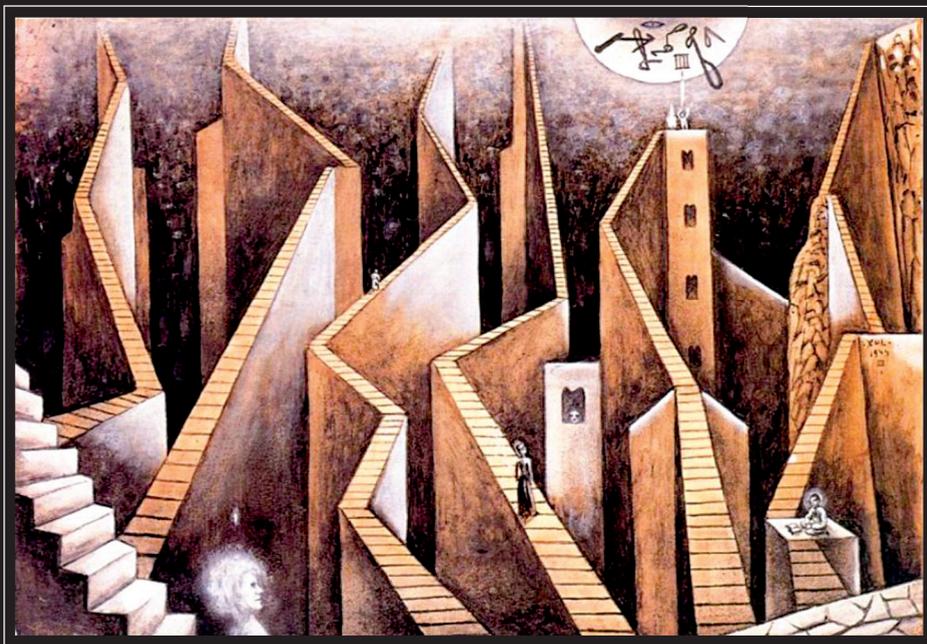


Universidad de San Buenaventura Cali

Jóvenes universitarios contemporáneos

contradicciones y desafíos



Murales y escaleras, 1944. Xil Solar (1887-1963)

José Fernando Patiño Torres

Jóvenes universitarios contemporáneos.
Contradicciones y desafíos



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

Jóvenes universitarios contemporáneos Contradicciones y desafíos

José Fernando Patiño Torres

2012

Patiño Torres, José Fernando

Jóvenes universitarios contemporáneos. Contradicciones y desafíos. -- Cali:
Editorial Bonaventuriana, 2012.

228 p.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-8436-99-9

1. Estudiantes universitarios – Colombia 2. Psicología cultural 3. Estudiantes
de psicología – Investigaciones 4. Psicología – investigaciones.

150.72 (D23)

P298

© Universidad de San Buenaventura, Cali
 Editorial Bonaventuriana

Jóvenes universitarios contemporáneos. Contradicciones y desafíos

@ José Fernando Patiño Torres

Grupo de investigación: Estéticas urbanas y socialidades

Facultad de Psicología

Universidad de San Buenaventura

Colombia

@ Editorial Bonaventuriana, 2012

Universidad de San Buenaventura

Coordinación Editorial de Cali

Calle 117 No. 11 A 62

PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usbrecgen.edu.co

[http:// servereditorial.usbcali.edu.co/editorial/](http://servereditorial.usbcali.edu.co/editorial/)

Colombia, Sur América

El autor es responsable del contenido de la presente obra. Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

ISBN: 978-958-8436-99-9

Tiraje: 300 ejemplares

Cumplido el depósito legal (ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia - Printed in Colombia.

Agosto de 2012

Agradecimientos

Dedico este trabajo a los jóvenes que año tras año emprenden el incierto camino de la vida universitaria. A todos ellos, por haberme enseñado el valor de ser joven en tiempos de fragmentación.

Primero que todo quiero agradecer a la política de investigaciones de la Facultad de Psicología y a la Dirección de Investigaciones de la Universidad de San Buenaventura Cali, por hacer posible tanto el trabajo de campo como la publicación de un estudio sobre jóvenes universitarios contemporáneos. Gracias a dicha política he tenido la libertad epistemológica de elegir el diseño que consideré pertinente, así como analizar, de forma crítica, muchos de los aspectos que hoy en día presentan “tensión” en la trayectoria de los jóvenes que hacen parte de las universidades.

A la doctora Carmen Elena Urrea, Decana de la Facultad de Psicología, quien ha sido una continuadora –ejecutiva, académica y afectiva– de un proyecto de formación de profesores y estudiantes que le apuestan a una psicología contemporánea comprometida con las formas actuales de malestar subjetivo, y críticos con respecto a la posición normalizadora y universalista de los discursos y prácticas hegemónicas de la disciplina.

A las doctoras María Cristina Tenorio y Mariángela Rodríguez, por su asesoría a lo largo de la investigación que aquí presento. Este documento fue mi trabajo de maestría en la Universidad del Valle, en la línea de Psicología Cultural. Gracias a la experiencia teórica y metodológica de estas investigadoras se logró una escritura que articuló las voces de los sujetos con algunas concepciones de la psicología cultural, la antropología y la sociología. Agradezco, igualmente, al profesor Nelson Molina, por haberme compartido una mirada crítica y respetuosa sobre los hallazgos aquí expuestos.

Un profundo agradecimiento a las jóvenes universitarias que decidieron participar conmigo, en calidad de monitoras y aprendices de investigadoras, en múltiples encuentros etnográficos que favorecieron la construcción conjunta de los resultados que aquí se ponen a consideración. Muy especialmente agradezco a Carolina Martínez, María Jimena Vera, Marcela García, Angélica Viana, Susana Baudichon y María del Carmen Zúñiga, habitantes del espacio universitario que me enseñaron la gramática cultural necesaria para comprender de alguna manera las subjetividades juveniles desde el “otro lado”.

A mis apreciados compañeros de la Editorial Bonaventuriana, Claudio Valencia y Diego Alejandro Soto, por toda su paciencia y permanente apoyo en el proceso de diagramación del texto, diseño de la carátula e impresión del libro. Así mismo, tengo una cálida gratitud a mi buen amigo Eduardo Alfredo Fajardo quien, con su gran sensibilidad estética, me sugirió la imagen que porta la carátula del presente texto, aporte que permitió una metáfora invaluable que se articula con los hallazgos expresados a lo largo de la publicación.

Y con gran afecto y reciprocidad agradezco a mis colegas del Seminario Permanente en Psicología Cultural de la Universidad del Valle, por haberme escuchado en tantas oportunidades y por confrontar a cada momento mis supuestos investigativos. Gracias a todos ellos por su generosidad y acompañamiento.

Tabla de contenido

Presentación.....	9
CAPÍTULO 1. LAS JUVENTUDES UNIVERSITARIAS:	
UNA APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO	15
– Las identidades universitarias en psicología: a propósito de la problematización del estudio	17
– Pertinencia y significatividad de un estudio cultural sobre jóvenes contemporáneos: lazo social y construcción de saberes investigativos....	27
CAPÍTULO 2. COMPRENSIÓN HISTÓRICO-CULTURAL	
DE LAS JUVENTUDES: NUESTRO PUNTO DE PARTIDA	31
– Surgimiento de la juventud en la historia occidental reciente.....	33
– Definición del concepto de juventud como categoría social.....	37
– Caracterización del joven moderno vs. el contemporáneo	41
– El concepto identidad/diferencia para pensar las juventudes actuales.....	46
CAPÍTULO 3. LA ESTRATEGIA INVESTIGATIVA	
DEL ESTUDIO: PREMISAS EPISTEMO-ONTOLÓGICAS.....	55
– Mi ingreso en el mundo de los jóvenes contemporáneos. Más ontología y menos epistemología	57
– Psicología cultural y construccionismo social: anotaciones respecto al paradigma de investigación asumido	63
– Sobre la estrategia para la construcción de la información	69
– Participantes y criterios de escogencia.....	73

- Procedimiento investigativo: acerca de la naturaleza
cíclica de un estudio cultural sobre jóvenes 76
- Estrategia de análisis de los hallazgos 79
- Árbol categorial analítico del estudio: versión resumida 82
- Árbol categorial analítico del estudio: versión completa 82

CAPÍTULO 4. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS 87

- Juventud y escenario universitario 89
- Institución universitaria y juventud. Encuentros
y desencuentros de una modernidad tardía 89
- Sobre la institución en donde se realizó la investigación 89
- Procesos de inscripción universitaria e imaginarios consecuentes 92
- Anotaciones acerca del contrato psicológico entre
la institución y los estudiantes 97
- Acerca de los jóvenes de la investigación 99
- Las familias de nuestros jóvenes universitarios:
clase social y movilidad 103
- Construcción social de los géneros en la carrera de psicología 114
- Edad de ingreso de los jóvenes a la universidad 129
- Religión, amor y sexo: trazos para pensar las subjetividades juveniles 135

CAPÍTULO 5. SER ESTUDIANTE DE LA CARRERA

DE PSICOLOGÍA: INGRESO A LA VIDA UNIVERSITARIA 147

- Escogencia e ingreso a la carrera 149
- Situaciones familiares influyentes en la elección de la carrera 150
- Imaginarios sobre la carrera y explicaciones acerca
de porqué escogen la psicología como proyecto universitario 175
- Capital académico acumulado 183

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 207

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 219

Presentación

Este trabajo de investigación inició a partir de diversas inquietudes que surgieron en mi práctica como docente universitario de la carrera de psicología, iniciada desde el 2002 en algunas instituciones privadas de la ciudad de Cali. A la edad de veinticuatro años, con muy poca experiencia docente pero con grandes motivaciones en este campo y en el de la investigación, tuve la oportunidad de empezar a dirigir cátedras de metodología de la investigación, introducción a la psicología y prácticas formativas con jóvenes que recién comenzaban su profesionalización, hecho que propició en mí invaluable aprendizajes y nuevos interrogantes que serían el motor vital para ampliar mi comprensión sobre la forma como los contextos socioculturales producen subjetividades particulares.

