ¿Quién me lava el carro? ¿Quién me atiende en el supermercado?

Entre los autores que explican el trato desigual, cabe resaltar los planteamientos de Ramírez y Levy (2010) cuando analizan cómo algunas teorías legas tales como la ética protestante del trabajo, la creencia en un mundo justo y el esencialismo psicológico, “pueden justificar el trato desigual a miembros de diferentes grupos sociales elevando argumentos aparentemente igualitarios, sugiriendo que la desigualdad social es una respuesta adecuada” (p.11).

Adecuada, en tanto perpetúa un orden social que da unos beneficios a unas personas y se los niega a otros. Aspecto que supone un desequilibrio en el acceso a bienes y servicios, lo que no aparece como cuestionamiento en la mayoría de relatos analizados.

Este asunto de la exclusión natural y la desigualdad originaria, puede relacionarse con una de las subcategorías analizadas sobre el poder en otro apartado, que los jóvenes reportan como un mecanismo que mantiene el *statu quo*, una manera de perpetuar el modo de organización social que ha

implicado la posición superior de unos sobre otros, en pro de su satisfacción particular. Primacía de individualismo que se enmarca en una configuración sociocultural globalizada y neoliberal, que se expresa incluso, en fenómenos como el uso de las TIC, donde se “filtran” las relaciones y se seleccionan las interacciones en función de las prioridades propias. En términos de una joven entrevistada en una universidad pública:

A veces hay gente que tiene millones de amigos en Facebook pero no comparten con otros... El que no tiene ochocientos mil “like” como que no es nadie. Se empieza a generar una especie de exclusión regulada por el Facebook.

Cabe anotar que las TIC, no fueron un área de indagación intencionada en esta investigación, quizá por ello, su referencia aparece tímidamente y requeriría ser profundizada en futuros estudios, que analizaran aspectos de la brecha digital, la discriminación virtual, la exclusión a la través de las pantallas, etc. Asuntos que se pueden inferir de expresiones como:

Un día excluyeron a alguien porque no tenía dinero, porque no tenía Facebook, ni WhatsApp. (Expresión de una mujer estudiante de universidad pública en la técnica de completación de frases)

Hay un grupo en internet dizque “Antioquia solo para los antioqueños”, que era como tratar de excluir a toda la gente. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada)

Otra tensión que aparece asociada a lo “natural” de la exclusión, es lo que concierne a su “necesidad”, donde aparecen opiniones divididas, pues por un lado, unos afirman lo necesario de la exclusión en tanto permite a las

personas darse cuenta de lo que quieren a diferencia de otros, e incluso, cuidarse de quienes no generan confianza. Y de otro lado, están las narrativas de quienes consideran que la exclusión no sólo no es necesaria, sino que además debe evitarse, dado el daño que causa en las relaciones sociales.

Tensión que se complejiza al encontrar que en los relatos, los jóvenes entretejen términos que, aunque no son sinónimos en tanto su conceptualización, suelen usar de manera aleatoria: desigualdad, discriminación, exclusión, pluralidad, diversidad, etc.

Se observa otra idea relacionada con la de la “selección natural”, desde la cual, nuevamente se extrapola la explicación del mundo animal al mundo humano, para analizar situaciones como la autoexclusión de algunos que, según los participantes, corresponde a una tendencia de protección o de huida, frente a la cual, según su percepción, no habría que hacer nada, tal como responde una “*manada*”, pues como expresaba un joven estudiante de universidad privada: “El problema es del que se quiere discriminar... Al que se autoexcluye, se le excluye”.

La referencia a la auto-exclusión también aparece en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una mujer rural estudiante de universidad pública: “Están los que se excluyen, los que simplemente no van a decir nunca ni una sola palabra”

Este fenómeno que denominan “autoexclusión”, podría leerse también como una manera consciente y voluntaria de “hacerse a un lado”, frente a situaciones que consideran problemáticas, en palabras de un joven estudiante de universidad pública, cuando hacía referencia a participar en el paro estudiantil:

Nosotros estamos siendo damnificados para que en un futuro los que vengan estén bien, si se supone que por ello es que están peleando, se supone o supongo, digo yo, porque con el proceso lo están haciendo a largo plazo, porque es cada semestre constante una lucha, entonces por eso es, que no es que lo excluyen a uno, al menos yo, me excluyo de eso.

En síntesis, frente a la pluralidad, pareciera que la respuesta más general está asociada a la exclusión, es decir, al hecho de rechazar la variedad, de hacer a un lado lo diferente. Conducta cuya explicación suele ser “naturalizante” en dos sentidos: a) plantear que como siempre ha sido así, así debe seguir siendo; y b) extrapolar análisis filogenéticos tales como la ley del más fuerte y la cadena alimenticia.

4.1.2 La exclusión como irrespeto a la diferencia

Los participantes refieren que en la universidad el irrespeto a la diferencia se ve de manera “sutil” (al igual que el poder y el conflicto tal como se analiza en las otras categorías). Consideran que el irrespeto está asociado a la burla indirecta, como lo planteó un hombre, estudiante de universidad privada, al debatir sobre los sociodramas que se realizaron en uno de los talleres de construcción de datos:

Ser psicólogos no nos exime de esto, ¡excluimos!: “mirá este man la cara de marihuanero que tiene, mejor vamos a correrlos pa` allí” o “mirá esta como se viste, como no sé quién o no sé cuántas”. O sea, somos muy sutiles con el daño al otro.

Específicamente con este grupo de participantes, llama la atención el imaginario en relación con que el hecho de estudiar Psicología tuviera repercusiones en la forma de relacionarse, lo cual coincide con los planteamientos de

Solano (2010) acerca de que hay una expectativa sobre ser profesional y cómo estudiar una carrera se relaciona con ciertas actitudes esperadas.

Es particular que el tema de la burla frente a la diferencia, parece no ser siempre vivido como vulneración o irrespeto, desde que provenga de personas catalogadas como “amigas”, tal como lo afirmaba una estudiante de universidad privada que fue entrevistada por su condición diversa de “vegetariana”:

S es evangélica, yo soy casi atea pues a mí no me da por creer y M es como en la mitad. Pero nosotras hacemos charlas y todo, pero es que nosotras manejamos como el bullying, entre nosotras.

Al respecto, tal vez tenga sentido poner en cuestión asuntos que desde la mirada adultocéntrica son juzgados como inadecuados e incorrectos, en una suerte de psicopatologización que denota algo negativo en esos modos de vínculo juvenil, pero que los participantes no refieren como un hecho dañino que los afecte.

Otro elemento del irrespeto a la diferencia, es hallado entre aquellas personas consideradas “diferentes” pero que también definen criterios sobre lo deseado y lo no deseado, aún desde el lugar de la “otredad”, tal como lo expresaba un joven gay:

Particularmente yo hago exclusión, con los homosexuales más locas, los que me parecen más locas... pues, yo lo saludo, pues normal, pero no es que lo vea y lo voy a matar, nooo, pero no hacen parte de mi círculo social ni de mis cosas... Un gay no loca, es una persona que es homosexual pero que normalmente hace su vida normal, no trata de parecer femenino ¿cierto?

Este mismo joven, con un alto nivel de reflexividad y autocrítica desde su posición de diversidad (sexual, en este caso), se cuestiona, a diferencia de los demás, acerca de actos de exclusión frente a otros elementos de diversidad que son catalogados como “más graves”, así:

(...) entonces uno hablaba de quienes eran los brutos porque les decíamos así: “pues, éste aparte de ser negro, bruto” pues, o sea, en este nivel se lo pongo, o: “este es un campesino y qué pesar parece, hay que entenderlo porque es bruto y es campesino”; pues son un montón de cosas que uno desde su lenguaje es excluyente, desde la posición de minoría, también es excluyente.

En esta vía, el siguiente fragmento de la técnica de completación de relatos, escrita por un hombre de universidad pública, ilustra también esta tendencia a estratificar la diversidad y sus efectos:

Un día había un gay diferente a los demás, varonil, hablaba grueso, vestía bien, de saco y corbata, pasaba desapercibido.

Así, “la diferencia entre los diferentes”, establece incluso criterios singulares de exclusión entre quienes tradicionalmente han sido excluidos (gays, afros, indígenas, etc.) y además, de éstos hacia aquellas personas que son considerados convencionalmente como “normales”, en tanto suelen representar a la mayoría (heterosexuales, mestizos, etc.).

Este asunto de “la minoría” no sólo se ve reflejado en la preferencia sexual sino también en la condición étnica, tal

como lo planteaba una joven indígena en un taller en una universidad pública:

Yo pertenezco a la cultura indígena. Uno a veces haciendo unos eventos, ahí hay mucha gente que lo cogen a burla... Incluso he escuchado comentarios “de la sociedad la madre tierra”.

Sin embargo, como ya se ha anotado, aparecen también algunos relatos asociados a cómo “la minoría” descalifica y excluye a los otros, tal como afirmaban unos jóvenes en la plenaria de un taller en una universidad pública:

Por ejemplo las comunidades indígenas, los de la Guajira, los Wuayúu, tienen una connotación para las personas. Nosotros, para los de la sierra nevada, somos el hermanito menor y se supone que venimos de allá, venimos de los indígenas y de una vez hay una exclusión... Yo he escuchado mucho de que no hay personas más racistas que los propios negros.

Al respecto, Hopenhayn y Bello (2001), señalan sobre la dinámica implícita en la exclusión de las etnias, en donde “el otro racial o étnico es juzgado como diferente, y a la vez como inferior en jerarquía, cualidades, posibilidades y derechos” (p. 8). Otro matiz de la sutileza en la exclusión es narrado en una suerte de indiferencia hacia los demás, de no vinculación emocional, de no implicación intersubjetiva, quizá de lo que Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (2007) nombran como no ampliación del círculo ético, que en las letras de unas jóvenes estudiantes tanto de universidad privada como pública, quienes en la técnica de completación de frases, lo expresaban así:

Falta mucha solidaridad entre los compañeros. Que si alguien está pasando por alguna dificultad a ninguno le

importa lo que le esté pasando a ese compañero, o sea, lo saben, lo conocen, pero no, no le importa.

Cuando hay un problema en la u... la mayoría de las veces no me importa.

Frente a este último testimonio cabe señalar que casi ninguno de los participantes habla en primera persona, sino que hace referencia a los comportamientos excluyentes de los demás. Y cuando narran en primera persona, generalmente lo hacen para nombrarse como “víctimas de exclusión”, pero pocas veces como perpetradores de la misma, tal vez en una suerte de lo que en Psicología Social se conoce como teoría de la atribución Heider 1958, (como se cita en Crespo & Freire, 2014); Kelley, 1973 (como se citó en Rivera, 1980), que externaliza las situaciones negativas y que atribuye a los demás las actitudes que pueden ser censurables

Así entonces, la diferencia genera múltiples actitudes y posiciones diversas que se confunden en los relatos y aparecen, como en la categoría conflicto (que se desarrolla en otro apartado), cuando se habla de la tensión entre el “deber ser” y el “real hacer”. Pues de un lado, se habla de la diferencia como potencia, como posibilidad de enriquecimiento de las relaciones, pero al mismo tiempo, en la descripción de las vivencias, esta idea se desdibuja y lo que narran hace referencia a la diferencia como déficit, como dificultad para el vínculo que suele desembocar en situaciones de exclusión, las cuales son explicadas por asuntos como “la naturaleza humana” o “la tradición colombiana”, cuando por ejemplo se habla del machismo en el país que juzga como inadecuados a los homosexuales.

Una frase que permite ilustrar la respuesta racional y elaborada en relación con la potencia de la diversidad, es expresada por una estudiante de una universidad pública en la técnica de completación de frases, así:

La diversidad hace cada día más alegre la vida, permite que no haya una monotonía en las costumbres, las culturas, los pensamientos, los gustos, las opiniones, las expresiones.

No obstante, en ese mismo contexto, otra estudiante ejemplifica lo contrario así:

La diversidad da a la exclusión pero es necesaria. Propia de educación diferente y vivencias diferentes, propia de vidas opuestas.

Siguiendo la cuestión del “irrespeto a la diferencia”, cabe señalar que se manifiesta también a través de prácticas que pueden considerarse violentas, y que son denunciadas aún en los contextos de la universidad pública tal como lo expresaban en una de las plenarias de un taller realizado allí:

Por ejemplo, ven una persona que está vestida así, ven un metalero pues y ahí mismo, empiezan a estigmatizar de que es un marihuanero, que es bruto, que no sé qué y no saben realmente la ideología que tienen, o sea, siempre los tratan mal y dicen palabras soeces o a veces los golpean, porque yo he visto que los golpean por nada, yo he estado en conciertos donde llegan y van golpeando porque sí.

Paradójicamente este escenario de la universidad pública es idealizado por los participantes, pues suponen que allí se da un alto nivel de respeto frente a la diversidad. En resumen, esto que se denomina “irrespeto a la diferencia”, da cuenta de que la diferencia (más allá de la intencionalidad racional de los jóvenes) suele ser vivida como déficit, lo que implica

que desemboque muchas veces en actos de rechazo que se manifiesta de modos sutiles y diversos (tales como la indiferencia o la no implicación emocional), lo que supone un alto grado de complejidad en la pretensión de analizar estos sucesos y la manera en que afectan las relaciones entre jóvenes.

4.1.3 La imagen y el conocimiento como pretextos de la exclusión

Un día excluyeron a alguien porque (...)

Era costeña y no tenía aspecto de ser de plata.

Era feo y mal hablado.

Porque sus ideas parecían no ser tan brillantes frente al grupo.

Porque siempre quedaba mal en las exposiciones.

Porque llegó vestido diferente a como siempre lo acostumbraba a hacer.

(Fragmentos de la técnica de completación de frases usada en las distintas universidades)

Los relatos que quienes participaron de esta investigación hacen sobre las relaciones entre sí, refieren la condición de joven, estudiante y universitario, como elementos relevantes del modo de vínculo que establecen, de los criterios para acercarse a alguien o no, de las maneras de seleccionarse y clasificarse como vivencia cotidiana.

La imagen toma entonces fuerza alrededor de lo que parece ser, de lo que se proyecta, de lo que aparentemente se expresa a través del cuerpo y de la estética, de la manera en que se aparece en la escena pública y en cómo ciertas características físicas se asocian o no a la deseabilidad social. Elementos que en clave de dichos populares aparecen como: “La mona aunque se vista de seda, mona se queda”; o, “el hábito no hace al monje, pero si dice de qué comunidad es”.