Un tiempo después, con la convicción de que requería referentes identificatorios con capitales académicos y culturales de mayor trayectoria con los cuales lograra cualificar mi rol como docente, tomé la decisión de hacerme parte de la Maestría en Psicología en la institución estatal a la que debo buena parte de mi formación intelectual: la Universidad de Valle (Cali, Colombia). Me propuse ingresar a una línea formativa en la que pudiera hacer discusiones transdisciplinarias acerca de problemáticas que tuvieran necesariamente una pertinencia sociopolítica para nuestros tiempos contemporáneos. De esta manera, me inscribí en el grupo de investigación *Cultura y Desarrollo Humano* que dirige la profesora María Cristina Tenorio, quien desde el principio me propuso lecturas críticas y ejercicios investigativos que revolucionaron mi formación de pregrado como psicólogo, que hasta ese entonces se caracterizaba por miradas etnocéntricas, individualizantes y constructivistas. En cada una de nuestras sesiones académicas todos los estudiantes de Maestría teníamos la sensación de estar construyendo saberes que transformaban nuestras posturas conceptuales y epistémicas, pero, sobre todo, ontológicas, de tal manera que mi propia vida se vio reconfigurada porque había comprendido que mi búsqueda científica era, ante todo, una búsqueda de inquietudes personales.

Así mismo, la profesora María Cristina, con el entusiasmo que la caracteriza y su amplia generosidad con el conocimiento, me facilitó entrar en contacto directo e identificarme con docentes de un alto nivel académico y personal como Anthony Sampson, Zayda Sierra, Adolfo Perinat, Irene Victoria y, muy especialmente, la antropóloga urbana Mariángela Rodríguez, quien desde la gestación de este estudio ha confrontado mis certezas como psicólogo, y por ello mismo me ha permitido ingresar en un campo de conocimientos de una gran erudición y significatividad: los estudios socioantropológicos.

Al conocer a la profesora Mariángela Rodríguez tuve la oportunidad de participar en un curso en el que ella pródicamente nos enseñó a trascender las concepciones cartesianas sobre la construcción de los sujetos, y de esta forma nos exhortó a la difícil tarea de analizar la relación entre lo macro (economía, globalización y sociopolítica) y lo micro (familias, grupos de pares, identidades contemporáneas), con el propósito de cualificar nuestras apuestas investigativas, que en ese entonces se encontraban en estado de incubación. Por esta afortunada coyuntura este estudio sobre jóvenes se fortaleció en tanto logramos constituir una importante alianza con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciesas - México DF, condición que hizo posible una producción etnográfica y hermenéutica enriquecida, lo cual es altamente valorable y deseable en un estudio cultural como el que aquí se presenta.

Por todo lo anterior, tengo el agrado de comentar que los hallazgos que aquí se exponen no son el producto de mi escritura individual, sino más bien el resultado de las múltiples reflexiones y análisis de personas sensibles que se encontraban en distintos momentos de formación –pregrado, maestría y doctorado– y que ofrecieron sus saberes de manera generosa mediante una estrategia conjunta que actualizó lo planteado por Lev Vigotsky acerca de una real zona de desarrollo próximo. Por su parte, la alianza entre la Universidad de San Buenaventura Cali, el Instituto de Psicología de la Universidad del Valle, el Ciesas de México, la Universidad Autónoma de Barcelona y los profesores e investigadores colombianos en áreas afines a nuestro trabajo ha sido muy favorable para afianzar este trabajo en función de lo metodológico y hermenéutico, al igual que para fortalecer las redes investigativas que cada vez tienen mayor pertinencia en la producción de trabajos que impactan nuestras realidades culturales.

Ahora bien, quiero detenerme en las razones que motivaron la realización de este estudio: primero, mi experiencia docente me enfrentaba al contacto cotidiano con las problemáticas habituales de los jóvenes universitarios, lo cual me generaba posibilidades de realizar una investigación que a la vez contribuyera a resolver preguntas críticas de mi contexto laboral. Segundo, cuando comenzamos a documentarnos sobre los autores más pertinentes, surgía la consciencia de

que los jóvenes habían adquirido un papel protagónico en la actualidad, con características particulares tales como su condición cambiante, su identidad polimorfa, pastiche y discontinua, lo cual, en vez de sugerirnos una desviación social o una patologización, nos proponía mejor un reconocimiento de sus dinámicas y prácticas culturales singulares, las cuales comenzaban a tener sentido en los albores de la globalización, la flexibilización del trabajo y la sensación general de incertidumbre que ronda a toda la sociedad. Tercero, contábamos en nuestro grupo de investigación con una prolija producción científica acerca de jóvenes en contextos rurales y urbanos, aspecto que nos afianzaba tanto en lo teórico como en lo metodológico, y recientemente se había comenzado a indagar la trayectoria de jóvenes afrocolombianos e indígenas que ingresaban a la universidad por condición de excepción étnica, mediante el proyecto *Universidad y Culturas*, que dirige la profesora María Cristina Tenorio. Estudiar la relación entre juventud, universidad y cultura, problemática novedosa en el concierto investigativo colombiano, fue de gran relevancia para el presente trabajo, porque pudimos conocer las complejas realidades de muchos jóvenes en sus colegios, en sus familias y en su ingreso a universidades estatales y privadas, hecho que nos proveyó una vasta información de campo y materiales bibliográficos de primer nivel.

Al indagar en los documentos teóricos encontramos dos vertientes principales: una caracterizada por la interpretación de que ciertas conductas de los jóvenes, como los planes a corto plazo, el sexo libre, la escogencia de carreras en ciencias sociales/humanas y las relaciones afectivas fugaces, son síntoma de un desorden individual que debía ser intervenido prontamente para un adecuado desarrollo de la sociedad. Una segunda vertiente (la que aquí se ha adoptado) proponía que para comprender a los jóvenes contemporáneos era necesario primero realizar un análisis con las siguientes tres premisas:

- Leer la realidad subjetiva de estas personas a la luz de sus condiciones familiares, culturales y económicas, y cómo dichas condiciones producen ontologías particulares, sean éstas pertinentes o contradictorias con los espacios sociales que se habitan.
- Analizar la relación entre los aspectos macrosociales –globalización, acumulación flexible, desempleo, políticas estatales– y microsociales que producen la cuna subjetivante de los jóvenes, para comprender sus realidades psicológicas coyunturales.
- Comprender que los nuevos psiquismos, más que ser parte de una patologización colectiva de nuestros tiempos, son la manifestación histórica de las contradicciones y exigencias de un mundo que rápidamente se transformó

y que requiere sujetos competentes que no naufraguen en unas coordenadas ya comprimidas en el espacio/tiempo.

Teniendo entonces una plataforma conceptual con la cual me sentía identificado, propuse como problema investigativo realizar una discusión académica y política de una tensión paradójica en estos momentos: el ingreso creciente a la educación superior de jóvenes que provienen de un contexto familiar, estatal y escolar que, en algunos casos, está fragilizado, y por ello mismo, salen prontamente expulsados del sistema universitario (cerca del 50 % de esta población es retirada hacia el tercer semestre de carrera, según fuentes oficiales del Ministerio de Educación Nacional). De este modo, si bien todos los jóvenes de cierta clase social y condición cultural deben responder al mandato de “ser universitarios para ser alguien en la vida”, no todos comprenden su significado ni cuentan con la formación ontológica y epistemológica necesaria para enfrentar grandes retos, como la autonomía individual por fuera del grupo familiar y la constitución de una profesionalización pertinente para la incierta prospectiva laboral contemporánea.

Lo que complejiza aun más esta situación es que encontramos que la institución universitaria en la que habitan los jóvenes se caracteriza por concepciones que privilegian la disciplina comportamental antes que la promoción del deseo de saber. Con esta historia de orden disciplinario tan fuertemente establecido en nuestras instituciones modernas (universidad, cárcel, escuela, hospital, entre otras), a la universidad aún le cuesta construir una lectura ampliada que posibilite saber quiénes son los jóvenes que ingresan, cuáles son los capitales académicos y culturales que traen y cómo potenciar y apalancar sus trayectorias universitarias para generar formaciones subjetivas que se desenvuelvan hábilmente en un mundo globalizado. Sin embargo, no podemos hablar de la universidad en abstracto. Es necesario preguntarnos –hecho que constantemente se realiza en este libro– cuál es la responsabilidad de los sujetos que damos vida al orden establecido en las universidades. En esta confrontación los estudiantes, docentes y directivos tenemos una responsabilidad social frente a un problema que está usualmente invisibilizado en la investigación: la pertinencia de la formación profesional universitaria.

Para poder asumir el estudio de esta realidad de nuestra cultura adopté el construccionismo social como paradigma que erigió una plataforma ontológica, epistemológica y metodológica útil para enfrentar el reto investigativo de explorar las juventudes universitarias, sin caer en la reducción simplista y prejuiciosa que caracteriza a los adultos y profesores de la institucionalidad, usualmente imbuidos en dogmas distantes y racionalistas. Tampoco queríamos limitar nuestras miradas a las concepciones que legitiman todo tipo de actuación

de los jóvenes, sin plantear una mirada crítica y confrontadora que problematice el conflicto que suscita hoy en día ser un joven universitario en tiempos de globalización y flexibilidad. Era una tarea compleja procurar evitar caer tanto en la estigmatización como en la idealización sobre los jóvenes contemporáneos.

Ya en el trabajo de campo, constituí un diseño mixto entre lo clínico y lo etnográfico, y me propuse efectuar un diálogo atento, cuidadoso, confrontador y respetuoso con los jóvenes, hecho que restituyó y visibilizó las construcciones de estos sujetos en sus contextos, posibilitando así comprender sus maneras de ser y estar en la cultura universitaria. La hibridación entre lo clínico y lo etnográfico fue altamente pertinente tanto en la construcción de la información como en su análisis, y por ello los hallazgos que aquí se presentan están caracterizados por un fino tejido entre la teoría y las voces de los jóvenes. Por esta razón el lector encontrará que he procurado incluir numerosos testimonios de los sujetos del estudio como una estrategia para comprender, de primera mano, la cosmovisión juvenil universitaria, sin realizar imposiciones teóricas que resultaran prejuiciosas; se logró con esto un adecuado balance entre los conceptos y las construcciones particulares de los psiquismos juveniles. Dicho en otras palabras, se constituyó aquello que Anthony Giddens ha denominado como hermenéutica doble (Giddens, 1997), estrategia que admite escribir una trama que articula la epistemología, la teoría y los sentidos subjetivos.

Entre los resultados más significativos está el hecho de que pudimos comprender que hay interesantes transformaciones en la forma como los jóvenes asumen la religión, el sexo, el futuro y la vida universitaria, lo que muestra el papel importante que juega la globalización en la formación de identidades ahora más flexibles, líquidas y lejanas a la lógica moralista de los tiempos modernistas. Igualmente pudimos constatar que si bien estos jóvenes se encuentran obligados a cumplir con el mandato de ser universitarios ante sus familiares y amigos, esto no significa que sepan cómo lograrlo ni que cuenten con una institución universitaria que facilite este proceso. Por esto la universidad, en muchos casos, es concebida como un “escampadero provisional” que amplía la moratoria social de los sujetos, por lo cual se crea un halo ilusorio de expectativa de movilidad social que cada vez es más difícil de generar por la vía de la profesionalización.

Así, pues, y de manera frontal, este estudio hace una invitación desafiante a lectores expertos y no expertos para que pensemos una problemática que aún no se ha comprendido de forma amplia en la sociedad: la particularidad de los actores jóvenes que habitan los escenarios universitarios, no para condenarlos ni enaltecerlos, mas sí para denunciar que sus trayectorias de vida se encuentran actualmente en una crisis notable que las instituciones, quizá con cierta comodidad, atribuyen meramente a los individuos, hecho que termina por empantanar

aun más la situación al no reconocer que “el síntoma no es signo, sino indicio que debe ser leído como expresión y manifestación camuflada de algo que no puede aparecer como lo que realmente es, porque su sentido subvierte el orden establecido” (Tenorio, M. C., 2008).

Esta visión que hemos consolidado en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali nos ha permitido realizar algo que en muchas instituciones podría ser fuertemente sancionado: pensar críticamente, incluso en contra de nuestras propias prácticas y concepciones. Gracias a esta apertura epistemológica se ha consolidado un proyecto que cuestiona a la institución universitaria y a sus actores, como un intento de desnaturalizar este ritual, muchas veces vacío, de “querer ser profesional para ser alguien en la vida”. Para nosotros, como investigadores, ya no es útil seguir pensando que la universidad, *per se*, es una institución que promueve transformaciones en la sociedad y movilidad en sus profesionales. Más bien pensamos que la universidad tiene tres retos fundamentales: 1) Revaluar sus prácticas educativas para articular su misión a las formas contemporáneas de la globalización, la flexibilización, las nuevas formas del trabajo y el cambio social y subjetivo; 2) Comprometerse de una vez por todas a promover una responsabilidad solidaria con los sujetos, los grupos y las instituciones sociales que actualmente expresan un malestar cultural; esto no significa que la universidad se constituya en benefactora de los “marginados”, mas sí que participe en las transformaciones sociales que podrían generarse en un país que evidencia graves problemáticas violentas, políticas y éticas; 3) Promover investigaciones críticas que favorezcan la formación de psicólogos que envés de aplicar de forma obediente (y negligente) instrumentos evaluativos cuya naturaleza ontológica y epistemológica ignoran, logren pensar y proponer alternativas a sus propias realidades, si acaso no logran hacerlo con los sujetos para los cuales trabajan.

Estos tres retos son centrales para las nuevas generaciones de profesionales y para la sociedad en general. Creemos que no es tarea fácil, pero sabemos que depende en buena medida de las personas que damos “vida” a la institución universitaria. Esta visión contracultural, que se opone a la idea hegemónica de que “la estructura apabulla a los sujetos”, nos permite considerar que hay un campo biopolítico alternativo que podemos construir de manera solidaria con los jóvenes. Quizá si consideramos esta idea podremos hacer frente a una de las contradicciones más complejas de nuestros tiempos: el hecho de tener *modernidad en el aparato productivo y premodernidad en la cabeza* (Cruz Kronfly, F., 1994).

CAPÍTULO
1

LAS JUVENTUDES
UNIVERSITARIAS
UNA APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

Las identidades universitarias en psicología: a propósito de la problematización del estudio

Este estudio es el resultado de un recorrido académico y personal en dos instituciones universitarias en las que he participado en la última década: la Universidad del Valle, donde me formé como Magíster en Psicología con Énfasis Cultural, y la Universidad de San Buenaventura Cali, donde actualmente me desempeño como profesor de tiempo completo. En la Universidad del Valle tuve el privilegio de incorporarme al grupo *Cultura y desarrollo humano*, dirigido por María Cristina Tenorio, en el cual abordamos discursos transdisciplinarios de Michel Foucault, Norbert Elias, Philippe Ariés, Fernando González Rey, Michelle Tomasello, Michael Cole, la misma María Cristina Tenorio y Antonio Sampson, entre otros. Nuestras primeras apuestas y retos académicos nos exhortaban a rupturas en lo absoluto nimias: pasar de una psicología individualista, esencialista, naturalista, neutral y experimentalista –característica en la mayor parte del formación de los psicólogos en Colombia– a una psicología que reconociera la especificidad de la ontología del sujeto y sus prácticas de vida, de acuerdo con el contexto cultural de socialización.

Sin embargo, cuando entré en contacto con el acervo de la investigación cultural realizada por el grupo *Cultura y desarrollo humano* de la Universidad del Valle, especialmente con un estudio que exploró los modelos culturales de un grupo de adolescentes de sector popular de Buenaventura, Pasto y Popayán (2002), pude resaltar algunos de sus hallazgos más significativos:

1. Que ser mujer y ser hombre está necesariamente atravesado por la cosmovisión de quienes crían al individuo. Esta relación sujeto – contexto es de carácter dinámico, por lo cual no podríamos considerar que las personas son reflejo de lo social.
2. Que los psicólogos y demás profesionales de las ciencias sociales y de la salud suelen juzgar negativamente ciertas prácticas de los jóvenes, mujeres y hombres, lo cual generalmente ocurre cuando se desconoce la columna cultural que influye los psiquismos. De esta manera es usual encontrar, aun hoy día y con bastante frecuencia, preocupación de los organismos públicos

y privados en torno a los embarazos no deseados, las prácticas sexuales a edades juveniles y las formas de relación entre parejas cada vez más jóvenes, lo cual es, según esa postura hegemónica de las políticas públicas, digno de catalogarse como comportamientos inadecuados que deben ser corregidos y reorientados por los expertos en estos temas.

3. Lo anterior, cuando es revisado con base en las vivencias de las personas y la significación que elaboran en su barrio, comuna o población, debe necesariamente redimensionarse a partir de una comprensión antropológica. Así, una mujer de dieciséis años de cierta región de la costa pacífica y quien ya tiene su primer hijo sin haber terminado aún su bachillerato, es considerada por la psicología del “orden moral” como una joven sin proyecto de vida que da a luz a un hijo del que no puede hacerse responsable. El hijo, en este caso, podría ser tomado como el síntoma de una construcción psíquica frágil, producto apenas esperable de una familia con bajos niveles educativos y en condiciones de pobreza considerable.

Ahora bien, esta situación, al ser sometida a una indagación etnográfica profunda, podría arrojar otros análisis, como lo evidenció el estudio del grupo *Cultura y desarrollo humano*. Esta misma joven, desde otra perspectiva, puede ser concebida como una persona que se hace mujer en su comunidad con la maternidad. En muchas de estas poblaciones ser madre es un valor fundamental de reconocimiento y aceptación social, aspecto más importante que la culminación de la escolaridad, la cual, además, está gobernada por lógicas importadas del mundo urbano que no guardan relación ni compasión con las preguntas y vicisitudes del contexto costero. En el Pacífico colombiano las condiciones socioculturales hacen que las personas asuman responsabilidades y funciones adultas más rápidamente que en el medio urbano, por lo cual es entendible y esperable que una chica de dieciséis años ya tenga los elementos para ser madre, proceso acompañado por la misma comunidad.

Como podemos ver, en la primera postura, la de la psicología tradicional, la joven está por fuera de los parámetros de normalidad según los patrones que la misma disciplina decide, de manera a-ontológica, como válidos en la comprensión que ha establecido a partir de manuales de desarrollo producidos en latitudes muy disímiles. Aquí es importante subrayar que estas concepciones de sujeto y de desarrollo no son “inocentes”, y mucho menos ingenuas. Por el contrario, dicha visión del mundo es la base para la formulación de las políticas públicas del país en materia de juventud, educación y sexualidad. No es muy difícil, entonces, comprender el fracaso rotundo de dichas políticas, hipótesis que logró mostrar Germán Muñoz (2000) en su artículo “Otra década perdida: políticas públicas de juventud en la región andina”, en el que explica, de forma clara y contundente,

la razón por la cual se dilapidaron millonarios recursos en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela al adoptar concepciones y políticas que desconocían la singularidad de los procesos constructivos e interpretativos de la realidad.

Ahora bien, desde la segunda postura, la de la psicología cultural, la joven del ejemplo es vista como una mujer que actúa en relación con los valores que su cultura propone, sin dejar de constituir una trayectoria singular para sí misma. Desde esta mirada la psicología se identifica con un papel en pro comprender esa dinámica y construir teoría, sin pretensiones de generalización universalista. Esta comprensión no pretende, en lo absoluto, obviar las divergencias culturales y subjetivas de los embarazos de las jóvenes. Por el contrario, el grupo de psicología cultural de la Universidad del Valle, en el estudio de maestría realizado por Colombia Hernández en 2003, pudo evidenciar las profundas contradicciones de mujeres jóvenes embarazadas de sector popular, en cuanto a los aspectos económicos, culturales, sociales y, particularmente, subjetivos. Esto muestra, desde una consideración epistemo-ontológica, el valor que tiene centrarse hoy en día en las contradicciones del mundo contemporáneo antes que en las viejas ideas de coherencia y linealidad de una psicología del desarrollo que se ha basado en estudios en países del primer mundo sobre poblaciones normatizadas.

Este tipo de reflexión nos permite sostener que la psicología cultural, más que buscar imponer en las personas un patrón o conducta deseada por la moral de la disciplina, lo que pretende es hacer marcos explicativos sobre las prácticas y significaciones que los mismos sujetos construyen, en los desdoblamientos vitales con sus contextos culturales de procedencia. Este avance ontológico y epistemológico representa no sólo repetir frases estereotipadas como “la cultura también es importante”, sino asumirse como investigador desde un paradigma ligado al construccionismo social (Guba, E. & Lincoln, Y., 1994) y a la perspectiva histórico-cultural (González, F., 2009), lo cual exhorta a entrar en contacto con las comunidades de forma más asidua y desde adentro (*in situ*).

Teniendo en cuenta esta visión paradigmática de la investigación y mi práctica como docente de la carrera de psicología, me propuse construir un proyecto que indagara las vicisitudes subjetivas del campo universitario, un tema que hasta el 2006 era muy poco explorado en Colombia.