Así, se evidencia lo propuesto por Muñoz (2007) sobre el tema, pues pareciera que el cuerpo se convirtiera en una condición que influye en el éxito o el fracaso en la vida social. Lo que Aguilera (2010) plantea sobre el cuerpo como instancia política constituida y constituyente, pues la forma en que los jóvenes hablan y se visten, se juzga en relación con los criterios socialmente instituidos y al mismo tiempo esto es utilizado como medio de comunicación. “El estilo, para los jóvenes, es algo más que una moda. Es parte integral de su vida, y la estética es el punto de partida hacia la construcción de un estilo de vida diferente” (Aguilera, 2010. P. 91-92)

Frente a este tema de la imagen, cabe señalar un fragmento de un relato construido por una de las participantes, estudiante de universidad privada en los talleres:

Ana inicia hoy su primer semestre en la universidad. Aunque su cuerpo no armoniza con su hermoso rostro debido al rastro de una escoliosis que hace que se moviliice con dificultad y que su apariencia exterior no sea “normal”, ella lleva por dentro ese hermoso ser que brinda amor y capacidad de sonreír... Al verla llegar, unos critican, otros sienten compasión, otros admiración. Algunos compañeros deciden no arriesgarse y nunca socializan con ella, pero

otros en cambio, deciden hacerla parte de su círculo y descubren en ella una hermosa persona que siempre tiene algo maravilloso para aportar.

La imagen aparece asociada a los cánones de belleza femenina y también a los cánones de dominio masculino (Gómez, 2001), es decir que, al parecer, logran mayor aceptación social aquellas mujeres que cumplen con unos estándares establecidos sobre lo que se valora estéticamente en un cuerpo catalogado como bonito. Y en el caso de los hombres, esta imagen está asociada al “tener”, tener carro, tener dinero, tener más posibilidades. Lo que se relaciona con lo expuesto en la categoría “poder” sobre tener más, ser más; es decir, las características propias que dan poder y que al parecer favorecen la inclusión y blindan frente la exclusión. Asuntos que refieren también en la categoría conflicto, cuando relatan situaciones que generan tensión entre ellos.

No obstante, otros relatos refieren el aspecto negativo de las características relacionadas con la estética y la belleza femenina, así:

*Se les considera que son como fáciles, o como se dice vulgarmente perras, pero no necesariamente son así, sino que es como el pensamiento global, porque muchas veces influye la televisión que nos ha mostrado las mujeres así.
(Fragmento entrevista hombre de universidad pública)*

*Que las niñas pintadas de cabello rojo son muy escandalosas, que son muy conflictivas y en la edad media, a no, en épocas anteriores, cuando quemaban a las brujas, a las mujeres de cabello rojo, las quemaban, porque una mujer con el cabello rojo tenía pactos con el diablo.
(Fragmento entrevista mujer de universidad pública)*

Al respecto, sobresalen los planteamientos de Zarza (2009):

En la conformación de su autoimagen, estos jóvenes y estas jóvenes consumen, asimilan y reinterpretan una serie de signos que les ofrece un mercado global a través de diversos medios masivos de comunicación y que sirven para distinguirse y excluir a otros. De tal manera que el cuerpo se convierte en un espejo social a través del cual se clasifica a los individuos por su género, su apariencia, su comportamiento y sus consumos culturales, asignando así un conjunto de significados y valores que los ubican dentro de alguna clasificación social específica a través de la cual su tránsito por los diversos espacios sociales, públicos o privados, encontrará barreras u oportunidades desiguales.

Esto en palabras de una joven estudiante de universidad pública, se manifiesta así:

(...) como se viste, como no, entonces los que reconocen que las fresitas son por que se visten muy pegados, muy del Poblado, muy no sé qué... Entonces éste es nea porque es de Robledo, usa pantalones anchos o tiene taches, entonces también hay un montón de grupos, uno reconoce los punkeros, los pupies, los reggaetoneros, los que les gusta la electrónica, de todo, uno reconoce aquí de todo.

Esta imagen que se proyecta y que se pone en juego en la esfera pública, está asociada no sólo al cuerpo, sino también a ciertas características esperadas en un grupo tales como ser carismático, alegre o sociable.

Otro pre-texto para la exclusión (y quizá para la inclusión-preferencia de algunas personas) es el rendimiento académico, el nivel de conocimiento que se observa en los demás, su desempeño, el reconocimiento que obtiene por aquello que sabe y la manera en que se expresa.

Relacionado con el conocimiento, aparece en algunos relatos la postura teórica como una diferencia que suele generar más distancia que proximidad, e incluso ser fuente de exclusión entre los jóvenes en la universidad. Igualmente, exponen que, los casos de exclusión frente al conocimiento, suelen estar más asociados al desempeño académico en tanto responsabilidad con las tareas, que a la capacidad intelectual como tal para comprender algunos conceptos. Como lo afirmaba una joven estudiante de universidad privada: “Yo excluyo a los que me parecen superficiales”.

En esta misma línea, aparece también una suerte de “clasificación intelectual” que pareciera estratificar las carreras, en tanto el nivel de científicidad y rigor que se les supone, lo que genera procesos de descalificación que son leídos por los participantes como exclusión, tal como lo expresaba un participante en una plenaria en una universidad pública:

A mí me pasa mucho es que creen que la Licenciatura es un cursito, una técnica, algo de cinco semestres y ¡salga! y me critican mucho cuando me preguntan: ¿De cuántos semestres es su carrera? y yo: “normal, diez” mmm... y se asustan “¿Cómo? ¿Tanto? ¿Y ustedes qué estudian?

Basados en Aravena y Baeza (2013), se puede decir que para excluir en relación con este aspecto, se hace uso de la violencia simbólica con dirección vertical (subordinante), donde los que están arriba de cierta forma hacen parte del orden social pre-establecido y representan lo deseado. Es decir, los de arriba (quienes tienen mejores calificaciones, son reconocidos académicamente por el equipo docente y son admirados intelectualmente por el grupo) están en una posición de ventaja y los de abajo, están en desventaja.

Así entonces, se impone una cierta “visión de mundo” que integra esquemas de valor, maneras de pensar, de actuar y de juzgar como positivo lo que se ajusta a la visión triunfante; y como negativo lo que no.

Mientras que, siguiendo a este autor, para excluir respecto a otros asuntos tales como la procedencia geográfica y la orientación sexual, se hace uso de la violencia simbólica horizontal (excluyente), que lleva a crear límites o fronteras entre los que están dentro del grupo (ordenado y útil) y los que se quedan afuera (desordenados y sin utilidad). Reflexión que coincide con las ideas de Krauskopf (2000) en relación con la inclusión de los grupos que están en situación de ventaja sociocultural y la exclusión de los que no.

4.2 Preferir no es excluir: ¿optar por unos sin vulnerar a otros?

(...) siempre y cuando no se le haga sentir mal a la otra persona. Que no se le vulnere. Pero si tú estás en una orilla y tú quieres trabajar solo, pues bueno, trabaja solo. De hecho, decía un filósofo que la igualdad nace de la desigualdad. (Fragmento de entrevista a mujer, estudiante de universidad privada, se eligió por autodenominarse “individualista”)

Porque yo soy mucho mayor que ellos, encuentro más afinidad con otras personas, inclusive mirá que yo me hago con otras personas, pues que son las más adultas de alguna manera. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser mayor de la edad promedio y por ser polémico)

Todos los relatos coinciden en argumentar que preferir no es excluir, es decir que, elegir relacionarse con unas personas y no con otras, es simplemente una posibilidad, una opción;

que no implica vulnerar los derechos de quienes no son elegidos. Estos asuntos pueden leerse a la luz de varios elementos que analiza la Psicología social y que configuran las dos secciones de este texto: uno, los fenómenos grupales y el otro, los prejuicios y los estereotipos.

4.2.1 De los fenómenos grupales

Cuando se indaga a los estudiantes sobre los significados que tienen acerca de la exclusión, aparecen afirmaciones categóricas relacionadas con que es inevitable elegir a unos (más similares a sí mismo) que a otros, en concordancia con criterios asociados a las diferencias por las carreras que estudian o por las ideologías que asumen, lo que implica que se siente “una barrera” hacia los más disímiles y una “atracción” hacia los semejantes. Tal como propone Valenzuela (2005) cuando se refiere a la red simbólica de la que se hace uso con el fin de encontrar grupos con su mismo gusto.

En los relatos, hay una tendencia a plantear la necesidad de dividirse en grupos y diferenciarse, lo que coincide con las premisas sobre identidad social de autores como Tajfel (1978) (como se citó en Scandroglio, López & San José, 2008) y Bonvillani (2014). Además, hacen referencia a procesos de clasificación entre grupos que podrían entenderse como “categorización social”. En la voz de un participante:

Más que todo yo creo que dos cosas: rabia y tristeza, yo le preguntaría: puede que yo no sea la pepa, no sepa tanto, pero tengo derecho a que me incluyan en un trabajo en grupo. Eso es lo primero que usted ve, siempre en un grupo se ve un perfil como de categorizado, este grupo sabe más, este grupo sabe más, este otro sabe menos y así se va categorizando. (Fragmento de entrevista a hombre,

estudiante de universidad privada. Se eligió por ser callado y aparentemente excluido por el grupo)

Esta idea de la preferencia como diferente a la exclusión, la refieren también en relación con aspectos académicos, en clave de “prevenir o anticiparse” a una situación que puede generar tensión, tal como se analiza en la categoría “conflicto”:

A nivel académico está por ejemplo el escoger a los compañeros que te van a ayudar, o sea, a los que te van a aportar en la tarea o a un buen rendimiento del grupo como tal y excluir aquellas personas que se la han pasado pues “de gorra”, sin hacer nada. (Fragmento de entrevista a mujer, estudiante de universidad pública)

Así entonces, como propone Green (1998):

No basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido, en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo el otro como alguien diferente. (p. 4)

En principio, la tendencia espontánea es a legitimar con base en las categorías que consolidamos y que son acordes con nuestras ideas y formas de vida. No obstante, escenarios de socialización política como la universidad, están llamados, a desnaturalizar estos asuntos, a generar cuestionamientos y procesos de toma de consciencia en relación con este modo de situarse frente a las demás personas, que al parecer, pasa siempre por la autorreferencia y descalifica otras maneras de vivir, que, aunque no coincidan con las propias, también pueden ser legítimas. Skliar y Téllez (2008), citados en Ramírez, Moreno, Restrepo y Giraldo (2015), dirían que “de lo que se trata es de crear situaciones de convivencia para el

ejercicio del saber y el despliegue de la subjetividad” (p. 48).

Todo esto, en el marco de la intencionalidad formativa en la práctica educativa que acontece también en educación superior y que se pregunta por los procesos de socialización y subjetivación de sus estudiantes (Echandía, Díaz y Vommaro, 2012). Por ello, la inserción deliberada de acciones curriculares y extracurriculares, en pro de la valoración de las diferencias, es una apuesta ético - política importante, máxime en medio de la tensión entre lo pluri y multi (cultural, étnico, sexual, religioso, etc.) que implica la globalización en la contemporaneidad y, al mismo tiempo, la tendencia homogenizante que suelen tener las instituciones educativas, en el marco de un contexto cultural específico que lamentablemente, legitima sólo unos modos, más o menos generales, de ser y estar en el mundo; sólo unas maneras específicas de pensar, sentir y hacer que son consideradas adecuadas.

En general, las maneras que no se consideran adecuadas suelen ser discriminadas, este acto puede entenderse, según Tajfel (Citado en Garrido & Álvaro (2007) desde el fenómeno de categorización social:

La forma en que las personas perciben las diferentes categorías sociales no es fruto de un proceso universal y auto generativo, sino que es producto de la asimilación de los valores y normas de la cultura a la que se pertenece. Las evaluaciones, positivas o negativas, que hacemos de los grupos sociales son fruto del aprendizaje y su transmisión se lleva a cabo mediante un proceso de asimilación que comienza muy pronto durante la infancia. (p.388)

Por otra parte, autores como Mañero (2001) hablan de una discordancia intrínseca en la imagen especular que da origen a los comportamientos agresivos hacia el otro, que viene a sustraer la propia imagen, o cuando el otro implica un posicionamiento en un lugar, espacio, situación o imagen donde alguien no puede reconocerse. Así entonces, se podría decir que el asunto de fondo no es sólo que se categorice a los demás, sino que esto implica también una propia categorización y una confrontación al respecto.

Dicha naturalización de la conformación grupal y sus fenómenos, es nombrada por los participantes así:

Los grupos están así y los que somos, somos: nosotras tres y ellos tres. (Fragmento de entrevista a mujer, universidad privada, muy callada en los talleres)

(...) tal vez entre los subgrupos puede que existan señalamientos, comentarios... seguramente hay personas que critican o cuestionan posiciones, como en todo, como todos los entes sociales. (Fragmento de entrevista a hombre rural, universidad pública)

Porque en realidad si hay grupos de grupos, yo creo que así se conforman las sociedades. (Fragmento de entrevista a hombre rural, universidad pública)

En general, los participantes insisten en que la conformación grupal se da por afinidad, por características comunes que brindan un escenario de comodidad respecto a lo conocido y de seguridad frente a lo que se comparte como coincidencia: la edad, los gustos, los temas, el semestre. Asuntos que en ocasiones ponen “tenso” el ambiente, pero que finalmente, aunque en apariencia los grupos sean cerrados, se da

también el hecho que se abran a otros, siempre y cuando éstos tomen la iniciativa.

Estos jóvenes reiteran que “no hay nada de malo en elegir a algunos con quienes se siente más agrado, si esto no implica la vulneración, ni el hecho de hacer sentir mal a aquellos que no se prefieren”, ya sea por sentirlos extraños o diferentes.

Aquí cabe retomar los planteamientos de autores como Morales (2008) quien dice que sólo hay exclusión cuando se niega el acceso al poder y la participación; o de Rodríguez y Moya (2003) cuando hablan del fenómeno endogrupo – exogrupo, para comprender la tendencia a preferir a las personas con quienes ya se ha estado, porque se comparten aspectos comunes y dejar de lado a las demás, que suponen asuntos desconocidos o muy diferentes a la experiencia propia, lo que en la mayoría de los casos no es vivido como favorable, pese a que en algunas entrevistas se nombre como interesante.