En el salón de clases, y específicamente en la asignatura Metodología y Práctica Formativa,¹ la cual había dirigido por un par de años, comencé a notar que los

1. Metodología y Práctica Formativa es una asignatura que permite a los estudiantes hacer ejercicios metodológicos y cercanos a una investigación formativa, en contextos institucionales y no institucionales de la ciudad. Al tener esta asignatura una intensidad importante de horas semanales se constituye en el eje de la formación profesional de los estudiantes, y al

estudiantes actuales son completamente diferentes a los estudiantes de otros tiempos y, por supuesto, a como éramos los docentes cuando fuimos estudiantes de pregrado. Parte de las manifestaciones que me llamaron la atención tenían que ver con cómo los jóvenes expresaban otras formas de vincularse a la universidad, otras construcciones de sentido acerca de la educación superior, otras maneras de aproximarse al conocimiento y unas proyecciones que, a luz de la mirada adulta e ilustrada, son muy precarias (Léase: no tienen futuro).

Sin embargo, en ese entonces no podía generalizar estas intuiciones iniciales, y mucho menos plantear que masivamente los jóvenes contemporáneos se basaban en esas características ya mencionadas. Frente a esto encontré que una porción minoritaria pero significativa de estudiantes seguían patrones de comportamiento característicos de los adultos erigidos en la modernidad: jóvenes disciplinados, con metas “claras” para su vida académica y laboral, y respetuosos de las normas tradicionalistas que imponían los profesores y el establecimiento universitario.

Esto nos sugirió, en efecto, que debíamos recurrir a un concepto pertinente y revelador: el de genealogía. La genealogía de los sujetos nos permitió comprender que nuestras apuestas investigativas tenían como objeto la forma como las subjetividades se entretajan a través del tiempo y la cultura, proceso que en lo absoluto se nos presentaba de manera uniforme, lineal y creciente. Por el contrario, nos dábamos cuenta de que las mentalidades, los saberes y las sensibilidades de los estudiantes, desde una perspectiva genealógica, eran históricos, discontinuos y singulares (Zarzuri, R. & Ganter, R., 1999), y así vislumbramos que las subjetividades juveniles eran diversas, divergentes y, sobre todo, contradictorias. Por esta razón, la pluralidad de voes pastiches (Martín-Barbero, 1998), de identificaciones múltiples y de roles diversos e inverosímiles en la sociedad, hechos globales anunciados por Lyotard (1967) con su planteamiento acerca de la caída de los metarrelatos en tanto fundamentos totalizadores y universalistas, nos exigía preguntarnos de forma crítica la pertinencia, el lugar y la dinámica entre la universidad y las juventudes actuales.

Ahora bien, como docente universitario me interesaba entender las contradicciones de la universidad, institución nacida en los albores de la sociedad moderna y generadora de prácticas educativas con una fuerte tendencia evidentemente modernista. Durante el proceso investigativo avizorábamos que si hoy en día la universidad continuaba sosteniendo formas modernistas de relación con sus estudiantes, a través de una sociedad fuertemente disciplinaria y desconociendo los nuevos modos de vinculación y apropiación del conocimiento de la carrera

tiempo es el espacio académico más amplio y significativo para ellos, por lo cual la vivencia de estos cursos no se limita a la asistencia de clases magistrales sino a un proceso dinámico en el que los jóvenes se muestran activos y propositivos ante el devenir de cada clase.

y sus implicaciones, se constituiría paulatinamente en un espacio y un lugar vacío de sentido adonde acudirían personas en un ritual cíclico y repetitivo pero poco significativo para la vida.

Partiendo de estas conjeturas, acudí a autores que habían estudiado vastamente el tema de las juventudes en plural, para entender las formas de ser joven en la contemporaneidad, grupo generacional que se ha vuelto protagónico en los procesos de la globalización, la tecnologización, el crecimiento de las ciudades, los mass media, entre otros.

Al adentrarme en la revisión de la literatura me encontré con una amplia proliferación de proyectos de investigación e intervención sobre jóvenes, liderados por entidades públicas, privadas y organismos internacionales, quienes han centrado su interés en temáticas relacionadas con vulnerabilidad y riesgo, búsqueda de identidad, cambio social y cultura juvenil (Escobar, M. R. 2004). Sumado a lo anterior, es significativo el hecho de que el gobierno nacional de Colombia nombrara, en los años noventa, un Viceministerio de la juventud para responder a las necesidades de este importante sector de la sociedad, lo cual marcó un hito en cuanto a las políticas del gobierno para esta población.

Este reciente influjo de trabajos sobre jóvenes –reciente en tanto se inicia con mayor proporción desde 1990– ha sido coherente con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales de la región y del país, que han posibilitado profundas transformaciones en los sujetos a partir de la caída de la división sexual del trabajo, la globalización de la información y las relaciones, el reconocimiento de las diversas subjetividades, y la niñez y la juventud como centro de la sociedad, al menos en buena medida.

Entre los autores más sobresalientes en Latinoamérica y que proveen estudios acerca de las culturas juveniles como dimensión particular, se identificaron al menos dos tendencias principales:

1. Una tendencia catalogada como hegemónica según la crítica expuesta por Zarzuri, R & Ganter, R. (1999), la cual ha liderado buena parte de los trabajos investigativos y aplicativos y que interpreta las dinámicas juveniles como actuaciones desadaptadas que interrumpen la “armonía” de la ciudad, pues no siguen de manera imitativa las normas convencionales que caracterizan a las “buenas personas”. De esta manera, las culturas juveniles son juzgadas como individualistas, amorales, apolíticas por no ser la continuidad de las expectativas de la sociedad, precisamente porque incurren en actos de riesgo como relaciones sexuales a edades “no apropiadas”, embarazos en condiciones sociales y económicas complejas y bajos niveles de interés por el futuro y por su propio desarrollo.

Entre los autores más destacados de esta tendencia se encuentran Hebdige, D. (1999), quien consideraba a los grupos juveniles de rock y punk como subculturas con ideales anárquicos y productores de caos, y Lipovetsky (2003), cuyos planteamientos hacían ver a los jóvenes como meramente hedonistas y consumistas acrílicos de una generación vacía.

Desde una mirada equivalente, Max Weber, célebre sociólogo, entendió a la juventud como una subcultura que mostraba una desviación, indicando que la motivación principal de su surgimiento era la magnitud de los problemas (Muñoz, G., 2002). Por su parte, Maffesoli, en su reconocida obra *El tiempo de las tribus*, propuso que los jóvenes actuales se han configurado alrededor de tribus urbanas, aporte valioso y destacado; pero se refiere a dichas tribus como construcciones provisionales, efímeras e inestables.

En la misma lógica de Pérez Tornero (1998), quien interpretó a los jóvenes como sujetos indefensos y en riesgo que flotan en el vacío e incapaces de actuar por sí mismos, la Cepal (2000), a través de su estudio sobre la situación de la juventud en Latinoamérica y el Caribe, propuso que “las tribus son el resultado de innumerables tensiones, contradicciones y ansiedades que embargan la juventud contemporánea, lo que los lleva a plantear que los jóvenes son víctimas del acontecer cotidiano”.

En Colombia esta mirada ha sido extendida y perpetuada por los organismos públicos y algunas universidades, más interesados en intervenir y en plantear manuales ágiles y carentes de una comprensión amplia sobre las realidades de los jóvenes (Escobar, M. R., 2004). Es usual, entonces, encontrar programas en escuelas y universidades en los que se plantea la noción de proyecto de vida desde los cánones modernistas, con temporalidades, significaciones e identificaciones alejados de las estéticas urbanas de los jóvenes con los que hoy contamos.

2. Una segunda tendencia, denominada alternativa, es la liderada por Tenorio, M. C (2002), Martín-Barbero (1998), Escobar, M. E. (2005), Serrano, J. F. (2000), Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967), quienes plantean una mirada alternativa sobre los jóvenes y reconocen –y legitiman– su accionar no con el lente prejuicioso caracterizado por la patologización del “adultocentrismo”, sino con un paradigma que comprende las subjetividades de dichos jóvenes en el contexto cultural en el que se hicieron sujetos y, además, viven. De esta manera, situaciones relacionadas con el embarazo “prematureo”, la deserción escolar, las *bandas* y los *parches* se interpretan y analizan, desde una perspectiva cultural amplia, como escenarios de la vida actual de las juventudes, lo que requiere analizarlos de forma crítica.

El presente estudio, teniendo en cuenta la referencia anterior, asume una posición ética y política al inscribirse en la segunda tendencia –la alternativa– y cercana al paradigma del construccionismo social (Guba y Lincoln, 1995), en el que se da lugar a los “saberes sometidos”, es decir, los saberes locales de la gente (Foucault, 1987), corrientemente descalificados por la jerarquía científica por carecer de una instancia teórica unitaria o de métodos de verificación que legitimen la producción de discursos universalistas. De esta manera, este trabajo buscará hacer una escucha ampliada del saber erudito, metuculoso e histórico de los jóvenes, intentando develar sus discontinuidades, singularidades y especificidades de la vivencia del escenario universitario, antes que adherirse a una hipótesis fija, estática y prejuiciada sobre estas culturas.

No obstante, si bien en la revisión bibliográfica se han encontrado múltiples fuentes que describen ampliamente las culturas juveniles en cuanto a sus consumos culturales, sus formas de pensamiento y sus prácticas culturales contemporáneas, poco se ha encontrado realmente en función de trabajos que se enfrenten al conflicto suscitado entre las juventudes actuales y los escenarios universitarios que propone la sociedad.

Por esta razón sólo encontramos en Colombia tres experiencias investigativas sobre jóvenes universitarios enmarcadas en nuestro paradigma investigativo:

1. El trabajo de la socióloga Luz Gabriela Arango (2006) *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*, en el que se realiza, en la Universidad Nacional de Colombia, una indagación en las carreras de sociología e ingeniería de sistemas, y se encuentran elementos muy sugerentes: por un lado, que actualmente se sostiene una división sexual de acuerdo con el tipo de carrera, aunque las cifras paulatinamente van mostrando que esta fragmentación ha ido transformándose en las últimas décadas. Por otro lado, la investigadora expone serios cuestionamientos sobre la capacidad efectiva de la universidad para generar movilidad social, y evidencia que muchos de los jóvenes entrevistados han ingresado a carreras que no son de su interés, o no cuentan con el capital académico necesario para poder llevarlas a cabo, o ambas condiciones. En conclusión, Arango describe las fuertes contradicciones que se presentan entre género, identidad profesional y prospectiva laboral, y hace énfasis en las profundas desigualdades sociales que aún persisten en Colombia y que tienen, además, una tendencia creciente.
2. El estudio dirigido por Martha Pinto (2007) en la Universidad Nacional de Colombia *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago*, el cual denuncia que la capacidad de absorción de la universidad estatal va en des-

censo tras las reformas en las políticas educativas generadas en las décadas de los ochenta y los noventa, lo cual ratifica las preocupantes asimetrías sociales a las que todos los días asistimos. Así mismo, expone que si bien un joven puede sentirse privilegiado al ingresar a una institución de tanto reconocimiento como la Universidad Nacional, este hecho no es garantía de permanencia y mucho menos de finalización de sus estudios superiores, hallazgo que pone en evidencia las fuertes contradicciones y divergencias entre los capitales académicos y culturales construidos por los jóvenes en sus familias y colegios, la universidad y las altas exigencias de un mercado laboral lento y precarizado.