Estos jóvenes afirman que la diversidad es enriquecedora y que merece respeto, asunto que aparece más como ideal y deber ser, pero que no necesariamente logran concretarlo en sus actos. Además, se cree que la universidad debe promover la inclusión no sólo entre estudiantes sino respecto a las comunidades que han estado marginadas, asunto que se ve de manera idealizada al pensar en la universidad pública. Tal como lo narraba un joven que había estudiado en ambos tipos de universidades:

Uno ve acá (en la U privada) que el estrato bajo no es la constante sino que es un pequeño grupito. En cambio en la de Antioquia si es masivo, hay de todo, hay grupos minoritarios: hay LGTBI, los afrodescendientes tienen sus privilegios, las diferentes corrientes de ideologías políticas; usted puede ver gente de la guerrilla, gente de los

paramilitares. Claro que también como es una pequeña ciudad, también se ven los problemas de pequeña ciudad, porque como somos humanos, llevamos todo allá.

Pese a la inicial idealización de la universidad pública por parte de quienes estudian en universidad privada, aparecen referencias a lo complejo de las relaciones allá, dada la cantidad tan alta de estudiantes, lo que hace inevitable no sólo la diversidad, sino también la comparación; y lo complicada que puede llegar a ser la convivencia en relación con las múltiples diferencias y los marcados fenómenos grupales que allí se presentan.

No obstante, ese límite entre la preferencia y la exclusión es bastante difuso, pues varios participantes reconocen un malestar intrínseco en toda relación social y en el hecho de que diversos modos de discriminación se han banalizado y naturalizado.

En relación con la semejanza como criterio de inclusión, Matsumoto (2000) (como se citó en Amado, 2015) afirma que:

No siempre tenemos la habilidad de separarnos de nuestro propio contexto y sesgo cultural para comprender el comportamiento de otros. Este tipo de resistencia forma la base del etnocentrismo -ver e interpretar el comportamiento de otros a través de nuestros propios filtros. (p. 4)

En este orden de ideas, bajo el interrogante acerca del límite entre la preferencia y la exclusión, dada la tendencia humana estudiada por la Psicología social en relación con tener predilección por quienes poseen características afines, semejantes y simétricas con las nuestras, tiene sentido

retomar los postulados de Arendt (1997): “En la medida que pluralidad significa distinción, es posible la revelación —en el medio público— de la individualidad de cada uno, de la identidad (whoness)” (pp. 20-21). Ello implica entonces, que quizá no exista una correlación directa entre pluralidad y exclusión, pero si entre pluralidad y diferenciación, es decir, que frente a la diferencia y la diversidad, acontece una suerte de extrañeza, que supone cierto distanciamiento para reafirmar la mismidad, de cara a la otredad.

Así, esta relación entre el yo y el otro, que desvela lo inevitable del des-encuentro, implica entonces una experiencia simultánea de aproximación y lejanía, una vivencia pendular entre identificación y diferenciación, en palabras de Sabino (2009) como se citó en Ramírez (2015):

(...) como en toda relación cara a cara, los seres humanos definen la presencia de otros, al mismo tiempo que se definen a sí mismos, es decir, ubican a los otros y se auto-posicionan. Allende los círculos sociales a los que pertenecen —religión, posturas políticas, etnia, clase social o género, es en este cara a cara donde los cuerpos se encuentran y donde los moldeamientos socio-históricos y culturales se encarnan en miradas, gestos, proxemias, captación de olores y de sabores. (p. 6)

Estos jóvenes no suelen ser conscientes de los prejuicios que tienen, pero que emergen espontáneamente, tal como lo ilustra la siguiente afirmación de un joven de universidad pública en la técnica de completación de frases: “Un afro llego a clase y todo transcurrió con normalidad, nadie salió ni herido, ni robado”.

Esta claridad de que “nadie salió ni herido, ni robado”, revela el tipo de prejuicios y estereotipos que emergen cuando se está hablando de una persona afrodescendiente, pues dichas anotaciones no suelen hacerse por ejemplo, cuando se habla de mestizos.

Los participantes refieren además que se da la “auto-exclusión”, como una decisión individual por parte de algunas personas de “hacerse a un lado”, como una medida de protección, de evitación frente al des-encuentro con los demás, como consecuencia de haber sido excluido ya, o incluso, como otra forma de excluir a los demás y evadir las relaciones; entonces, en general, afirman que al respecto hay silencio y aislamiento.

La autoexclusión parece darse más en aquellas personas que son conscientes de que alguna característica propia suele ser juzgada como negativa, e incluso, puede presentarse no como dejar de hacer parte de un grupo, sino como asumir una actitud silenciosa en éste. Esto es narrado por un joven estudiante de universidad privada de la siguiente manera:

(...) yo llegué a la universidad sabiendo que era homosexual pero yo nunca dije, yo vine como a salir del closet en la universidad como en los últimos dos semestres, ehh y yo no me relacionaba con gente gay en la universidad, mis amigos de la universidad eran personas heterosexuales, pues, eran tres hombres hetero y yo. Sí, y yo me mantenía con ellos, ellos hablaban de mujeres y de cosas y yo me quedaba callado; y simplemente no participaba del tema. Sí, porque yo creo que desde la connotación, todo el cuento social que le hacen a uno, que eso está mal visto.

Lo que nombran como auto-exclusión, que quizá podría ser entendido como una decisión de aislarse de ciertos escenarios sociales, de marginarse del encuentro cara a cara con los demás, es explicado también desde fenómenos socioculturales tales como las Tecnologías de la Información y Comunicación - TIC, al respecto planteaba un estudiante:

Una autoexclusión porque esto (señala el celular) se vuelve una soledad, esto es una soledad prácticamente, es solamente digitalización de palabras, todo es cuantificado y es puesto ahí. Eso crea soledad, ya las personas no tienen la necesidad de estar con otras personas porque tienen esto (el celular) y solamente se comunican con eso, la presencia de la otra persona ya no hay. (Fragmento de entrevista a hombre, de universidad privada, crítico y ausente en los talleres)

Esta respuesta de “auto-exclusión” parece estar relacionada además, con el hecho de autoevaluarse como diferente, es decir, sentir que no se encaja en los grupos ya preestablecidos, tal como lo escribió una joven, estudiante de universidad privada, en la técnica de construcción de relatos implementada en uno de los talleres:

Me dirigí a la cafetería donde todos yacían, en subgrupos que a simple vista características tenían pero... ¿dónde yo me haría? Si con ninguno me identificaría.

En el centro estaban las muy lindas, quienes el espejo jamás guardarían, al lado de los chicos arrogantes que mucho se creían y quienes poder mandar a cualquier ser hablante querían y quienes obvio, detrás de las divinas estarían, creo que vomitaría luego de ver tanta basura unida.

Al lado de ellos nadie yacía seguro, arrimarse a ellos no podían.

Mucho más allá estaban los que pocos veían, pues todos gafas tenían y sus ojos de sus cuadernos jamás despegarían, por lo menos no actuaban con hipocresía como todos los demás lo hacían, pero tampoco allí yo encajaría pues estudiar no era lo único en mi vida.

Al lado estaban los normales, diría que estrato medio, quienes parar de reír no podían, conformado por todo tipo de personas sonrientes y quizá buenas personas.

Al final de la cafetería yacía un grupito más, aquellos que con esfuerzo estaban en la universidad, quienes traían comida de su hogar y que muy agradecidos con todos parecían estar.

Pero ¿con quién yo me haría? Ninguno compatible conmigo se veía, creo que mejor sola estaría, durante los tres años que vendrían.

Es particular esta idea de “no encajar” en ningún subgrupo, de no sentirse identificada con nadie más, ni siquiera cuando se le reconocen características positivas, que al parecer, no son suficientes para animarse a entablar una relación. Además, en este relato y en muchos otros, emergen ideas preconcebidas que obstaculizan el vínculo, prejuicios y estereotipos que toman fuerza y parecen orientar la decisión de no propiciar un acercamiento a los demás.

Dentro de la revisión bibliográfica realizada, no se hallaron autores que analizaran la exclusión como una iniciativa personal (autoexclusión) como quizá lo podrían explicar algunos teóricos de lo que se denomina la tendencia de la Psicología individual; y tampoco, se encontraron investigaciones que centraran su mirada en la exclusión entre grupos de pares, como quizá le interesaría a la Psicología social. Sino que en general, se localizaron trabajos

que realizan una mirada “externa”, que tal vez podría denominarse “sociológica”, de los jóvenes como “víctimas” de una exclusión que proviene de asuntos más macro, que van más allá de lo personal y lo interpersonal. Tal como lo afirman Arias y Delgado (2008):

Las situaciones de exclusión, marginalidad e invisibilidad que enfrentan muchos de nuestros jóvenes se convierten en barreras que restringen y limitan lo que Honneth (1997) denomina las esferas de comunicación social, en las cuales los individuos y los colectivos pueden obtener su reconocimiento como miembros que participan en la construcción de una comunidad política. (p.286)

De otro lado, y para finalizar este apartado, está la implicación subjetiva de quien se siente excluido, es decir, la vivencia emocional de quien considera que lo separan, tal como lo ilustra con tono poético este apartado de una joven estudiante de universidad privada, en la técnica de construcción de relatos:

Sola en medio de tanta gente.

Llega a esa selva de concreto que es la ciudad, donde la miran,

la critican y la rechazan por ser distinta.

Su primer día de universidad fue caótico, se acercó al salón e ingresó,

todos le miraban fijamente, unos se reían, otros le despreciaban,

pero nadie le dio la bienvenida, se sentó en una esquina, queriendo ser invisible, queriendo que la tierra se la tragara.

4.2.2 De los prejuicios y los estereotipos

En relación con los criterios para tener predilección por algunos, emerge un elemento significativo que podría denominarse como “preferencia metafísica”, que en los relatos de los estudiantes aparece como “*tiene buena energía, nos conectamos por su “vibra”*”. Lo anterior se puede ilustrar mejor con lo que expresó un joven, estudiante de universidad privada, en la técnica de análisis de casos implementada en uno de los talleres:

Es más que todo emocional, porque las personas despiertan emociones en las otras, o sea, a uno no le pueden gustar todas las personas, ni caerle bien todas las personas, ¿por qué? porque recordarán a alguien que en algún momento de la vida nos les cayó bien, o algo maluco por cualquier situación, simplemente le generan un displacer o yo le generé displacer a esa persona o incomodidad. Eso es cuando se habla de “feeling” y de la energía que transmite la persona, que despierta en uno esa emoción, esa sensación, todas las personas generan emociones y sensaciones diferentes.

Ese asunto que emerge como criterio “metafísico” de la exclusión, es relatado asimismo en otro de los talleres en una universidad privada a través de la técnica de fotolenguaje, así:

(...) yo creo mucho en las buenas energías y yo las siento... Dos personas me han dicho eso: “vos como tenés de buena energía”; pues es verdad, entonces cuando yo hablo con alguien y le siento esa mala energía... Yo siento que los tengo que excluir porque a mí no me hacen bien y no me interesa entablar una amistad, entonces para mí es necesario la exclusión... También porque no me voy a sentir bien ahí, entonces: ¿para qué estar con alguien que no me voy a sentir bien por tratar de no excluirlo?, eso no

está bien, no, yo creo que es necesario (la exclusión). Y esto no es que este bien o mal, es como el lente que uno lo mire.

Aquí, cabe acuñar las ideas de Rodríguez (2006) cuando define la discriminación como:

Una conducta culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, en el desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo que busca por efecto (intencional o no) dañar sus derechos o libertades fundamentales. (p. 26)

La discriminación también es entendida por este mismo autor como aquellas expresiones sistemáticas de desprecio hacia determinados grupos a los que los prejuicios o los estigmas, han individualizado, separado y señalado. Lo que efectivamente, reforzaría, desde lo teórico, la idea de estos jóvenes en relación con que preferir no es excluir, pues no se están vulnerando los derechos de nadie; y con que si bien se parte de la premisa sobre la importancia de respetar la libertad ajena, se prioriza la propia libertad en relación con elegir el tipo de personas con las cuales relacionarse de acuerdo con criterios propios, que sin duda, están atravesados por una construcción sociocultural al servicio de unos discursos hegemónicos, que estos jóvenes no nombran en sus relatos, pero que es clave que desde la universidad se introduzca un cuestionamiento reflexivo al respecto, contando con la tensión y el difuso límite que puede haber allí, de modo que, en aras de posibilitar la emergencia de subjetividades políticas (Echandía, Díaz y Vommaro, 2012) no se imponga otro nuevo discurso homogenizante que dicta: “todos tienen que valorar la pluralidad”, lo que encarnaría una absurda y peligrosa contradicción.

En consonancia con lo que plantea la Psicología Social, se tienen ideas prefijadas y generalizadas en relación con ser hombre, ser mujer, ser negro, ser gay, etc. En la técnica de completación de frases usada en todas las universidades, se manifiestan los prejuicios y los estereotipos así:

Un día había un gay en la calle con pinta de grilla y me repudió.

Un afro llegó a clase y todos se sintieron incómodos porque no aceptan la diferencia.

Las mujeres siempre pensamos lo que deberíamos, los hombres son más básicos y por eso viven más relajados.

O como lo narraba un joven estudiante de universidad privada en la entrevista:

Usted es reggaetonero, mmm... usted debe de ser bruto; usted es punkero, usted debe de ser anarquista.

Si uno ve una persona de gafas y dice: ve, este muchacho se ve que es inteligente o: ¿este man qué home?

Frente a los estereotipos sexistas sobresalen afirmaciones como las de hombres y mujeres en la plenaria de un taller en una universidad pública:

(...) un hombre perro, no pues ¡juemadre! el macho de la manada, pero una mujer perra, mal vista, pues un man que tenga dos o tres viejas, se ve súper bien.

(...) desde la misma casa, una misma mujer [refiriéndose a su madre] te excluye por pensar distinto en cuanto a tu movimiento, en cuanto a lo que crees [haciendo alusión a sus ideas feministas]

Se hallan también prejuicios racistas que sustentan prácticas de exclusión, tal como lo narraba una joven afrodescendiente estudiante de universidad privada:

Vinimos cinco compañeros igual del Chocó, cuando nosotros llegamos, hubo un problema de racismo impresionante, que: “ah, que no los tocara porque se iban a tizar, que feo, que el hablao”.

Así entonces, se evidencian las múltiples imágenes prefijadas sobre distintos grupos sociales, quienes hicieron parte de esta investigación, relatan diversas creencias negativas, casi siempre irracionales en tanto no tienen un fundamento en la experiencia vivida, sino una generalización de un imaginario que fue avalado implícitamente por la cultura y que nadie al parecer, ha puesto en cuestión.

Estas ideas negativas preconcebidas, están asociadas a sentimientos desfavorables y generalmente a conductas de exclusión directa o evitación indirecta. Tal como lo muestran los estudios de De la Torre (2006) (como se citó en Mendoza, 2009) cuando analiza las dimensiones de la discriminación, Palacio (2007), quien abordó las prácticas discriminatorias hacia el estudiantado afrocolombiano, López (2005) cuando estudia la diversidad sexual en la escuela y Matsumoto (2000) (como se citó en Amado, 2015) cuando investiga sobre los estereotipos.

Los relatos y experiencias juveniles evidencian un discurso hegemónico que aún se impone, prácticas de subordinación frente a personas consideradas de menor valía históricamente, imágenes (quizá inconscientes) que suelen ganarle la partida a las ideas racionales y voluntarias que propenden por la pluralidad y que desde la intención,

promueven la valoración de la diferencia. Pero que a la final, son los actos cotidianos los que evidencian que se siguen silenciando voces, que se subvaloran modos distintos de vivir, que se perpetúan narrativas deficitarias sobre aquello que no responde a los cánones de blanco, masculino, católico, heterosexual, etc.

Pareciera que, la homogenización que buscan los medios de comunicación, el sistema educativo y la globalización, hubiera sido adoptada por los jóvenes “naturalmente” como regla, excluyendo así a quienes no cumplen con estas características esperadas y guardando además, cierto orden social.

Son múltiples los temas sobre los que se consolidan los prejuicios y estereotipos, uno de ellos asociado por ejemplo, a la región de donde se es oriundo, los cuales, pese a tener una visión crítica al respecto, siguen circulando en sus relaciones, en la voz de un joven:

La persona floja no necesariamente es... O por lo menos floja no, sino que digamos un poco dejada con ciertas situaciones, muy necesariamente: “tiene que ser de la costa”.

No necesariamente la persona que no entiende las cosas tiene que ser de Pasto o de esa región... Entonces, tanto nos decimos una civilización postmoderna y no hemos visto como esa igualdad que tanto se trató en esa situación.

No me parece la mejor forma para diferenciar costefños, paisas, pastusos, cachacos, no.

(Fragmento de entrevista a hombre, en formación religiosa, proveniente de la Costa Caribe Colombiana).

Es evidente, como lo exponen Ojeda y González (2012), que las percepciones sociales afectan las relaciones, éstas son entendidas como la posibilidad de “interpretar o dotar de sentido el comportamiento (...) Un fenómeno social inmerso en contextos que permite ubicar los marcos de referencia de las personas según sus grupos de pertenencia” (p. 102). Y de acuerdo con dichas percepciones y grupos de pertenencia, se producen procesos de exclusión e inclusión en las relaciones.

Asimismo, coinciden estos hallazgos con cuatro categorías que agrupan las percepciones, según los autores anteriormente mencionados: “la personalidad, las relaciones interpersonales, el desempeño académico y la tradición cultural”. (p.101). Lo que en los relatos de los estudiantes equivaldría a ser “bien educado, querido, muy pilo y paisa”.

4.3 Procesos de inclusión que evidencian movilizaciones solidarias

Radici (2012) (como se citó en Honneth, 1997) sostiene que:

Las luchas sociales tienen a su favor abrir nuevos horizontes en la línea del reconocimiento, y propone por eso una eticidad democrática postradicional que, aunque situada históricamente, está abierta a un incremento de universalidad en la cual todos son reconocidos como autónomos y singulares. (p. 20)

En esta vía, si bien en las narrativas analizadas no son explícitas las luchas sociales, si se observan actitudes solidarias y diversas reflexiones sobre la exclusión como una respuesta automática a la pluralidad, especialmente cuando se ha vivido el rechazo en carne propia, tal como lo planteaba un joven:

Yo he sentido rechazo, cuando a él lo rechazan yo me abro: “ah hagámonos los dos, no hay problema”, siempre lo estoy apoyando, no lo dejo, no soy capaz, no sé por qué, porque de pronto veo que, no es mi forma de ser, así él no se exprese bien, él tiene derecho a tener conocimiento y a hablar como quiera, con tal que estudie, porque cada cual tiene sus características muy diferentes. (Fragmento de entrevista a hombre, estudiante de universidad privada. Se eligió por ser callado y aparentemente excluido en el grupo)

También aparecen relatos que asocian la pluralidad a una motivación para aproximarse a los demás y ayudarles:

Lo mejor de los (as) compañeros (as) es que a pesar de la diversidad se aceptan y buscan lo bueno de cada persona, por eso existen buenas relaciones. (Fragmento de la técnica de completación de frases, escrita por una mujer, estudiante de universidad pública, sede regionalización)

Vamos para la casa: ¿cuánto va a estudiar?, ¿un mes? ah no, venga yo le colaboro, yo sé que es duro desde lejos, económicamente ven yo te colaboro, me gusta mucho ser sociable. (Fragmento de entrevista a mujer, estudiante de universidad pública, sede regionalización) se eligió por tener mayor edad que el promedio)

Múltiples autores centran sus reflexiones en esta línea de la inclusión frente a la pluralidad y ponen énfasis particulares, tal es el caso de Kojève (2005) cuando habla sobre los derechos y los vínculos recíprocos; Duschatzky y Skliar (2009) (como se citó en Guido, 2010) que analizan cómo construir otras identidades que viabilicen una convivencia armónica, Touraine (1997) quien cuestiona cómo podremos vivir juntos tomando consciencia de la dimensión política de cada acción, Aguilera (2010) el cual propende por la

valoración de las comunidades emocionales, Arias y Alvarado (2015b) quienes ponen el énfasis en la libertad, la pluralidad y la justicia; Honneth (1997) cuando propone el reconocimiento como expresión positiva de la diferencia; Gómez (2011) quien plantea la validez de otras normas morales y cuando postula la multiplicidad de verdades. En síntesis, en la voz de Arias (2014):

Voy y me movilizo por la causa de los afrodescendientes aunque yo sea blanca, me movilizo por el tema del matrimonio gay aunque yo sea heterosexual; con esa posibilidad de decir “hay distintas maneras posibles y legítimas de vivir y aunque no sea la que yo elegí, pues reivindico el derecho de ese otro ser humano. (p. 178)

Sin embargo, emergen como “casos atípicos”, relatos de jóvenes cuyas vivencias son descritas como positivas, pese a tener alguna condición de diversidad que en otros casos es causa de discriminación, en la voz de un joven estudiante de universidad privada:

(...) digamos que de pronto el acento de uno les llama un poco la atención, por así decirlo; como que les gusta que, conocer otro ámbito de relación con otra persona, de otra cultura diferente. Entonces me parece muy curioso que siempre que por lo menos me ven, siempre me saludan, siempre es con trato agradable, nunca he sentido de pronto ese rechazo por ser de la costa.

Asunto que también se observa en la técnica de completación de frases, usada en todas las universidades, así:

Un día había un gay y era totalmente aceptado, tenía los mismos derechos de sus semejantes (...)

Un afro llegó a clase y se integró al grupo (...)

Las mujeres siempre deben tener los mismos derechos de los hombres (...)

Lo mejor de las relaciones de la universidad es conocer diferentes personas de distintas carreras (...)

La diversidad genera integración (...)

Un día había un gay y hoy hay muchos más visibles y no pasa nada (...)

Un afro llegó a clase, se sentó, hablo y deslumbró. Es el mejor de la carrera (...)

En general se parte de la idea de que la diversidad tiene un lado positivo y que hay, por lo menos, en las verbalizaciones conscientes de los jóvenes, una intención favorable y una actitud positiva al respecto (pese a que sus actos y otras expresiones quizá más ligeras y emocionales no coincidan directamente con ello). En la técnica de completación de frases usada en uno de los talleres, aparecen afirmaciones como:

La diversidad (...) debe ser respetada.

Aceptar y respetar al otro como es (...) es sublime.

Hace parte del universo... No debería ser causa de conflictos.

Un afro llegó a clase, todos lo saludaron, le hablaron e incluso le apartaron un puesto... Todos estaban muy contentos por su presencia... ¡llegó el sabor!

El desafío entonces, pensado en términos educativos sería y tomando como punto de partida esta intencionalidad consciente de los jóvenes en pro de la diversidad, como sostiene Navarini (2010), asumir que:

El pluralismo no solo acepta las nuevas culturas, sino que las incorpora a su acervo cultural que lo enriquece, elimina las desigualdades socio-étnicas, declara igualdad de oportunidades para todos y el valor de los derechos colectivos de las minorías. (p. 4)

En síntesis, esa idea de que “todos somos el otro del otro” es uno de los hallazgos más relevantes, pues pone sobre la mesa, la vivencia generalizada de la exclusión, esa experiencia de sentirse juzgado como inadecuado y de experimentar “el margen”, ya sea directa o indirectamente, por iniciativa propia o por efecto de las demás personas, que evidencia que dicho fenómeno no es unidireccional ni vertical como se denuncia casi siempre: de los blancos hacia los negros, de los heterosexuales hacia los homosexuales, de las bonitas hacia las feas, etc. Sino también, bidireccional y horizontal, en las dinámicas internas de los mismos grupos que tradicionalmente habían sido marginados, cuando establecen estándares de aceptabilidad de su condición (por ejemplo: “ser gay no loca”, “ser rubia no grilla”, “ser moreno clarito”), e incluso, actitudes de exclusión y discriminación hacia quienes están en el paradigma hegemónico y cuyas conductas dan cuenta de lo valorado socialmente.

Esto, pone en escena asuntos interesantes para el debate académico tales como la naturalización de la exclusión, como manifestación humana que, en las voces de quienes hicieron parte de este proyecto, pareciera no sólo inevitable, sino además, necesaria. Asimismo, valdría la pena profundizar acerca de los criterios que establecen el límite entre la valoración de la diferencia y la exclusión frente a ésta, pues parece un tanto difusa esa línea divisoria entre lo que cautiva de la diversidad y lo que por el contrario, es señalado y discriminado. Y en esa vía, precisamente en el entramado de

la globalización donde la imagen y el conocimiento cobran tanta importancia, indagar las múltiples configuraciones que se dan en este “aparecer” y este “saber”, en especial, en el escenario universitario pensado como un espacio no sólo de desarrollo intelectual, sino además, de socialización política.

Del mismo modo, frente a la premisa: “preferir no es excluir” y en el marco comprensivo de los fenómenos grupales atravesados por elementos tales como los prejuicios y los estereotipos, toma fuerza la pregunta por el límite ético entre aquello que es inherente a la condición humana y sus modos de agruparse, y la importancia de darse cuenta de ello, interrogarlo y hacerse cargo de seguir o no actuando de la misma manera. Es decir, pensar la universidad como un escenario que ayuda a tomar consciencia de las representaciones, las emociones y las acciones propias que afectan a otros sujetos, y que por tanto, debe posibilitar un cuestionamiento frente a las propias verdades y una posibilidad de deconstrucción de aquello que ha dado por hecho. Es decir, ampliar la mirada, poner en cuestión las certezas, ocuparse incluso de las propias omisiones, y de acuerdo con esta lectura reflexiva de sí, aventurarse a la relación con los demás, en la tensión del encuentro y el desencuentro que constituyen el lazo social, pero en perspectiva ético-política y no ingenua y naturalizadora.

Pues hay coincidencia con Fernández (2001) cuando hace referencia a cómo la escuela (se usa este sustantivo para hablar de los escenarios educativos que van desde la educación inicial hasta el postdoctorado), no ha dado suficiente respuesta a esa necesidad imperante de aprender a vivir juntos, de respetar y valorar lo diferente, poco se ha pensado la institución escolar con relación a la ruptura de paradigmas discriminantes, que privilegian la separación

antes que la valoración de cada sujeto. Aquí caben las ideas de Manosalva (2008) (como se citó en Ramírez, 2014, p. 9) sobre la responsabilidad que debe promover la escuela frente a la alteridad y el cambio social.

CAPÍTULO FINAL



Fuente: Alameda Corporación Universitaria Lasallista. Caldas, Antioquia. Archivo fotográfico de la oficina de comunicaciones y egresados de la misma Corporación.

En síntesis, cada una de las categorías analizadas presenta unos elementos claves de las relaciones sociales entre jóvenes en la universidad, configurados en un complejo entramado lleno de tensiones, matices, movimientos pendulares y vivencias en espiral.

Luego del proceso de análisis intracategorial de cada uno de los temas: poder, conflicto y pluralidad, que fueron analizados en el marco de esta investigación con jóvenes universitarios para aproximarse a la comprensión de las relaciones sociales entre ellos; hay algunos elementos para resaltar que aparecen como factor común en las tres categorías.

Por ejemplo, según los relatos de los participantes, tanto el poder como el conflicto y la pluralidad son inevitables y constitutivos de las relaciones sociales, es decir, que no podría establecerse un encuentro con otro sin que estos elementos estén presentes, que no es posible hacer algo para erradicarlos de la interacción cotidiana con otras personas y que aparecen incluso, de manera no planeada ni configurada racionalmente, pues no se anticipan voluntariamente, sino que emergen espontáneamente.

Otro elemento importante que puede inferirse en sus narraciones, está relacionado con que ninguno de estos elementos: poder, conflicto y pluralidad, es negativo *per se*. Cabe anotar que, si bien ellos nombran esto desde un discurso racional y una reflexión muy elaborada al respecto, en varias de las técnicas interactivas utilizadas emergía una concepción general que si era negativa, es decir, que veían el poder como abuso y como autoritarismo; el conflicto como violencia que asociaban directamente al conflicto armado; y la pluralidad como un asunto de la discriminación, de la exclusión frente a la diversidad, con una intención favorable para reconocimiento de la alteridad y la otredad, pero con una dificultad cotidiana para lograrlo.

Estas tres categorías suponen entonces muchas tensiones, complejidades y movimientos pendulares, que invitan a trascender las ideas dicotómicas o los juicios morales, para analizar los matices y las aristas que presentan cada una de manera independiente y en la relación entre éstas.

Específicamente, frente al poder y la pluralidad, pareciera que éstos están articulados a la categoría conflicto más como causas, es decir, como motores dinamizadores de las

tensiones que se generan en las relaciones entre jóvenes en el contexto universitario.

Llama la atención que los aspectos negativos sobre los cuales los participantes hacen el debate, casi siempre son atribuidos a externos, es decir, que muy pocas veces se da un ejercicio de autorreflexión, en el cual los estudiantes se identifiquen a ellos mismos como protagonistas de situaciones como el abuso del poder, los desenlaces violentos frente al conflicto o las actitudes que van en contravía de la valoración de las diferencias.