3. Los estudios realizados por *Universidad y culturas*, proyecto de la Universidad del Valle dirigido por María Cristina Tenorio (de 2005 hasta hoy), que surgió como una propuesta para enfrentar la alta deserción universitaria de estudiantes que ingresan en condición de excepción por pertenecer a etnias indígenas o a comunidades afrocolombianas. En un principio el trabajo logró evidenciar que el principal origen de esta preocupante problemática no residía en los choques culturales que ocurrían entre sujetos que provenían de contextos rurales y llegaban a la ciudad de Cali, sino mejor en la distancia entre el saber construido por los jóvenes y las altas exigencias académicas de la institución universitaria. Este hecho mostró que los primíparos indígenas y afrocolombianos habían sido partícipes de una comunidad y una escolaridad que no los preparó ni para los saberes tradicionales de su cultura ni para los saberes escolares necesarios para enfrentar los retos ontológicos y epistémicos de la educación superior. Posteriormente, el proyecto comenzó a generar acciones interventivas que proporcionaron valiosas oportunidades para que estos jóvenes fortalecieran sus capitales académico y cultural, al igual que afianzar una trayectoria universitaria que, desde sus inicios, es altamente vulnerable. Los resultados de los últimos tres años de la investigadora y su equipo de trabajo han generado importantes transformaciones en la mirada de muchos profesores con respecto al proceso de aprendizaje significativo de sus jóvenes estudiantes, e incluso se ha logrado erigir una serie de políticas educativas que esperan contribuir, a pesar de los bajos recursos estatales y las formaciones incipientes de los primíparos, a la constitución de una universidad pertinente e inclusiva culturalmente.

Teniendo como referencia estos antecedentes, fuimos aun más conscientes de que atender los procesos que vivían los jóvenes universitarios de una universidad privada y eclesiástica resultaba de gran importancia para comprender esta contradicción cultural: por un lado, jóvenes nacidos en un contexto globalizado y urbano, con familias ausentes la mayor parte del tiempo por cuestiones de necesidad laboral/económica de los padres y cuyas mentalidades se configuraron

alrededor de la incertidumbre, los grupos de pares y el tiempo libre; y por otro lado, la institución universitaria, heredera del modernismo católico y promulgadora de formaciones profesionales con una mirada medianamente tradicional y desde el deber ser².

¿Quiénes son los jóvenes que llegan actualmente a la universidad? ¿Cómo se da el encuentro entre jóvenes flexibles y globalizados y una institución católica? ¿Cómo viven los jóvenes su proceso universitario en una de las carreras con mayor demanda en el mercado de las instituciones universitarias? Todas estas preguntas iniciales me llevaron a plantear una problematización que, desde la psicología cultural, requería ser visibilizada, comprendida y expuesta a la sociedad que actualmente vivimos. Parto de reconocer que una pregunta investigativa no necesariamente implica una problematización, entendida aquí como la posibilidad que tiene el investigador de las ciencias sociales de garantizar un debate psicocultural, político, ético, antropológico, ontológico y epistemológico que trasciende las descripciones simples de un tema en particular, para adentrarse en las dinámicas íntimas y singularizantes del objeto estudiado, por medio de un discurso crítico y respetuoso, reconocedor de la diferencia y pertinente para la cultura.

Por tanto, para este estudio establecí entonces el siguiente problema investigativo: *¿Cuáles son las identidades universitarias de un grupo de jóvenes estudiantes de la carrera de psicología?* De este problema principal surgieron algunas preguntas críticas que dieron cuenta y afianzaron nuestra comprensión acerca de los procesos identitarios de nuestros jóvenes universitarios:

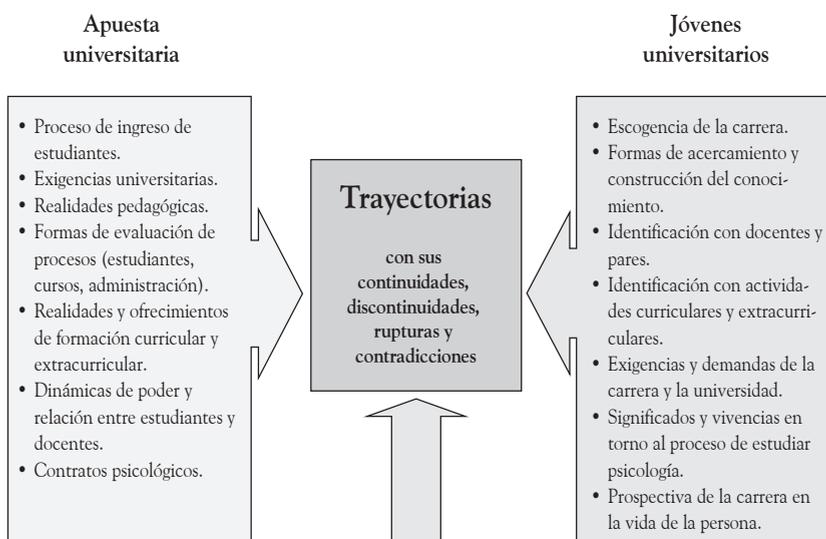
1. ¿Cuáles son los encuentros y desencuentros entre la postura institucional y las subjetividades juveniles?
2. ¿Cómo son y qué representan los jóvenes contemporáneos que ingresan a la universidad?
3. ¿Cómo es el proceso que los jóvenes realizan para la escogencia de su carrera profesional?
4. ¿Qué significados y vivencias se producen en torno al proceso de estudiar psicología?

2. Para dar cuenta de esta condición se han registrado las prácticas educativas de la universidad: evaluaciones, escenarios de aprendizaje y administración de la academia. De igual forma, para dar cuenta de qué sociedad propone la institución –premodernista, modernista o contemporánea– se tiene como referencia fundamental el Proyecto Educativo Bonaventuriano, PEB, documento que guía el accionar universitario.

Por supuesto, la brecha entre el ofrecimiento universitario como opción de vida personal-profesional y las realidades contemporáneas de los jóvenes crea en muchas ocasiones desarticulaciones preocupantes caracterizadas por la alta deserción escolar, los bajos rendimientos académicos, los bajos niveles de vinculación laboral y la sensación general de que la educación superior requiere ser problematizada para ganar pertinencia e impacto social, como bien se lo formula teóricamente en sus propósitos de existencia.

En el siguiente gráfico se exponen de manera operativa las tensiones del estudio, que básicamente son las apuestas universitarias, que se enfrentan con la singularidad de los jóvenes universitarios, todo enmarcado en una sociedad caracterizada por la precarización del trabajo, la flexibilidad laboral, los consumos culturales y la caída de las instituciones formales de la cultura.

Figura 1
Tensiones de la problemática del estudio



- Inexistencia de empleos estables; flexibilidad laboral.
- Imperativos de consumo de modas, marcas, motos, carros como signo de pertenencia y estatus.
 - Larga moratoria juvenil.
 - Relaciones de pareja no formalizadas.
- Dinámicas de poder y relación entre pares y entre géneros.
- Expectativas familiares en contravía de posibilidades ofrecidas por el sistema educativo y laboral.
 - Modelos de éxito social y económico fácil.

Pertinencia y significatividad de un estudio cultural sobre jóvenes contemporáneos: lazo social y construcción de saberes investigativos

Estudiar las formas de identidad/diferencia de los jóvenes en los medios universitarios tiene un interés fundamental no sólo para nuestra línea de psicología cultural en el grupo de investigación “Estéticas urbanas y socialidades”, de la Universidad de San Buenaventura Cali, sino también para el desarrollo de una sociedad que ha tenido históricamente tantas complejidades tanto locales como globales en materia de universidad, juventud y diversidad académica y cultural.

Según fuentes del Dane, Colombia tenía hasta el 2002 una cobertura del 17 % en materia de educación superior; esto quiere decir que ni siquiera 1 de 5 jóvenes que egresaban del bachillerato podía acceder a la universidad para continuar su preparación profesional. Esta condición de inequidad, que entre otras es una de las más altas de Latinoamérica, genera un paulatino empobrecimiento del país, pues aunque estudiar en la universidad no garantiza del todo una movilidad social significativa, no estudiar implica algo más grave: disminuir dramáticamente las posibilidades de una vinculación laboral, cualquiera que esta sea.

El gobierno nacional emite una publicación denominada *Educación Superior – Boletín Informativo*, cuyo número de marzo de 2006 muestra un crecimiento estadístico en las matrículas universitarias equivalente al 21,2 % en el período entre 2002 y 2005, hecho que se presenta con una gran satisfacción tras la llamada Revolución Educativa Colombia Aprende, programa implementado por el Ministerio Nacional en los últimos dos momentos presidenciales. Claro está que ampliar la cobertura, con la ampliación sucesiva de los créditos del Icetex, no implica que el Estado garantice oportunidades para los sectores menos favorecidos, como se quiere mostrar, sino más bien que hasta las familias que no pueden asumir el costo de una matrícula universitaria –uno de los más altos de Latinoamérica– se están endeudando con la esperanza de que el día de mañana la situación socioeconómica mejore con la profesionalización de sus hijos y poder así cancelar una deuda que asciende hasta los cuarenta millones de pesos actuales (para una universidad privada de costo promedio).

A pesar de las grandes dificultades que siguen teniendo los sectores “no establecidos” para el acceso a la educación superior, las familias siguen haciendo esfuerzos ingentes, ya que en nuestro país hasta los trabajos de índole operativo, como la mensajería y las labores de producción, les exigen a los jóvenes estar matriculados en alguna carrera profesional, cuando menos técnica, sin que esto implique hacia el futuro que tendrán un ascenso. Si a lo anterior se agregan las condiciones estructurales de Colombia, en donde se registran circunstancias

sociales, económicas, educativas y políticas de suma pobreza –casi el 60 % de la población colombiana hace parte de la línea de pobreza– y en donde las posibilidades de una educación superior al alcance de la población cada vez son más escasas, la juventud y el desarrollo del país quedan seriamente limitados en tal contexto.