Asuntos que, hay que leer en clave del contexto socio cultural, es decir, lo que implica vivir en una Colombia con tantos años de violencia, pues quizá por ello, el conflicto se sigue asociando al conflicto armado. Además, históricamente en este país, la pluralidad ha sido vivida como déficit, desde muchos escenarios religiosos, políticos y de la vida cotidiana frente a diversos temas como por ejemplo: la sexualidad, la diferencia de credos, las opiniones políticas no convencionales, etc. Todas estas casi siempre han sido vistas como negativas, han sido descalificadas y los fenómenos cotidianos que se dan al respecto suelen ser fenómenos de exclusión y de intimidación.

Igualmente este contexto particular y su devenir histórico, permiten comprender por qué para los jóvenes el poder está asociado básicamente a abusos y prácticas autoritarias, asunto que se puede relacionar con un marco político tan complejo como el que ha vivido el país en los últimos años.

Estos tres tópicos: poder, conflicto y pluralidad, son temas transversales en los procesos de socialización política, que suelen ser además una de las misiones que se les encargan a

las instituciones educativas, en este caso a quienes ofertan el servicio de educación superior.

Como ya se había dicho, ninguna de estas categorías pueden leerse de una manera lineal, ni permanente, ni unidireccional; pues todas indican muchas complejidades en términos de lo multi-relacional y de los movimientos en espiral y en péndulo que se dan. Ello implica entonces, trascender las dicotomías: razón - emoción, estructura - transformación, mente - cuerpo, consciente - inconsciente, interior - exterior, individual - social. En fin, evitar las rupturas radicales para pensarlo mejor en términos de tensión, de entramado y de co-existencia que están en juego; no como algo predefinido, estático ni lineal; sino como algo cambiante y contradictorio.

Haciendo un ejercicio para ir más allá del hecho de centrarse únicamente en lo micro, es decir, hacer un énfasis en lo individual (intrapésíquico), que lee sólo lo que pasa internamente en un sujeto: la forma en la que piensa, siente y actúa.

Hay otras lecturas que tienen el sesgo contrario, hacia lo sociológico, lo macro; es decir, esa mirada que atribuye la causalidad de los fenómenos a factores de tipo económico, político, socio cultural, tales como la globalización, el capitalismo, las condiciones de inequidad, etc.

La invitación es a hacer un ejercicio para leer lo humano en clave dialógica y dialéctica, entre lo uno y lo otro, lo individual y lo social, entre lo micro y lo macro. Y mirar cómo esas condiciones de poder, conflicto y pluralidad que están en juego en las relaciones sociales, tienen unos elementos estructurales y otros singulares que las configuran; pues lo

que pasa en los sujetos no es un simple reflejo de lo que hay afuera de ellos, sino que es una construcción social que se hace de la realidad. Es ese proceso de interacción con otros lo que permite la consolidación de una posición particular frente al mundo y viceversa, esas condiciones macro también han sido configuradas por unos elementos micro de cada uno de los sujetos que han estado en juego en cualquier acto. En este caso en un acto educativo como el que acontece en la universidad y en el proceso de conformación de relaciones entre jóvenes en el día a día.

Entonces finalmente la reflexión es esa: ¿Cómo trascender la dicotomía? cómo trascender una lectura que pone el énfasis en un extremo o en otro, para poder leer estas categorías y este fenómeno de las relaciones sociales entre los jóvenes en el contexto universitario, en esa tensión entre lo general y lo particular, entre eso de la vida social y aquello de la vida individual que se entretajan y que ponen en escena cada uno de los elementos que ya se han descrito en este análisis producto de esta investigación.

Estas vivencias del poder, el conflicto y la pluralidad, se presentan no sólo en el escenario formal, es decir, en esos espacios institucionalizados del ámbito universitario relacionados con las clases y lo que pasa en el aula como tal; sino también en aquellos escenarios informales, o sea, la socialización en la cafetería, en espacios deportivos y culturales, entre otros.

Esto supone entonces, reconocer que las relaciones sociales se dan, de un lado, de manera intencionada como en el aula de clase, muchas veces orientada desde el lugar del docente, pero también de manera espontánea, no

predeterminada, en otros escenarios donde ya no están necesariamente regulados por la presencia de adultos, sino donde los jóvenes viven de manera abierta, no piensan sobre lo que viven ni anticipan sus actos. Allí es donde el conflicto, el poder y la pluralidad dan cuenta del “ser” y no del “deber ser”, es decir, de esa tensión que aparece entre lo que la universidad les inculca como lo correcto y lo que emerge desde su mundo emocional y su vida cotidiana.

Pese a que su aparición es aún tímida, hay un elemento interesante en varias de las narrativas de estos jóvenes, asociado a la idea positiva de cada una de estas categorías, es decir, en algunos relatos afloran reflexiones sobre la potencia creadora del poder, el conflicto y la pluralidad. Aunque pocos lo ejemplifican de manera específica desde sus vivencias, si lo refieren desde una idea, una imagen idealizada de lo que podría lograrse, es decir, del poder como una posibilidad generadora de transformaciones, del conflicto como una alternativa para tramitar las diferencias de una manera no violenta y de la pluralidad, en relación con la capacidad que creen necesario tener para valorar al otro diferente, dado lo enriquecedor que podría ser esta experiencia.

Sin embargo, sigue siendo muy enfática la visión negativa de estas categorías, porque casi siempre en sus relatos hacen referencia a “alguien que pierde”, pues desde su percepción, quien tiene el poder abusa de una persona, si alguien está inmerso en un conflicto suele terminar siendo violentado, y si representa una postura diversa a cualquier nivel: sexual, político, cultural; suele ser discriminado. Es sobre esta idea negativa donde más énfasis hacen. Lo cual puede comprenderse desde una lectura crítica del contexto

que, como ya se ha dicho, permite aproximarse a unas “subjetividades situadas”,

Hay otros elementos que no aparecen en profundidad, pues no fueron indagados de manera intencionada ni en detalle en este proyecto, pero que valdría la pena analizar en futuras investigaciones. El primero está asociado al tema de género, pues pareciera que tanto hombres como mujeres consideran que las mujeres suelen ser más discriminadas, más conflictivas y aunque comúnmente tienen menos poder, cuando acceden a él suelen abusar del mismo.

El segundo tema está relacionado con lo que implica la virtualidad y las redes sociales, es decir, cómo en este mundo globalizado, en esta aldea global atravesada por las tecnologías de la información y la comunicación – TIC, las formas de vínculo tienen nuevos matices y asimismo, el poder, el conflicto y la pluralidad.

Y el tercero, tiene que ver con la lectura que hacen los adultos que asumen un rol formativo (docentes y directivos) sobre algunos asuntos que les preocupan de los jóvenes. Pues pareciera que los jóvenes no lo ven como algo alarmante, no sienten en sus actos matices de violencia, no consideran que sus prácticas sean de discriminación o de exclusión, no parecen sentirse responsables de ningún tipo de abuso ni de perpetuación de prácticas negativas del poder. Quienes lo ven como un problema y se quejan al respecto, suelen ser los adultos.

Por ello, habría que pensar cuál es el límite entre una mirada adultocéntrica que suele tener una concepción negativa de las otras generaciones y una mirada naturalizante por parte de los jóvenes, que no se ocupa de hacer un ejercicio auto

reflexivo y crítico de sus actos cotidianos en las relaciones con otros.

Finalmente, como se dijo en el planteamiento del problema, esa pregunta por las relaciones sociales entre jóvenes y sus elementos dinamizadores, ha sido una reflexión que atraviesa la subjetividad de quien hace esta tesis, la cual evidencia desde su lugar como maestra, una línea de pensamiento crítico acerca de la universidad como escenario de socialización política.

Así, ha venido pensando entonces algunas recomendaciones para las instituciones de educación superior en clave de su pretensión de formación ética. Por ello, plantea entonces unos principios orientadores a tener en la cuenta (Arias & Agudelo, 2015), tales como el hecho de posibilitar un espacio donde circule la palabra, es decir, facilitar estrategias para que los sujetos hablen, por ejemplo de sus conflictos y decepción frente al poder, esto permite resignificar asuntos y simbolizar cuestiones, en el marco de la compleja tensión entre lo que está determinado de manera oficial y explícita sobre la intencionalidad de formación integral de la universidad y lo que emerge como currículo oculto, de manera informal e implícita, en las relaciones cotidianas que allí acontecen.

También, promover estrategias que permitan tomar consciencia y tramitar, de una manera diferente, las tensiones inevitables de las relaciones humanas, esto podría ser en la vía de fortalecer las manifestaciones culturales que ofrezcan salidas alternativas a los elementos complejos de lo humano: la rivalidad, la envidia, la agresión, etc.; que inevitablemente se expresan en las relaciones cotidianas.

El fomento de la construcción de lazos que no legitimen el exterminio del otro (ni en lo real ni en lo simbólico), que permitan a los jóvenes agruparse por identificación, pero al mismo tiempo hacerse cargo de los efectos de esto. Esto es acompañar procesos asociativos, que desde la universidad promuevan el “entre nos”.

Además, en una época como la actual donde la imaginario social hace una invitación al “sin límite”, es necesario que la institucionalidad inscriba a los sujetos en el “no todo se permite”, que reivindique el lugar de lo simbólico para contener los actos que van en detrimento del vínculo social. Pues si bien se reconocen asuntos macro, la idea es no quedarse en una mirada que deposita los deberes en la sociedad y el Estado, sino también devolverle al sujeto aquello de lo que debe hacerse cargo, y por ello, fomentar la pregunta y la responsabilidad subjetiva.

Y complementario a esto, la idea es que la universidad potencie de manera intencionada los espacios informales de convivencia, promueva la cooperación y el trabajo colectivo desde las propuestas curriculares; y realice un mayor acompañamiento a los jóvenes en sus vivencias sociales y no sólo en su desempeño académico (Jaramillo, C., Arias, A., Arias, M., Restrepo, F., & Ruiz, D., 2012). De modo que, el desafío es potenciar “la dimensión política de las relaciones sociales”, es decir, la configuración de maneras éticas del ejercicio del poder, la vivencia positiva de la pluralidad y la postura constructiva frente al conflicto.

Desafío que se sustenta en lo que esta tesis consolida como avance respecto a la revisión bibliográfica realizada, es decir, la ampliación de la frontera del conocimiento en

relación con pensar el poder, el conflicto y la pluralidad en clave de cotidianidad, en el día a día de las relaciones entre jóvenes en el contexto universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, J. (2011). Prejuicios, estereotipos y discriminación. *Network de Psicología Organizacional. Asociación Oaxaqueña de Psicología*, pp. 1- 13. Recuperado de http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/prejuicio_e_stereotipo_discriminacion.pdf

Aguilera, O. (2006). Movidas, movilizaciones y movimientos. Etnografía al movimiento estudiantil secundario en la Quinta Región. *Observatorio de Juventud*, (11), 34-41.

Aguilera, O. (2010). Acción colectiva juvenil: De movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas*, (32), pp. 81-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105114733006.pdf>

Alinsky, S. (2012). *Tratados para radicales: Manual para revolucionarios pragmáticos*. Madrid: Traficantes de sueños.

Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado & Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225 - 240). España: Síntesis.

Alonso, L. (2013). La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(761), pp. 2- 15. Recuperado de

Alvarado, S., Loaiza de la Pava, J., & Santacoloma, A. (2011). Programa niños, niñas y jóvenes constructores de paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. En Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (Eds.), *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp.14-160). Manizales: CINDE.

Alvarado, S., Loaiza, J., & Patiño, J. (2011). *Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué. La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: los y las jóvenes como protagonistas de la acción colectiva*. En Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (Eds.), *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 17 -42). Manizales: CINDE.

Alvarado, S., & Ospina, H. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En Tonon (Ed.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo.

Alvarado, S., Ospina, M., & Patiño, J. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pre-texto para la formación y acción política. En Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (Eds.), *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 115 - 139). Manizales: CINDE.

Alvarado, S., Patiño, J., & Ospina, M. (2012). Reflexiones sobre la construcción social del sujeto joven vinculado a experiencias de acción política en Colombia: acontecimientos, movilizaciones y poderes. En Piedrahíta, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 203 - 233). Bogotá: CLACSO.

Álvarez, A. (2012). *Las prácticas de crianza en primera infancia como tecnologías de poder en el contexto familiar y en el contexto educativo* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales – CINDE, Manizales. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/237/1/401_Alvarez_Mae stre_Annie_Julieth_2012.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/237/1/401_Alvarez_Mae%20stre_Annie_Julieth_2012.pdf)

Álvarez, L., Díaz, P., & Vergara, A. (2006). *Justificaciones morales del docente* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales – CINDE, Manizales.

Amado, L. (2005). *Resolución de conflictos. Medios alternos para transformar conflictos de manera pacífica*. Caracas: Editorial CEC, S.A.

Amado, J. (2015). *Etnocentrismo y estereotipos en el aula de E-LE/L2* (tesis de maestría). Universidad de Extremadura, Badajoz.

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*, (44), pp. 9 - 37. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>

Ángel, D., & Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios filosóficos*, (43), pp. 9 –29. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-36282011000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Arango, M. (2001). *Colombia: una forma particular de miseria psicológica de las masas*. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Aravena, A., Camelio, F., & Moreno, A. (2006). Generación Mayo de 2006: ¿Reivindicando el ejercicio de la ciudadanía? *Observatorio de juventud*, (11), 6-15.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Producto de pasantía de investigación doctoral*. Costa Rica: Editorial FLACSO.

Arendt, H. (1995). *De la Historia a la Acción*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.

Aravena, A., & Baeza, M. (2013). Violencia simbólica en el Chile contemporáneo. Estrategias de respuesta en relaciones de alteridad. *Revista Internacional de Sociología*, 71(3), pp. 543-565. Recuperado de:

<http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/542/564>

Arias, A. (2014). Psicología política: Conversación a dos voces entre España y Colombia. *Revista CES Psicología*, 7, (2), pp. 173-183. Recuperado de: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3101/2208>

Arias, A. (2015). Conversación sobre la(s) paz(ces): perspectivas y tensiones. Entrevista con Mario López-Martínez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 430-436. Recuperado de: <http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/revistavol13n1.pdf>

Arias, A. y Agudelo, J. (2015). *Lógicas subjetivas del vínculo social*. Madrid: Editorial Académica Española.

Arias, A., & Alvarado, S. (2015a). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 581-594. Recuperado de: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/2015/08/J%C3%B3venes-y-pol%C3%ADtica_vol13n2a2.pdf

Arias, A., & Alvarado, S. (2015b). Socialización en la Universidad: equidad y aceptación de la diferencia entre jóvenes. *Revista*

Lasallista de Investigación, 12(1), pp.1-45. Recuperado de:
<http://repository.lasallista.edu.co/dspace/handle/10567/1356>

Arias, A., & Alvarado, S. (2015c). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8, (2), pp. 171-181.