Si bien este estudio abordó las identidades de los jóvenes que tuvieron el “privilegio” de ingresar a la universidad, es relevante escribir –y conceptualizar– críticamente acerca de las condiciones que se entretienen en la sociedad colombiana, pues los que ya hacen parte del sistema universitario no pueden esquivar la realidad en el momento en que tengan que salir a conseguir un trabajo que les permita, durante años, pagar la deuda que adquirieron con el mismo Estado y adicionalmente vivir.

En este sentido, la investigación de esta temática exige una discusión política que poco se ha explorado en la revisión bibliográfica realizada, como si pocos quisieran hablar del asunto. Claro, en épocas en que las universidades privadas han tenido un crecimiento inusitado resultaría poco conveniente hacer señalamientos que visibilizaran una situación real y es la siguiente: para crear verdaderas condiciones de equidad y desarrollo social promisorio no basta con “inundar” el mercado con profesionales y tecnólogos, sino que también es necesario establecer planes y estrategias que enfrenten los altos niveles de desempleo y poca ocupación, así como mejorar los bajos salarios que devengan nuestros profesionales hoy día (según cifras del propio MEN, en promedio un profesional de psicología con tres años de experiencia obtiene un salario de 798.000 pesos – Fuente: Observatorio Laboral: www.mineducación.edu.co, año: 2006).

Ahora bien, haciendo énfasis en las dinámicas universitarias, también resultó de gran interés estudiar la juventud, porque los jóvenes como categoría social apenas han sido investigados por las ciencias sociales y humanas desde 1990 en Colombia, lo que muestra que es un grupo generacional sobre el cual aún no se han construido suficientes elementos para tener una plataforma de comprensión amplia y significativa. Como lo muestra Escobar, M. R., (2004), desde 1990 la juventud se torna en el grupo generacional central de la cultura: en cierta forma se constituye en el ideal de la sociedad; masivamente se quiere ser juvenil.

Al ser el joven el protagonista contemporáneo, según los imaginarios dominantes de la cultura, la universidad también se vuelve el centro de la sociedad, precisamente porque se le encomienda un papel fundamental: ser el medio que cimienta la construcción de “proyectos de vida” de los futuros profesionales. El riesgo que constantemente se está corriendo es que la universidad se limite solamente a masificar la educación profesional, sin llegar a conocer a cabali-

dad la especificidad de sus estudiantes, sus deseos, esperanzas, competencias y posibilidades reales como productores de cultura. Un indicador claro que me permite intuir dicho riesgo es el hecho de que en la institución en la cual realicé el estudio existen pocos antecedentes formales propios de estudios que hayan indagado los procesos identitarios juveniles, a pesar de contar con facultades de psicología y de educación.

El único estudio previo a la presente indagación es el realizado por José Fernando Ossa (2009), profesor de nuestro grupo de investigación: *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación*. En él indagó sobre las alternativas de identificación que se expresan en los discursos relacionados con la construcción del proyecto académico en diez estudiantes de psicología, desde la visión del interaccionismo social. En esta aproximación Ossa tuvo cuatro logros valiosos: 1) Identificó que las principales preocupaciones de los jóvenes universitarios tenían relación con no saber cómo ser un estudiante universitario; 2) Caracterizó la manera como los jóvenes se identificaban, de manera prometedora e interesante, con docentes afectuosos y cercanos, los cuales se interesaban por la vida personal de los estudiantes, y que por esta confianza construida tales docentes podían exigir y acompañar en los retos académicos; 3) Mostró que los saberes universitarios que más motivaban a los jóvenes eran los de tipo “experiencial”, situados socialmente y articulados con el capital previo de ellos; 4) Evidenció que buena parte de los jóvenes adoptaban de forma acrítica el mandato cultural de “ser universitarios para ser alguien en la vida”, pero eso no implicaba la constitución de recorridos académicos “exitosos”.

De forma similar, en Colombia tampoco existe una tradición científica consolidada mediante estudios formales o investigaciones de pregrado y postgrado que indaguen acerca de la relación juventud–identidad–cultura–universidad. Frente a esta dramática realidad, quise adentrarme en las intimidades de los jóvenes para conocer más de ellos, cómo llegaron a la universidad, cómo viven su formación superior y lo que avizoran hacia su futuro inmediato en materia de vinculaciones laborales. Esta última dimensión, la prospectiva laboral, tendrá la limitante de ser solamente explorada desde lo que los jóvenes piensan acerca de su futuro; se requerirá un estudio posterior que explore las trayectorias de trabajo de egresados en psicología, tema no sólo interesante sino también urgente para la disciplina y la sociedad. Este estudio se podrá plantear entre la línea de jóvenes universitarios y la línea de estudios interdisciplinarios del trabajo y las organizaciones, ambas del Grupo Estéticas Urbanas y Socialidades.

Es importante, además, comentar que las dinámicas universitarias son profundamente paradójicas: por un lado, está que los jóvenes ingresan a una edad cada vez menor, inmersos en la globalización y tendientes al posmodernismo, y por

otro lado, que la institución tiene prácticas disciplinarias de corte modernista. Y, como su fuera poco, la situación macrosocial exige tanto a los jóvenes como a la universidad resultados con una mayor efectividad, productividad, y con su correspondiente precarización laboral.

Atendiendo a esta tensión, centro de la investigación, fue de mucha utilidad entender cómo la globalización flexible exhortaba a la configuración de nuevas subjetividades: cuando antes se presentaba una continuidad y permanencia en las identidades de los sujetos, ahora lo característico son los llamados palimpsestos de identidad (Barbero, 1998), en donde confluyen a manera de collage todo tipo de personajes y personalidades en un mismo sujeto. Para la universidad el reconocer la singularidad de sus estudiantes sin interpretar el asunto como una desviación o patología que deba ser intervenida representará un plus de saber, que podrá ser traducido en ajustes al paradigma que tiene sobre sus jóvenes y la educación superior misma, lo cual podrá implicar prácticas educativas y formas de relación más interesantes y pertinentes en el proceso de construcción del sujeto profesional.

Estamos seguros de que si nos atrevemos a desafiar y trascender nuestras propias lógicas institucionales, gobernadas por las miradas adultas, disciplinares y racionalizantes, podremos abrir una escucha con apertura ontológica y con una razón sensible (Sampson, A., 2004) que permita un diálogo constructivo interpretativo que devenga en una universidad contemporánea que posibilite la inclusión cultural, la construcción de conocimientos pertinentes y una formación profesionalizante idónea.

CAPÍTULO
2

COMPRENSIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE
LAS JUVENTUDES
NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Investigar las culturas juveniles es un hecho relativamente reciente en Colombia. Los estudios de las ciencias sociales tuvieron su apogeo en la década de 1990, con trabajos primordialmente ligados a la violencia y al reconocimiento de un importante actor social: el joven sicario. Nuestra postura partirá de reconocer que si bien los grupos juveniles en alguna medida han sido partícipes de la dinámica de violencia del país, no podríamos por ello realizar generalizaciones irresponsables y ubicarlos tan sólo en esta condición destructiva.

Este es un primer reto con el que nos vemos enfrentados los investigadores de las culturas juveniles: ser capaces de leer y comprender las realidades de unos sujetos que confrontan nuestra cosmovisión y la manera como nos situamos en la vida. Así, es un desafío ingresar a un campo del saber en que el investigador debe tener tres tipos de apertura –ontológica, conceptual y metodológica–, so pena de quedarse limitado a interpretaciones y juicios que desconocen y estigmatizan las actuaciones de nuestros jóvenes precisamente porque no los comprenden.

Ahora bien, en este momento me dedicaré a tres asuntos fundamentales:

1. Exponer algunos elementos del surgimiento histórico de la juventud como hecho social.
2. Caracterizar la condición juvenil de nuestros estudiantes a partir de una revisión conceptual, histórica y política.
3. Proponer algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta a la hora de realizar estudios culturales con poblaciones juveniles, lo cual recoge la experiencia de algunos años con este tipo de problemáticas y sujetos que requieren una visión transdisciplinar –la antropología, la sociología, la filosofía y la psicología cultural– para ser reconocidos desde su lugar protagónico en los albores de la posmodernidad.

Surgimiento de la juventud en la historia occidental reciente: ser joven es más que una condición biológico – etárea

¿Ha existido siempre la juventud en la humanidad? ¿Tiene algún momento histórico de inicio? ¿Es posible pensar la juventud sólo como un asunto biológico-etéreo?

Cualquier investigador debe plantearse estas preguntas al embarcarse en el nada fácil y sí muy complejo mundo de los jóvenes contemporáneos, con el objeto de erigir, de entrada, una plataforma de comprensión de lo que ha sido el proceso de constitución de la juventud en la historia reciente en Occidente. Espero, entonces, en este apartado exponer algunas consideraciones y dejar algunas inquietudes al respecto, teniendo en cuenta que el marco de referencia que he asumido es la psicología cultural con énfasis en el paradigma del construccionismo social.

Es muy común que los manuales de psicología y pediatría definan la juventud como una etapa cronológica específica en la vida del individuo en la que, por cambios hormonales y fisiológicos, se gestan transformaciones corporales y de personalidad que conllevarán, si el camino es el indicado, a una “verdadera” adultez.

Con base en esta concepción clásica sobre el desarrollo, se puede decir que la juventud es más un asunto de sustrato biológico que cultural, perspectiva que de entrada cuestionaré con los siguientes argumentos:

1. Al plantear la juventud como una etapa se sugiere inmediatamente un ordenamiento lógico, lineal y creciente. Por el contrario, y desde nuestra perspectiva, Norbert Elias (1987) nos ha mostrado con celeridad en su texto *La sociedad de los individuos* cómo el desarrollo puede entenderse en términos no necesariamente crecientes y acumulativos, sino cíclicos, discontinuos y singularizantes.
2. El concepto de etapa implica, a su vez, que la juventud es una categoría epistémica pura y excluyente. No obstante, la juventud, según la cultura y el momento histórico de la humanidad, tiene ideas y prácticas muy divergentes, por lo cual la concepción de que es una categoría pura se desvanece con relativa facilidad.
3. Al plantearse el criterio cronológico como fundamental y definitorio de la categoría juventud se está, al mismo tiempo, planteando que es un asunto universalista, es decir, que no importa si se es afgano, chileno o húngaro; siempre y cuando se cumpla el requisito etéreo, se es joven.
4. La condición universalista de esta mirada se ratifica al exponer lo hormonal como el centro de las transformaciones, precisamente porque lo biológico tiende a entenderse como un asunto generalizado para la especie.