Recuperado de:
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427>

Arias, A., & Pachón, M. (2015). *Ética en jóvenes: norma, empatía y sentido de justicia en estudiantes de educación superior. Libro Retos y realidades de la Psicología educativa. Memorias del Congreso Nacional de Psicología Educativa (ASCOFAPSI)*. Caldas: Editorial Lasallista.

Arias Cardona, A. & Soto Vélez, J. (2016). Poder y educación superior: perspectivas de jóvenes universitarios. *Revista Katharsis*, N 22, julio-diciembre 2016, pp.145-164, Recuperado de
<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Arias, A. y Mazo, J. (2016). Capital social: asociacionismo, confianza – valores y ciudadanía en jóvenes universitarios. *Revista Katharsis*, N. 21, pp.193-216. Recuperado de:
<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Arias, A. & Mazo, J. (2017). Sensibilidad ciudadana: sentidos y prácticas en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 20(37), 135-145.
<http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2423>

Arias, A. (2017a). *Usos y abusos del poder: vivencias de jóvenes universitarios*. Caldas: Editorial Lasallista.

Arias, A. (2017b). *Conflicto no es igual a violencia: desencuentros entre jóvenes en la universidad*. Caldas: Editorial Lasallista

Arias, A. (2017c). *Todos somos el otro del otro: sobre la pluralidad y las relaciones entre jóvenes universitarios*. Caldas: Editorial Lasallista

Arias, A. & Arias, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *Revista CES Psicología* N 22, julio-diciembre 2016, pp. 145-164, Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/>

Arias, J., & Delgado, R. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), pp. 272-296. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765014>

Ariño, A. (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Ávila, F. (2008). El concepto de poder en Ernesto Mayz-Vallenilla. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3), pp. 635-650. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182008000300015&lng=es&tlng=es

Barra, E. (1998). *Psicología social*. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf

Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes – adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), pp. 85-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913915005>

Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva visión Argentina.

Beltri, F. (2000). *Aprender a negociar*. Paidós: España.

Bermúdez, E., & Martínez, G. (2010). Los estudios sobre juventud: Algunas tendencias y lugares de la producción de conocimientos sobre los jóvenes en Venezuela. En Alvarado & Vommaro (Eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 89 - 112). Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.

Berruecos, L. (2009). H. Max Gluckman, las teorías antropológicas sobre el conflicto y la escuela de Manchester. *El Cotidiano*, (153),

pp. 2009. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515314>

Betancourt, J. (2016). *Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico- pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación, en la obra de Hugo Zemelman: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en Latinoamérica* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Bonvillani, A. (2010). Jóvenes cordobeses: Una cartografía de su emocionalidad política. *Nómadas*, (32), pp. 27–44. Recuperado de https://www.uce.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_32_2_b_jovenes_cordobeses_una_cartografia.pdf

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría “subjetividad política”: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En Piedrahíta, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Bogotá: CLACSO.

Bonvillani, A. (2014). La política debería ser como el amor de los amores, pero está muy lejos de eso. Subjetividad política e identidad social en jóvenes universitarios de Córdoba, Argentina. *IM-Pertinente*, 2, (1), pp. 61-88. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/im/article/view/2992/2462>

Bonvillani, A., Itatí, A., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2010). Del Cordobazo al Kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los

períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina. En Alvarado & Vommaro (Eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 21-54). Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.

Boqué, M. (2003). *Cultura de Mediación y cambio social*. Editorial Gedisa S.A.: España.

Botero, P. (2006). *Niñez, política y cotidianidad. Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia* (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091026114627/Tesis%20Patricia%20Botero.pdf>

Botero, P. (2011). Movimientos generacionales a partir de cinco experiencias de acción política en Colombia. *Nómadas*, (34), pp. 61-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960005>

Botero, P., Alvarado, S., & Luna, M. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las Ciencias Sociales. En Tonon (Ed.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 148 - 201). Buenos Aires: Prometeo.

Botero, P., Muñoz, E., Santacoloma, J., & Uribe, C. (2011). *Resistencias estéticas y políticas: Experiencias de comunicación*

alternativa. En Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (Eds.), *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 62-90). Manizales: CINDE.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2006). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Builes, M., Bedoya, M., & Lenis, J. (2011). El reconocimiento como hilo que teje eudaimonía (felicidad) y areté (virtud). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), pp. 356 – 372. Recuperado de revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/7/15

Cajiao, F. (2005). Educación, escuela y diversidad. *Pensamiento educativo*, (37), pp. 27-37. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/353/public/353-829-1-PB.pdf>

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), pp. 60-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Editorial crítica.

Castellanos, J. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En Vasco & Ospina (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 161 - 187). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Centro de la Diversidad Cultural Ministerio del Poder Popular para la Cultura. (2009). Culturas populares y diversidad cultural: Una experiencia de legitimación y promoción de tradiciones venezolanas, a través de mesas técnicas con comunidades. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15, (3), pp. 189-201. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=17721700011>

Cialdini, R. (1994). *Influence: The Psychology of Persuasion*. New York: Quill.

Costa, P., Pérez, T., & Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas*. Barcelona: Paidós.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage publications.

Crespo, E., & Freire, J. (2014). La atribución de responsabilidad: de la cognición al sujeto. *Psicología & Sociedade*, 26(2), pp. 271-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3093/309331732004.pdf>

Cruces, C. (2006). Los movimientos juveniles de Tarapacá. *Observatorio de juventud*, (11), pp. 62-66.

Cubides, H. (2010a). Participación política y organización de jóvenes en Colombia vista desde la tensión "plan de organización – plan de consistencia". En Alvarado & Vommaro (Eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 113 - 135). Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.

Cubides, H. (2010b). Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá. *Nómadas*, (32), pp. 59-80. Recuperado de

https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_32_4_c_trazos_e_itinerarios_de_dialogos.pdf

Dahrendorf, R. (1993). *El conflicto social moderno*. Madrid: Mondadori.

Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: Debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado & Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 69 - 86). España: Síntesis.

Dávila, O., & Ghiarldo, F. (2006). El clamor de los desheredados. *Observatorio de juventud*, (11), 26-33.

Daza, G., & Zuleta, M. (2002). Del sujeto de la norma al individuo del control. *Nómadas*, (16), pp. 52-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117941005>

De Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Osai*, (5), pp. 177-184. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osai/osai5/debates.pdf>

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

De Souza, M. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, 6(3), pp. 251-261. recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v6n3/v6n3a02.pdf>

Delgado, R., Ocampo, A., & Robledo, Á. (2008). La acción colectiva juvenil. Un modelo de análisis para su abordaje. *Punto e vírgula*, (4), 118-216.

Díaz, Á. (2009). Sara Victoria Alvarado. La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del CENDES*, 26(70), pp. 127-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40311743007>

Díaz, Á. (2012). Subjetividad política y Psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Universitas Psychologica*, 11(1), pp. 325-338. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1061/1539>

Díaz, Á. (2014). Algunos trazos de subjetividad política desde una narrativa autobiográfica. En Díaz, & Ospina, H (Ed.), *Socialización y configuración de subjetividades: Construcción social de niños y niñas y jóvenes* (pp. 1 -320). Manizales, Siglo del Hombre Editores S.A.

Díaz-Gómez, A., González-Rey, F., & Arias-Cardona, A.M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicol.*, 10(1), 129-145.

Díaz, L., & Tatis, J. (2011). *¿Sujetos apolíticos? Algunos referentes para comprender la participación política de las y los jóvenes*. Recuperado de: http://portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Centro_Atico/pruebas2/boletin_ojj/recursos_ojj3/temacentralboletin3.pdf

Domínguez, E., & Monsalve, A. (2001). *Colombia, Democracia y Paz* (Trabajo presentado en Seminario). Pontificia Bolivariana, Medellín.

Domínguez, M., Martínez, M., & Lorenzi, E. (2010). *Ocupaciones en movimiento. Derivas, estrategias y prácticas*. Madrid: Tierra de nadie ediciones.

Dulanto, E. (2000). *El adolescente*. México: McGraw-Hill.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Echandía, C., Díaz, A., & Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: CLACSO.

Erazo, E. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7, (2), pp. 1303-1329. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/158>

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.

Eslava, E; (2002). Verdad, consenso y pluralismo. *Palabra Clave*, 6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900602>

Falleto, E. (1986). La juventud como movimiento social en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (29), pp. 185 - 191. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11554/029185191_es.pdf?seque

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante et de l'université*. Paris: PUF.

Fernández, C. (1987). Consideraciones teórico metodológicas sobre la Psicología política. Montero (Ed.), *Psicología Política Latinoamericana* (pp. 75-104). Caracas: Panapo.

Fernández, E. (2001). Igualdad, equidad y solidaridad. *Educação & sociedade*, 22 (76), pp. 281-283. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300015

Fernández, I. (2012). *Psicología social*. Madrid: Sanz & Torres.

Ferrari, V. (1989). *Funciones del Derecho*. Madrid: Debate.

Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.

Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Alianza.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, México.

Foucault, M. (1996). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial de la Piqueta.

França, O. (2012). *Manual de Psicoética: ética para psicólogos y psiquiatras*. Montevideo: Desclée de Brouwer.

Freud, S. & Einstein, A. (1933). *¿Por qué la guerra?* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fuentes, C. (2006). Juventud y participación política en el Chile actual. *Observatorio de juventud, (11)*, pp. 51-55. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/inj uv-revObsjuven-11-2006.pdf>

Fumagalli, A., Lucarelli, S., Marazzi, C., Mezzadra, S., Negri, A., & Vercellone, C. (2009). *La gran crisis de la economía global*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gabaldón, F. (2003). *Técnicas de Negociación*. Mérida: IMMECA.

Gairín, J. (2008). Educación para la paz en el contexto institucional. En Monclus & Saban (Eds.), *Educación para la paz* (pp. 45- 88). Barcelona: Ceac.

Gaitán, C. (2012). *Seminario Hermenéutica*. Trabajo presentado en el seminario de Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Gaitán, F. (2010). Crecimiento, desigualdad y pobreza en el capitalismo periférico análisis de los países latinoamericanos. En Di Virgilio, Pia & Boniolo (Coords.), *Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe* (pp. 11 - 351). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Galcerán, M. (2009). *Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

Galeano, E. (2006). *Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia.

Galeano, E. (2007). *Estrategias de la investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.

Galeano, M. (2006). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galindo, L., & Acosta F. (2010). Hacia un estado del arte sobre sentidos y prácticas políticas juveniles en Colombia 2000 – 2008. En Alvarado & Vommaro (Eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 163-204). Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.

Galtung, J. (2003a). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, Inst.

Galtung, J. (2003b). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Editorial Bakeaz.

Garcés, M. (2011). Movimientos sociales y educación popular. *La Piragua*, (32), 55–68.

García, O. (2009). El concepto de poder y su interpretación desde la perspectiva del poder en las organizaciones. *Estudios Gerenciales*, 25(110), pp. 63-83. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232009000100004&lng=en&tlng=es.

García, Á. (2011). La estructura de los movimientos sociales en Bolivia. *Osal*, pp. 185-188. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/2/3.Garcia_Linera.pdf

García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUNLAM-FIUC

García, J. (2010). *El- la joven y el significado de la política. Tramas subjetivas y narrativas (Tesisdoctoral)*. Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1381/Garcia_Gomez_Juan_Fernando_2010.pdf?sequence=1

García, L. (2015). La teoría de la comunicación como matriz práctica para la resolución de conflictos. *Comunicación y Sociedad*, (23), pp. 45-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34632784003>

García, M. (2002). *Yo no soy racista. pero... El aprendizaje de la discriminación*. España: Intermon Oxfam.

García, N. (2011). *Movimientos sociales y producción de conocimientos: La relevancia de las experiencias de autoformación*. Trabajo presentado en la ponencia Sociología de las ausencias y de las emergencias de la Universidad de Granada, Barcelona, España.

Garrido, A., & Álvaro, J. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.

Goldar, M. (2008). Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la educación popular. *La Piragua*, (28), 103-114.

Gómez, R. (2001). *Análisis de la imagen, estética audiovisual*. Madrid: Laberinto comunicación.

Gómez, J. (2012). Los meandros de las narrativas políticas juveniles. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 131 – 154). Bogotá: CLACSO.

Gómez, M. (2011). Multiculturalidad y ética pluralista. *Diánoia*, LVI (67), pp. 43-63. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=58433540003>

Gómez, Sanz. & Torres. (2006). *Psicología social*. Madrid: Pearson.

González, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learnig.

González, F. (2006). El compromiso ontológico en la investigación cualitativa. En González (Ed.) *Investigación Cualitativa y subjetividad* (pp. 17 -50). Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado.

González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), pp. 241-253. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156019>

González, M., Aguilera, A. & Torres, C. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos* (pp. 49-70). Bogotá: CLACSO.

Granada, P., & Alvarado, S. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales de la niñez y la juventud*, 8, (1), pp. 311-327. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712043955/ArtPatriciaGranadaEcheverry.pdf>

Greco, M. (2012). Emancipación, Educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Green, A. (1998). El otro ¿soy yo? *su defensor. Periódico de la defensoría del pueblo para la divulgación de los derechos humanos*, (49), pp. 1 - 6. Recuperado de:

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/El_otro_soy_yo-_Abadio_Green.pdf

Grimaldi, D. (2006). Acción colectiva, demandas y decisiones: Marco analítico para la movilización estudiantil. *Observatorio de juventud*, (11), 16-25.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), pp. 65 - 72. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745>

Herrera, J. (2009). Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales contemporáneas. Recuperado de <http://www.proyectohermeneutica.org/pdf/ponencias/herrera%20jose%20dario.pdf>

Hernández, F., & Collado, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw - Hill Interamericana.

Honneth, A. (1997). *Lucha por el reconocimiento*. Barcelona: CRÍTICA Grijalbo Mondadori S.A.

Hopenhayn, M., & Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe* [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.ops.org.bo/textocompleto/pi31179.pdf>

Imhoff, D., & Brussino, S. (2012). *Socialización política: aproximaciones teóricas y empíricas*. Recuperado de <http://psychepolitica.files.wordpress.com/2012/05/1-imhoff-y-brussino.pdf>

Izquierdo, L. (2014). *La institución educativa: escenario del ejercicio de las relaciones de poder-saber, subjetividad y resistencia* (Tesis de maestría). Universidad Del Tolima, Ibagué.

Jaramillo, C., Arias, A., Arias, M., Restrepo, F., & Ruiz, D. (2012). *Relaciones sociales entre jóvenes universitarios: Una mirada desde sus lógicas subjetivas*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.

Jiménez, B. (1998). *Psicología social crítica, cultura urbana y globalización* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Jiménez, F. (1986). *La Psicología política. Papeles del psicólogo*, (25). Recuperado de <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=263>

Jiménez, Y. (2013). La construcción social del statu quo en la Universidad Nacional de México (1910-1914). *Cultura y representaciones sociales*, (15), pp. 43 - 72. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a2.pdf>

Juliano. D. (1994). La construcción de la diferencia: Los latinoamericanos. *Papers*, (43), 23-32. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25201/58512>.

Juris, J., Pereira, I., & Feixa, C. (2012). La globalización alternativa y los “novísimos” movimientos sociales. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10(37), pp. 23 - 39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34223328002>

Kaplan, L. (1991). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós

Knobel, M., & Aberastury, A. (1994). *El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Kojève A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Kozel, A. (1996). Los jóvenes y la política. Modulaciones de un escepticismo general. En Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 195-220). Buenos Aires: Biblos

Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José, C.R.: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Kruger, M. (2011). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2, (2), 2014, pp. 583-596.

Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77331488005>

Labourdette, S. (2007). Relaciones sociales y poder. *Orientación y sociedad*, (7). Recuperado de
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100002

Labourdette, S. (2005). Secreto y poder en la vida social. *Orientación y sociedad*, (5). Recuperado de
<http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v5/v5a04.pdf>

Lechner, N. (1994). Los nuevos perfiles de la política, un bosquejo. *Nueva Sociedad*. (130), pp.263-279. Recuperado de
http://nuso.org/media/articles/downloads/3079_1.pdf

Lederach, J. (1990). Elementos para la solución de conflictos. *Revista Educación en derechos humanos*, (11), pp. 1 -24.

Lipovestky, G. (1998). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.

López, A. (2013). La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 185-197.
Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885007>

López, G. (2005). *Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

López, S. (2009). *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*. Madrid: Mapas.

Loreto, V. (2004). ¿Movimientos sociales en la red? Los hacktivistas. *El Cotidiano*, 20(126), pp. 1-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512615>

Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público* (Tesis doctoral). Universidad de Manizales - CINDE, Manizales.

Maldonado, I., & Carrillo, M. (2009). Prejuicios y estereotipos. En Worchel, Cooper, Goethals & Olson (Eds.), *Psicología social* (pp. 234 - 245). España: Paraninfo.

Maliandi, R. (2010). *Ética Convergente. Fenomenología de la conflictividad*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Mañero, R. (2001). El concepto de imaginario en la Psicología social. *Tramas*, (17), pp. 101 - 136. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2001/nol7/7.pdf>.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde (Ed.), *Viviendo a toda*.

Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades (pp. 1 -22). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Martín, M. (2002). La tiranía de la apariencia en la sociedad de las representaciones. *Revista Latina de Comunicación Social*, (50). Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina50mayo/5005mllaguno.htm>

Martín, I. (1990). *Acción e ideología*. San Salvador: UCA.

Martínez, C., Paterna, C., Rosa., A., & Angosto, J. (2000). El principio de jerarquía social como explicación del prejuicio y el rechazo a la acción positiva. *Psicología Política*, (21), pp. 55-71. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N21-3.pdf>

Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. México: Trillas.

Martínez, J. (2011). Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud. En Vasco & Ospina (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes*. (pp. 189 - 220). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos, más que conceptos*, 8(1), pp. 1 - 43. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Martínez, J. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 77 – 94). Bogotá: CLACSO.

Martínez, M., & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Bogotá: CLACSO.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*, 9(1), pp. 123-146. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/articulo/view/4033/3213>

Mejía, M. (2010). Culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (18), pp. 49- 75. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/168/157>

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.

Mendoza, V. (2009). *Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa* (Tesis de maestría). FLACSO, México.

Mesa, C. (1999). *Lección de clausura* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Mingote, J., & Requena, M. (2008). *El malestar de los jóvenes*. España: Díaz Santos.

Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Monsalve, T. (2005). *Conflicto y Negociación. Caso: Chávez- Uribe-Granda*. Venezuela: Vadell Hermanos Editores.

Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de "poder". *Polis (Santiago)*, 9(25), pp. 367 - 389. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100022&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-65682010000100022.

Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la Psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la Ciudadanía y Transformación Social: Área de Encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Psykhé (Santiago)*, 19(2), pp. 51-63. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000200006&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282010000200006.

Morales, H. (2002). Movimientos Juveniles en transición: Visibilidad de la movilización juvenil en México. *Última Década*, (17), pp. 11 - 39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501701>

Morales, E. (2008). Marginación y exclusión social: el caso de los jóvenes en el Consejo Popular Colón de la ciudad de La Habana [Versión digital. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120628114713/18mora2.pdf>]

Moreira, N., & Romero, J. (2010). La juventud en la Sociología Uruguaya: estado del arte. En Alvarado & Vommaro (Eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 89 - 112). Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.

Morfin, C. (2011). Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(9), pp. 61-79. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/344>

Morgan, G. (1996). *Imágenes de la Organización*. México: Alfaomega

Muñoz, D., & Martínez, J. (2007). Aproximaciones conceptuales a las políticas juveniles: desmodernización, anticipación moral y política de la vida. *Universitas humanística*, (64), pp. 67-91. Recuperado

de

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2179>

Muñoz, G. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), pp. 1- 24. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/337>

Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1-18. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/295>

Muñoz, G. (2010). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (18), 19-32. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/295>

Muñoz, G. (2011). La relación de los jóvenes y las jóvenes con la cultura y el poder. En Vasco & Ospina (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 43 - 64). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Murcia, N., & Gamboa, A. (2014). Saber, manipulación y poder. La universidad como institución social. *Hallazgos*, 11(22), pp. 419-434.

Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n22/v11n22a22.pdf>

Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), pp. 821-852. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n2/v6n2a12.pdf>

Myers, D. (2008). *Exploraciones de la Psicología social*. España: Mc Graw Hill.

Nateras, O. (2003). Procesos de socialización política y construcción del pensamiento social en infantes y jóvenes: la ruta de la sociocognición. *Polis*, 2(3), pp. 49-78. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72620303>

Navarini, E. (2010). ¿Estamos preparados para "la pluralidad cultural"? *Invenio*, 13(24), pp. 63 - 69. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87714453005>

Oblitas, L. & Rodríguez, Á. (1999). *Psicología Política*. México: Plaza & Valdés.

Ocampo, G. (2000). *Adolescencia y cultura: los rituales de iniciación*. Trabajo presentado en el V Seminario – Taller ¿Adolescencia o... Adolescencias? Representaciones y contextos del Instituto Jorge Robledo, Medellín, Colombia.

Ocejo, R. (2005). La mediación como proceso de gestión de conflictos. Inducción al derecho de familia (Tesis profesional). Recuperado de <http://cicsa.uaslp.mx/bvirtual/tesis/tesis/SABCDT9/SABCDT9.pdf>

Ojeda, D. & González, M. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *Revista CES Psicología*. (5), (2), pp. 101 - 118. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Antichristian333/ojeda-y-gonzalez-percepciones-y-estereotipos-de>

Osorio, S. (2012). Conflicto, Violencia y Paz: Un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(2), pp. 052-069. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127025833006>

Ospina, H., Muñoz, S., & Castillo, J. (2011). Red Juvenil de Medellín: Prácticas de desobediencia y resistencia al patriarcado y al militarismo. En Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona, (Eds.), *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 43-61). Manizales: CINDE.

Ovalle, C., & Escobar, J. (2014). Fundamentos bioéticos para pensar el conflicto. *Revista Colombiana de Bioética*, 9(2), pp. 27 - 34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189233271004>

Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2010). *Psicología social: Algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Biblioteca nueva.

Padilla, M. (2011). Politizaciones en el ciberespacio. Recuperado de http://www.espaienblanc.net/IMG/pdf/3_politizacionesenelciberspacio.pdf

Palacio, L. (2007). *Exploración de las prácticas discriminatorias en la institución educativa América de la ciudad de Medellín, que inciden en la experiencia escolar del estudiantado afrocolombiano*. (Tesis de maestría). Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Parisi, R. (2008). Definiendo la Psicología política. *Boletín Sociedad de Psicología del Uruguay*, (46), pp. 20-38. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-43372008000100005

Penaglia, F. (2012). La paradoja del poder: ¿elitización o empoderamiento colectivo? *Polis (Santiago)*, 11(32), pp. 105 - 118. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000200007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-65682012000200007.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Pérez, Á. (1997). *Socialización y educación en la época postmoderna*. Madrid: Editorial Popular.

Pérez, J. (1998). El ansia de identidad juvenil y la educación. En Laverde (Ed.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Pérez, T. (1999). Reflexiones sobre una etnografía feminista del Software Libre en Colombia. *Estudios Feministas*, 18(2), pp. 385 – 405. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38116094006>

Pérez, L., & Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas Sede Pablo Sexto en el municipio de Dos Quebradas (Trabajo de grado). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/761/1/371621P438lp.pdf>

Piedrahita, C. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 31 – 46). Bogotá: CLACSO.

Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En Díaz, Piedrahita, & Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15 - 31). Bogotá: CLACSO.

Pinilla, V., & Lugo, V. (2011). Lo público como espacio de lo común ampliado: significados y prácticas de organizaciones y redes

juveniles en Colombia. En Vasco & Ospina (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 65 - 99). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-42. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29->

Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaU
Vigo.pdf

Ponce, P. (2004). Masculinidades diversas. *Desacatos*, (16), pp. 7 - 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13901601>

Prior, Á. (2002). *Nuevos Métodos en Ciencias Humanas*. España: Editorial Anthropos.

Radici, M. (2012). La ética del reconocimiento de Axel Honneth y sus aportes a las democracias en Latinoamérica. Una mirada crítica. *Nuevo itinerario revista digital de filosofía*, 7 (7), pp. 1-22. Recuperado de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista7/articulo03.pdf>

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-42. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29->
Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaU
Vigo.pdf

Ramírez, G. (2012). Una primera aproximación a definiciones sobre el conflicto, textual y cotidianamente. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 22(63), pp. 71- 86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538665007>

Ramírez, L., & Levy, S. (2010). Sentido común y conflicto: impacto de las teorías legas sobre relaciones intergrupales. *Universitas Psychologica*, 9(2), pp. 331-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716832003>

Ramírez, Y. (2014). *La intimidación en la escuela: una realidad que va más allá de sus historias*. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Ramirez%20Osorio,%20Yolida%20Yajasiel.pdf>

Ramírez, Y., Moreno, L., Restrepo, L., & Giraldo, D. (2015). Sistematización del laboratorio como experiencia de maestros y maestras en la escuela. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZdjoxyPb-8J:https://www.master2000.net/recursos/fotos/98/10-07-2015%2520LABORATORIO%2520PEDAGOGICO%2520DLC.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co>

Rauning, G. (2008). La industria creativa como engaño de masas. En el colectivo editorial transform (Eds.), *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 27 - 42). Madrid: Traficantes de sueños.

Rauber, I. (2003). *Género y poder*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/docs/4523.pdf>

Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. México: FCE/Conaculta.

Renfrew, J. (2005). *La agresión y sus causas*. México: Trillas.

Congreso de la Republica de Colombia. (2006). Ley 1090 Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá: Congreso de la Republica.

Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, (5), pp. 1-18. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2014II/Revilla_ElConceptoDeMovimientoSocial.pdf

Rivera, A. (1980). Factores que determinan la atribución de altruismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), pp. 63-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80512106.pdf>

Rodríguez, A. (2006). *Psicología social*. México: Tirillas.

Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.

Rodríguez, J. (2006). Un marco teórico para la discriminación. Colección Estudios: México DF.

Rodríguez, R., Moya, M. (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos. *Psicothema*, 15, (2), pp. 176-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72715204.pdf>

Rojas, J. (2006). Los hijos del progreso mal distribuido y de la crisis de calidad de la educación. *Observatorio de juventud*, (11), 56-61.

Ruiz, A. (2012). Los jóvenes en los márgenes y su sentido moral de la historia. *Folios*, (36), pp. 153-169. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a09>

Sabucedo, J. (1996). *Psicología política*. España: Síntesis.

Saintout, F. (2012). Medios y juventud. *Cuadernos del inadi*, (6). Recuperado de <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-06/medios-y-juventud/>

Sánchez, D. (2010). ¿Cómo ha sido la vuelta? *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (18), 113-128.

Sánchez, L. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), pp. 54-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>

Sandoval, J., & Hatibovic, F. (2010). Socialización política y juventud: El caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Última década*, (32), pp. 11-36. Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000100002

Scandroglio, B., López, J., & San José, M. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), pp. 80-89. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3432.pdf>

Serrano, I., & López, G. (1994). Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la Psicología social-comunitaria. En M. Montero (Coord.), *Psicología social comunitaria* (pp. 167 - 210). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), pp. 29 - 43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87602203>

Simmel, G. (1987). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. España: Alianza Editorial.

Solano, R. (2010). *Constitución y configuración de la subjetividad en jóvenes en el contexto universitario en la ciudad de Cali* (Tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE, Manizales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1177/1/Solano_Macias_Rene_2010.pdf

Soledad, L. (2012). El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. *KAIROS, Revista de Temas*

sociales, (30), pp. 1 – 16. Recuperado de <http://www.revistakairos.org/k30-archivos/Mune.pdf>

Sossa, A. (2011). Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 28, pp. 1 - 16. Recuperado de <https://polis.revues.org/1417>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Torras, M., & Acedo, N. (2008). *Encara(c)ciones. Teoría(s) de los cuerpos*. Barcelona: Editorial UOC, S.L.

Torres, A. (2002). Las lógicas de la acción colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales. *Cuadernos de Sociología*, (36), 33 – 62.

Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 2-23.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Nómadas*, (15), pp. 162 - 177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927015>

Useche, O. (2012). Diferencia, subjetividades en resistencia y micropolítica del acontecimiento. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 95 – 110). Bogotá: CLACSO.

Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya se fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: Colegio de la Frontera Norte.

Valenzuela, J. (2005). Decálogo para repensar las certezas. *Alternativas*, (4), pp. 1 – 51. Recuperado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69713/CLAS_A_N_SP15_ValenzuelaArce_Dec%C3%A1logo.pdf?sequence=1

Vasco, E., Alvarado, S., Echavarría, C., & Botero, P. (2007). *Justicia, Moral Y Subjetividad Política En Niños, Niñas Y Jovenes*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.

Vega, M., Díaz, Á., & Cardona, M. (2011). Ruta pacífica joven: una experiencia en construcción. En Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (Eds.), *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 91- 114). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y CINDE.