Trascendiendo las presunciones biologistas, partiré en este texto de reconocer que si bien la biología gesta algunas transformaciones hormonales y sus conse-

cuentes cambios corporales, la juventud no puede limitarse a una condición de pubertad. La pubertad es precisamente el resultado de una serie de cambios que suelen ocurrir en cierto corte cronológico del proceso de desarrollo y maduración biológica de la especie. Ahora bien, estos cambios son leídos, interpretados y comprendidos de manera muy particular conforme a los psiquismos de cada una de las culturas, por lo cual si bien la pubertad es un asunto de especie y por lo tanto universal, no puede decirse que las significaciones y prácticas que se realizan antes de la pubertad, durante su transcurso y después de ella son equivalentes en todos los contextos. Mejor, y siguiendo la perspectiva de Margulis y Urresti (1995), se propone esta definición de juventud:

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social al que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas. Ser integrante de una generación distinta –por ejemplo una generación más joven– significa diferencias en el plano de la memoria... Cada generación se presenta nueva al campo de lo vivido, poseedora de sus propios impulsos, de su energía, de su voluntad de orientar sus fuerzas y de no reiterar los fracasos, generalmente escéptica acerca de los mayores, cuya sensibilidad y sistemas de apreciación tiende a subestimar.

Entender la juventud, para el presente escrito, implica *interiorizar* que se trata de una categoría cultural construida por la misma sociedad de acuerdo con sus propias necesidades y anhelos de una época específica. Así, es importante reconocer que la juventud es una invención de la sociedad moderna del siglo XVII, en momentos en que era urgente contar con una mano de obra más barata y calificada que la que hasta ese entonces proporcionaban los adultos y adultos mayores.

Al respecto, se puede decir que “todos estos cambios que se generaban en la sociedad dieron paso a la construcción de una nueva categoría social: la juventud. Ahora los jóvenes eran los llamados a responder la gran demanda de mano de obra de las pequeñas fábricas de producción, precisamente por su vitalidad, sus bajos costos de ‘contratación’ y su docilidad para ciertos oficios que implicaban largas jornadas de trabajo diario. Adicional a esto, eran los jóvenes los más indicados a suplir una gran faltante en los trabajadores de su momento y era la formación especializada, frente a lo cual la escuela y la posterior universidad se constituyeron en las instituciones que garantizarían el sostenimiento

del incipiente sistema capitalista al proporcionar la preparación necesaria a los futuros trabajadores” (Patiño, 2006).

Para los siglos XVII y XVIII contar con los jóvenes como una nueva forma de sujeto permitía garantizar la economía de los pueblos, que hasta entonces había sido planteada de forma muy artesanal, lo cual cambió radicalmente con la masiva invención de artefactos que desafiaron las lentas formas de producción tradicionales de la época:

Esta necesidad de mano de obra mejor calificada se fundaba a partir de la rápida industrialización surgida tras los avances de la revolución científica que cuestionaban de forma radical las formas de producción artesanales, y cuyas consecuencias planteaban una nueva manera de entender lo productivo a partir de la siguiente premisa: se puede hacer más rápido, en mayor cantidad y a menor costo (Cherns, A., 1982). La Revolución Industrial del siglo XVIII, iniciada en Inglaterra y Francia, comenzó a exigir otro tipo de trabajador, ya no sólo con saberes aprendidos en los microcontextos familiares, sino con saberes acerca de máquinas producidas por los avances científicos de la época, lo cual a su vez permitió el crecimiento vertiginoso de la educación con un sentido más formal para responder a la sociedad productiva (Patiño, 2006).

Sven Morch (1996) sugiere, adicionalmente, que la pubertad es un proceso biológico que ha existido desde la misma existencia de la humanidad; no obstante, la juventud es una categoría social muy reciente en la historia del hombre, nacida en la edificación de un capitalismo que, tras la demanda industrial, reclamó la participación en los procesos de producción de nuevas generaciones, momento histórico en el que se le reconoce al joven como sujeto diferenciado del niño y el adulto.

Ariès (1987), por su parte, planteó que la sociedad moderna, al crear la categoría social de juventud, igualmente debía hacerse cargo de la creación de instituciones que permitieran tal desarrollo, para lo cual se reconfiguraron la familia y la escuela. La familia burguesa de la sociedad moderna fue la encargada de asegurar a los nuevos jóvenes las condiciones básicas necesarias en materia de tiempo y costo para su inserción en la escolaridad, con el fin de ser sujetos competentes ante los nuevos desafíos en conocimientos tecnológicos de la industria. La escuela, por su parte, gestó espacios de formación en competencias de lectura, escritura y matemáticas, todas necesarias para los nuevos oficios del trabajador, hasta ese entonces analfabeta, de la Europa del siglo XVIII.

En los siglos posteriores de la sociedad moderna los jóvenes continuaron ocupando un lugar protagónico en la producción industrial, lo cual, con el paso de los años, fue ampliándose y extendiéndose a otras clases sociales. Margulis y Urresti (1995) comentan cómo “a partir de mediados del siglo XIX y en el

siglo XX ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias –sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo–, tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiéndoles así gozar de un cierto período durante el cual la sociedad brinda una especial tolerancia. Este planteamiento supera otros que usan, con menos precisión, la palabra ‘juventud’ como mera categoría etaria que posee, sin distinciones, características uniformes. Así, hemos señalado en otro momento que la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven”.

Retomando a Feixa (1998) podríamos establecer cinco factores sociológicos contribuyentes para la aparición de la juventud y las posteriores culturas juveniles en la sociedad moderna:

- Procesos de modernización introducidos por el capitalismo.
- Emergencia de un estado de bienestar que genera condiciones para acceder a más recursos.
- Crisis de la autoridad patriarcal e institucional.
- El nacimiento del *teenage market* (mercado para jóvenes).
- Creciente poder de los medios de comunicación masiva.

Evidentemente, el joven contemporáneo de la sociedad occidental es el resultado de las transformaciones sociológicas gestadas en el siglo XVII, que pasaron por tres revoluciones: la científica, la francesa y la industrial; así, los jóvenes surgieron desde ese momento como protagonistas, desde el capitalismo incipiente hasta el capitalismo de nuestros días.

Definición del concepto de juventud como categoría social

El concepto de juventud no es realmente un único concepto, sino múltiples derivaciones teóricas establecidas por las disciplinas sociales en aras de delimitar este importante constructo. En esta dirección, no se puede actualmente decir que existe una sola forma de juventud, sino que existen tantos modos como culturas y mentalidades se hayan tejido en los procesos interrelacionales que subjetivan la experiencia y producen lo humano.

Margulis y Urresti (1998) proponen que “hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las

juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen.”

Ahora bien, como es necesario partir de alguna concepción categorial medianamente unificada, planteo que los jóvenes son aquellos sujetos que se encuentran en un momento de vida en el que si bien no tienen un lugar de niños con sus respectivas prácticas y sentidos, tampoco asumen una responsabilidad adulta, entendida esta como la posibilidad de producir económicamente lo suficiente como para sostener sus propios gastos tanto básicos como de consumos libres.

De entrada, la categoría juventud, entonces, se va a entender con relación a las siguientes características básicas, de acuerdo con la revisión teórica realizada en articulación con la caracterización de los participantes del presente estudio. Es necesario precisar que estas características definitorias del sujeto joven sólo tienen sentido y validez para la población que aquí se ha estudiado; lo más probable es que existen otras dimensiones definitorias que aquí no se consideran pero son importantes para jóvenes de otros contextos culturales y económicos:

1. Momento de vida de transición entre la madurez biológica y la madurez adulta.
2. Con una moratoria social que permite disponer de un capital temporal para hacerse cargo de los estudios universitarios.
3. Con tiempo libre para actividades lúdicas, artísticas y de encuentro con otros jóvenes.
4. En condiciones socioeconómicas adecuadas para garantizar la inserción en el ámbito universitario.

Respecto al cuarto punto se puede decir, como se enunció en un apartado anterior, que la juventud de hoy en día es el resultado de las transformaciones globales y locales ocurridas desde el siglo XVII, en cuyos orígenes la moratoria –es decir, el aplazamiento de ciertas responsabilidades adultas, como la producción económica y la familia– era un privilegio de las pocas familias burguesas existentes. Sin embargo, con el crecimiento económico, especialmente de Norteamérica y Europa, se gestó una ampliación de la cobertura educativa en el siglo XX, lo que hizo extensiva la moratoria a clases medias y bajas, que hasta ese momento no la habían tenido (Arango, L. G., 2006).

En Colombia, especialmente a partir de 1950, se gesta una ampliación de la cobertura de escolarización universitaria con los establecimientos públicos, hecho que medianamente comienza a permitir el acceso a personas “no establecidas”

por el sistema social de ese momento. Arango comenta que “la realidad de una proporción importante de las y los jóvenes latinoamericanos se presenta como llena de tiempo libre, pero sin posibilidades de dedicarlo al disfrute del presente; es un tiempo marcado por la angustia del desempleo y, la mayoría de veces, por la falta de ingresos... Para ellos la prolongación de los estudios significa, ante todo, un aplazamiento de las incertidumbres” (Arango, L. G., 2006).

Efectivamente, las moratorias sociales de nuestros estudiantes universitarios son muy diversas, y por tal motivo deben analizarse en cada caso particular. Sería un craso error plantear que los jóvenes actuales tienen acceso a la universidad por pertenecer a una clase económica privilegiada, debido a que una muy buena parte de ellos –dato que será digno de ser consultado en este estudio– ingresan a la universidad con créditos ofrecidos por el Icetex a unos *bajos* intereses propuestos por el Gobierno.

La masificación de los créditos educativos ha permitido a muchos de los jóvenes colombianos cuyas familias no cuentan con los suficientes recursos para cancelar las matrículas financieras de las universidades privadas (e incluso las públicas, que cada día se acercan más a los costos de una universidad privada) tener la posibilidad de ingresar a la educación superior una vez se ha finalizado la secundaria. Esto no quiere decir que el problema esté resuelto; muy por el contrario, se posterga el enfrentamiento con la falta de capital económico de la sociedad. El crédito relega sobre los jóvenes la consecución de fondos, con la promesa de que cuando los jóvenes sean profesionales podrán pagar sus compromisos adquiridos con el Icetex y garantizar una movilidad social para su familia.

Este asunto es nodal en esta investigación, debido a que si bien la cobertura educativa en materia de educación superior se multiplicó en los últimos años, no así ocurrió con la cantidad de plazas para la inserción laboral de los que van egresando en las distintas profesiones, lo que termina por ubicar a la institución universitaria como un techo temporal antes de la difícil situación de conseguir un trabajo productivo.