Vercauteren, D., Crabbé, O., & Müller, T. (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficantes de sueños.

Virno P. (2003a). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

Virno, P. (2003b). *Virtuosismo y revolución, la acción política en la época del desencanto*. Madrid: Traficantes de sueños.

Vommaro, P. (2009). Las organizaciones sociales urbanas de base territorial y comunitaria y el protagonismo juvenil: dos experiencias en Quilmes 1981-2004. *Periferias*, 17(1), 173-190.

Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 63 – 76). Bogotá: CLACSO.

Vommaro, P. (2013). Juventudes y políticas en América Latina actual: configuraciones generacionales y producción de lo público. Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano- CLACSO, (5), pp. 1 -4. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20131016111734/Cuaderno-No5-SegEpoca.pdf>

Zapata, A. (2007). *Cultura Organizacional*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Zarza, M. (2009). Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp. 1349-1377. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000300008

Zarzuri, R. (2006). Participación juvenil, cultura y movimientos. *Revista Observatorio de juventud*, (11), 42-50.

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, (9), pp. 185-188. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>

Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, pp 123- 149. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd1/collect/clacso/index/assoc/D2823.dir/5Zibechi.pdf>

Zuleta, E. (2015). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Barcelona: Editorial Aries.

ANEXOS

Anexo 1. Ejercicio de completación de frases



CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA
LASALLISTA



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

COMPLETACIÓN DE FRASES

Universidad: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Completa las frases con lo primero que llegue a ti, que reúna tus sentimientos, vivencias, y emociones. Evita pensar mucho las respuestas.

El poder en la universidad...

Un día excluyeron a alguien porque...

Los conflictos entre jóvenes son...

La diversidad...

Un día había un gay...

Un afro llegó a clase...

Las mujeres siempre...

Los hombres nunca...

La violencia en la universidad...

La política es...

Jóvenes y política...

Lo mejor de las relaciones en la universidad...

Lo mejor de los (as) compañeros (as)...

Cuando hay un problema en la u...

¡Muchas gracias por compartir con nosotros, valoramos mucho tu aporte a la investigación!

Anexo 2. Análisis de casos

Caso 1.

En una clase durante la cual estaba realizando una exposición un grupo de estudiantes, se presentó una fuerte discusión entre el grupo que estaba exponiendo y sus demás compañeros.

Una de las expositoras muy disgustada porque sintió que ninguno de sus compañeros estaba atento, pues la mayoría estábamos cansados y con sueño, interrumpió la actividad para pedir respeto de una manera algo brusca, parecía que se tomaba la falta de atención del grupo como algo personal en contra de ella. El profesor encargado nos pidió que habláramos sobre lo que había ocurrido y este espacio se utilizó para que todos los miembros del grupo se expresaran. La compañera que interrumpió su propia exposición manifestó saber y darse cuenta de que las demás personas del salón decían cosas a su espalda, que ella sabía que a veces cuando se reían o decían algunas cosas era con intención de ofenderla a ella disimuladamente y que además el ambiente en el salón era muy pesado porque manteníamos como compitiendo.

Después de lo ocurrido durante la clase daba la impresión de que esta compañera reducía o cambiaba su círculo de relaciones en el salón, haciendo que lo que en principio era sólo una idea de ella de ser excluida se convirtiera en algo real, yo misma soy consciente de como se dice vulgarmente “haberle cogido pereza” a esta compañera luego de lo sucedido en esa clase, así que trataba de evitarla ya que tenía opiniones bastante negativas respecto a ella.

Caso 2.

En mi universidad, los que estudian odontología deben llevar siempre sus herramientas en cajas grandes y pesadas. Un día, yo estaba esperando el ascensor y habían varias de mi carrera y otras de odontología esperando, de un momento a otro llegó el ascensor con sobrecupo, sin embargo las de odontología empujaron y golpearon a todo el mundo con el objetivo de entrar, entonces yo vi que los que esperaban de mi carrera quedaron como “ahí Dios mío, ¿y aquí qué paso?”, entonces yo dije “que rabia”.

Cierto día cuando yo estaba sola en el ascensor, veo a las de odontología con sus cajas viniendo a la carrera y yo “taque”, lo cerré antes de que se pudieran subir. Lo he hecho y lo he contado varias veces.

Caso 3.

El durante los primeros semestres siempre fue amigo de todos, hacíamos trabajos juntos e íbamos a los torneos de fútbol de la universidad y a fiestas, compartiendo los espacios y las charlas que se dan en torno a todas estas actividades. Sin embargo, el día que nos enteramos que su orientación sexual era distinta, las cosas cambiaron, varios de los amigos le reprocharon no haberlo dicho desde el principio y le empezaron a hablar sólo para lo necesario, otros simplemente le dejaron de hablar y evitaron sentarse cerca de él, y yo decidí que seguiría como si nada hubiera cambiado, sin embargo esto me ha causado problemas pues me han llamado gay y algunos también se han alejado de mí.

Debate

1. ¿Qué opinan del caso?
2. ¿Con que situaciones de su proceso en la universidad lo relacionan?
3. ¿Qué creen que pasó?
4. ¿Qué hubieran hecho?
5. ¿Qué otros motivos generan los conflictos en la universidad?

Anexo 3. Guía de preguntas entrevista



1. ¿Nos podrías contar cómo definirías el poder en las relaciones que has tenido y las que has visto en la universidad?
2. ¿Puedes especificarnos en qué situaciones has vivenciado el poder en la universidad?
3. Si un compañero o una compañera se toma el poder ¿cómo crees que lo manifestaría?, ¿por medio de qué acciones o instrumentos?
4. ¿Cómo te sentirías frente a esas acciones y esos instrumentos?
5. En un grupo de otra universidad piensan que “el poder es necesario” ¿Qué opinas?
6. ¿Por qué motivos se generan conflictos en las relaciones en la universidad?
7. ¿Cómo se manifiestan los conflictos entre compañeros?
8. Según lo que has vivido en la universidad, ¿qué es el conflicto para ti?
9. En las relaciones entre compañeros, ¿qué efectos tienen los conflictos?
10. Hemos observado que cuando alguien tiene un conflicto, los demás no se movilizan para ayudarlo, ¿Por qué crees que pasa esto?
11. Si el grupo te excluyera por alguna característica tuya, ¿qué crees que pasaría?

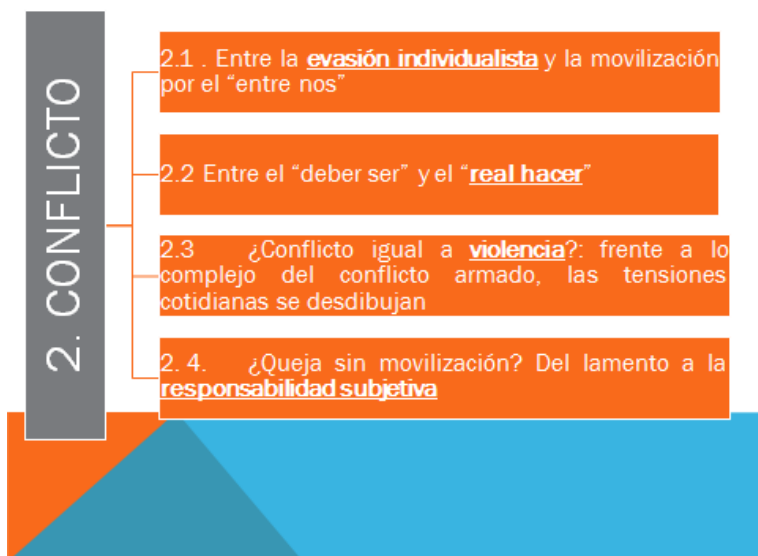
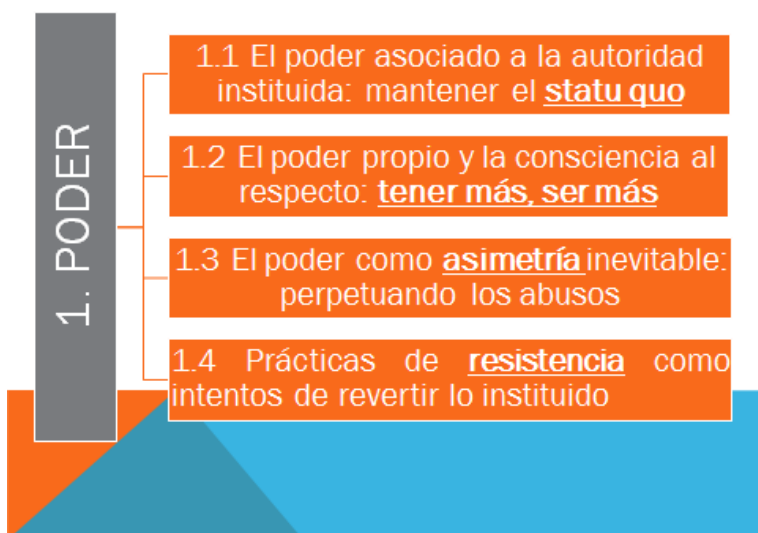
12. ¿Podrías identificar qué motiva la exclusión entre compañeros en la universidad? Danos ejemplos por favor.
13. Danos ejemplos sobre la forma como se manifiesta la exclusión en la universidad.
14. Cuando algún compañero se autoexcluye, ¿qué pasa?
15. ¿Qué características crees que comparten los y las que se unen en cada subgrupo de tu clase?

Anexo 4. Matriz categorial

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TESTIMONIOS	OBSERVACIONES
PODER	Personajes	1 "Por ejemplo Julián es el representante" 1 "el muchacho que le paso lo del cuaderno, él puso la queja y no le pusieron cuidado. Pues desde coordinación no, entonces que dijo él, no yo no voy a perder el tiempo acá, yo salgo y me voy" 1 "yo sé que una vez paso que uno de ellos no saco cinco, y casi todo el salón había sacado 5 y ella le hizo el reclamo a la profesora y ella le dijo que por no tener la capacidad de perder le puso un tres, pues le rebajo antes la nota. Entonces es como que debe ser que se quedó ofendida" 2 "acá le brindan uno y a una hora específica y si no aplácela, siempre, siempre y si se encuentra con otra no la vea sencillo... esa es la regla de oro"	El poder en ocasiones es visto como liderazgo, en palabras de Barra existen líderes designados y líderes emergentes, así: a) "Designado: su origen es externo al grupo, ha sido puesto como líder por otros ajenos al grupo. Ej. Jefe, entrenador de fútbol, gerente, etc. b) Emergente: cuando el origen es interno al grupo. Alguien que ha sido elegido por el grupo, o alguien que ha ido asumiendo mayor influencia que otros aunque nadie lo haya elegido en una votación" (Barra, 1998, p.184).

	5 "desde entrada por estructura humana creo que somos excluyentes... el ser humano excluye por naturaleza... porque si tu miras el espermatozoide no deja entrar al otro jajaja lo excluye jajaja entra uno". 5 "un instinto natural en lo que estamos metidos como un sistema que si tú quieres salirte de ahí tienes que dejar de ser humano, la exclusión, la exclusión hace parte de todas las esferas de la vida y los más teso de la exclusión es que muchas veces el ser es inconsciente de ella" 5 "que una persona no se acerque al otro para ayudarlo y que creo que es una cuestión cultural, me parece que es una cuestión cultural y realmente o de tu familia, familiar no vengo aquí mi papa me paga la universidad vuelvo a mi casa realmente no vine hacer amigos, se escucha mucho eso, y es aceptable, es respetable eso tendría..."	La exclusión se centra en procesos y agentes que excluyen de "la participación social y del acceso al poder" Morales, 2008, p.376. "la política se trata de estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias" (Arendt, 1997)
--	--	--

Anexo 5. Mapas categoriales



3. PLURALIDAD

3.1 Todos somos “el otro” del otro: la diferencia como déficit

3.2 Preferir no es excluir: ¿optar por unos sin vulnerar a otros?

3.3 De los procesos de inclusión que evidencian movilizaciones solidarias

Anexo 6. Consentimiento informado



**CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA
LASALLISTA**



CARTA INFORMATIVA

Recibe un cordial saludo.

La presente circular tiene como objetivo informarte que en los próximos días se dará inicio a la investigación denominada “Relaciones sociales en la universidad: poder, conflicto y pluralidad entre jóvenes”. La cual corresponde al proyecto de tesis doctoral de Ana María Arias Cardona y será llevada a cabo por ella y María Camila Pachón su auxiliar de investigación, en cuatro universidades de Antioquia.

Es importante resaltar que toda la información obtenida y suministrada será de carácter confidencial, con fines académicos y que se garantizará el anonimato y la ausencia de consecuencias colaterales a la investigación.

Además, tu participación es de carácter voluntario y te puedes retirar en cualquier momento.

Si estás de acuerdo, te invitamos a diligenciar el consentimiento informado que encontrarás a continuación.

Muchas gracias!

Firma investigadora



Yo _____ (nombre)

Identificado(a) con CC N° (cédula)

DECLARO:

- Que un representante del grupo de investigación me invitó a hacer parte de este proyecto y que he decidido participar voluntariamente.
- Que la recolección de datos se hará a través de encuestas, entrevistas, talleres, grupos focales y otras técnicas de investigación social, que serán documentadas y utilizadas de la manera que los investigadores estimen conveniente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.
- Que los resultados de la investigación me serán comunicados y que éstos no afectarán en nada mi desempeño dentro de la institución, ni me comprometo con ningún proceso.
- Que se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del grupo y revocar este consentimiento. Sin

embargo, me comprometo a informar oportunamente a la investigadora si llegase a tomar esta decisión.

- Que acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe, que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia si lo requiero.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, así como mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Firma y fecha

Las relaciones sociales han sido una pregunta que ha atravesado el ser de quien escribe esta tesis doctoral, interrogante gestado desde siempre en lo más profundo de su autobiografía y que agudizó sus reflexiones al comenzar a estudiar Psicología y al vivir en un lugar como Colombia, con sus diversas formas de violencia. Violencia que en el departamento de Antioquia (contexto donde se realiza esta investigación) pareciera haberse configurado en un entramado con nuevas formas de la ética, la estética y la política, ligadas a la subcultura del narcotráfico, con expresiones descarnadas de totalitarismo, estereotipos sexistas, discursos homogenizantes, prácticas autoritarias y modos de agresión simbólica que permean lo macro y lo micro como lo afirman las teorías de Arias (2015). En una suerte de aglomerado de violencias simbólicas y violencias estructurales del contexto sociopolítico que influyen en las violencias cotidianas en la universidad.

Centro de Estudios Avanzados en
Niñez y Juventud

Alianza



Doctorado en Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y
Juventud