En esta madeja social compleja que viven los jóvenes es preciso resolver las que considero preguntas centrales: ¿Qué es ser joven? ¿Cuáles son las características del joven universitario?

Ser joven debe diferenciarse del estereotipo y cliché de “ser juvenil”. Con el auge de lo juvenil, propuesto por los medios y los consumos masivos, hoy en día es habitual que buena parte de las personas quieran sentirse o verse juveniles, así ya no sean jóvenes. Margulis y Urresti comentan cómo “la juventud es procesada como motivo estético o como fetiche publicitario, y su conversión en mito *massmediático* contribuye a evaporar la historia acumulada en el cuerpo

y en la memoria. Esto contribuye al auge actual de prótesis y cirugías, dietas y gimnasias, orientadas hacia los signos exteriores y no hacia la juventud misma, con sus posibilidades, opciones y promesas” (Margulis, M. y Urresti, M., 1998).

Pero la juventud no sólo es un signo del esteticismo vulgar. Y si la limitamos a ello se corre el riesgo de entenderla como una mercancía que se compra y se vende en el mercado de los imaginarios dominantes de la cultura. Sobre el joven también se cocinan varios prejuicios en la caldeada sociedad de los supuestos y sus consecuentes naturalizaciones discursivas: se trata de seres con tendencia a la violencia, desadaptados que hay que disciplinar a través de las instituciones sociales como la iglesia, la familia, la escuela y la universidad. A esto se suma que los adultos culpan a los jóvenes de haber acabado con los valores de la cultura; valores que los sujetos modernistas y del siglo pasado continúan anhelando y que pareciera no tienen un pronto retorno según los cambios globales que se han dado.

Frente a estas miradas sosegadas y tendenciosas respecto a los jóvenes surge una contramirada a partir de dos estudios fundamentales para Colombia y Latinoamérica (Martín-Barbero, J., 1998), los cuales marcaron una divergencia alternativa: 1) El libro *No nacimos pa' semilla*, de Alonso Salazar, y 2. El libro *El despertar de la modernidad*, de Giraldo y Viviescas.

En el primero Salazar analiza las dinámicas de los sujetos de las pandillas juveniles urbanas desde una perspectiva cultural, trascendiendo las interpretaciones que hasta entonces se daban a los sicarios de los contextos violentos y que los tildaban de desechables de la sociedad. Por el contrario, Salazar totaliza las dinámicas de estos jóvenes sin desconocer su propia responsabilidad de los actos delictivos, pero indagando igualmente cuáles son sus anhelos, sueños y esperanzas a pesar de ser parte de un círculo de violencia tan dominante.

En el segundo, Giraldo y Viviescas ingresan en el mundo de un grupo de personas que viven en condición de marginación, algunos de ellos inmersos en el sicariato; amplía el marco de comprensión del sentido de su actuar, el cual no se limitó solamente a plantear que eran la expresión del atraso, la pobreza o el desempleo del país, sino también el “reflejo, acaso de manera más protuberante, del hedonismo y del consumo, de la cultura de la imagen y la drogadicción”.

De igual forma, y algunos años después, un estudio indispensable para pensar la juventud desde la perspectiva de la psicología cultural fue el realizado por María Cristina Tenorio con mujeres adolescentes de sectores populares de Pasto, Buenaventura, Cali y Popayán en el 2001. En esta investigación Tenorio muestra cómo las formas divergentes de identidades de las adolescentes entrevistadas son el resultado, en constante transformación, de los procesos culturales de sus

contextos de crianza y vida, muy al contrario de las posiciones hegemónicas de la psicología que plantean que la identidad es un asunto intrapersonal y por fuera de la cultura. De esta manera, y con una estrategia etnográfica de base, Tenorio explica las formas como las adolescentes conciben y asumen su vida sexual, relacional y amorosa, teniendo como referencia central, para una comprensión más amplia, las condiciones sociales en las que viven las participantes, por lo cual se aleja de las interpretaciones fatalistas y parcializadas de los discursos que hablan de los embarazos y las relaciones sexuales de las jóvenes como conductas desadaptadas y asociales.

Este estudio permite pensar que es posible investigar las juventudes contemporáneas con una posición cultural, un asunto que no tiene antecedentes en la disciplina psicológica pero sí un número importante de autores que han escrito en las márgenes disciplinares, como Martín-Barbero, J., Urresti, M. y Margulis, M., Escobar, M. R., Sampson, A., Rodríguez, M., Reguillo, R., Feixa, C., Tenti Fanfani, E., Bourdieu, P. y Muñoz, G., entre otros. Con todas estas consideraciones, se hace vital exponer de manera general un contraste entre los sujetos jóvenes de la contemporaneidad y los sujetos del período modernista de Occidente. Esta caracterización se presenta aquí, para tener un piso epistemológico y ontológico sobre qué es ser joven en los contextos universitarios actuales, pero deberá ser puesta en consideración, así como desarticulada y reconfigurada con la información que se haya construido por medio de las voces de nuestros estudiantes.

Caracterización del joven moderno Vs. el joven contemporáneo

Para entender las juventudes actuales en los escenarios universitarios es indispensable hacer un barrido por la historia de la humanidad, especialmente en los períodos relativamente recientes denominados modernidad y contemporaneidad. Modernidad y contemporaneidad, más que períodos cronológicos con linderos claramente diferenciados y establecidos, son momentos genealógicos de la humanidad, lo cual da cuenta de las formas de ser, pensar y actuar de los sujetos, los grupos y las organizaciones. Lo genealógico se entiende aquí, desde una perspectiva foucaultiana, como una producción de lógicas dinámicas, circulantes, autónomas, sin pretensiones de verdad absoluta; esto quiere decir que tanto la modernidad como la contemporaneidad, leídas con base en la genealogía, no pueden ser concebidas como categorías puras sino mutuamente inclusivas.

Frente a lo anterior, es usual encontrar en un mismo corte cronológico significaciones y prácticas completamente divergentes, algunas ligadas al modernismo y otras a la contemporaneidad, lo cual está atravesado por las construcciones culturales y específicamente por los imaginarios y valores de la comunidad a la

que se pertenece. Por tanto, podía esperarse que en 2006 se encontraran en una ciudad como Cali, de más de tres millones de habitantes, jóvenes universitarios de estrato socioeconómico medio ligadas con una moratoria social extendida –léase jóvenes cuyos padres asumen la totalidad de sus gastos de matrícula, al igual que sus actividades de diversión–, mientras que en el mismo año y la misma ciudad coexisten jóvenes que por sus condiciones familiares, económicas y culturales no tienen tal moratoria, mas sí deben asumir una responsabilidad adulta, como la inserción laboral temprana y la paternidad.

Esta multiplicidad de subjetividades y prácticas de vida de los jóvenes en una misma ciudad y cronología nos hace pensar que actualmente la psicología, si asume una perspectiva cultural, debe procurar interesarse, so pena de quedarse limitada como una disciplina homogenizante y totalizadora, en teorizar e investigar a fondo la diferencia y un tanto menos la similitud (Rodríguez, M., 2005). Es bien conocido cómo la mayoría de los discursos psicológicos hegemónicos, como las teorías del desarrollo de Piaget, intentaron encontrar patrones comunes de desarrollo psíquico en cada etapa o ciclo de vida. Allí donde Kant planteó categorías *a priori* en la mente que conoce el mundo, Piaget investigó y demostró el desarrollo de estas categorías “universales” como regido por leyes que se encontrarían en todos los humanos.

Este pensamiento fue adoptado, en buena medida, por diversas universidades e institutos como verdad teórica acabada, y sobre esta misma ilusión formaron a buena parte de los profesionales en psicología. De allí que no resulte extraño que los psicólogos formados con esta mirada suelen incorporar en sus estudios diseños en los que intentan descubrir las estructuras *per se* que subyacen al acto psíquico.

En la psicología contemporánea, que le apuesta a la diversidad en su reconocimiento de que la “naturaleza humana” es cultural, resultan de inmenso interés las vicisitudes de las márgenes culturales. Por ello nos preocupamos más por entender los procesos identitarios de los sujetos, en este caso jóvenes universitarios, sin tener como marco de referencia una concepción de desarrollo preestablecida, progresista, fija y genérica, pues de lo que se trata es de leer sus realidades a partir de las formas de pertenencia a su contexto generacional junto con las divergencias que también se expresan en ese proceso.

Partiendo, entonces, de nuestra inscripción en esta última opción, es importante detenerse a explorar la modernidad y la contemporaneidad, y sobre todo la forma como son los jóvenes según el momento cultural en el cual se inscriben. En este sentido, ninguna cultura juvenil puede estudiarse de manera significativa sin tener una amplia consideración por las condiciones del macro-contexto

–situaciones de país, región y globo– y del micro-contexto –situaciones de ciudad, barrio y familia–, entendiendo que la juventud es una construcción psicosocial y cultural.

Atendiendo a las consideraciones macro, indispensables para entender las nuevas realidades juveniles, es significativo exponer que en la primera parte del siglo XX el modelo económico dominante de los países industrializados, el fordismo (forma de producción anudada al muy reconocido fabricante de autos norteamericano Henry Ford), en momentos en que el petróleo era negociado a precios muy bajos –condición para nada superflua–, se vio fortalecido con la expansión de las industrias grandes, lo que permitía ofrecer empleos seguros, con contrataciones indefinidas y beneficios extralegales en salud, vivienda y recreación para los trabajadores y sus familias (Patiño, 2006).

Empero, al desplomarse el fordismo, hacia finales de los años setenta, con la estrepitosa alza de los precios internacionales del petróleo, la expansión inflacionaria especialmente de Norteamérica, el hundimiento del sistema financiero de Breton Woods y el despertar de los “tigres asiáticos” como nuevo centro de poder económico en el mundo, cayeron también los empleos con beneficios, y terminaron los altos salarios de las industrias, que no podían seguir sosteniéndose con la merma en la rentabilidad, hecho que llevó a la población a una crisis que fracturó su sistema de creencias modernista, caracterizado por la certeza y la seguridad (Patiño, 2006).

Es claro que el fordismo en Colombia no se dio de la misma manera que en Estados Unidos (incluso se puede plantear que en Colombia nunca hubo un verdadero fordismo), pero algunos esbozos de ello se presentaron con la llegada de las multinacionales al país y el crecimiento de las empresas nacionales grandes de los mayores grupos económicos. Es relevante mencionar que los cambios sociales y económicos que se han gestado en el globo y particularmente en Latinoamérica han moldeado profundamente los psiquismos de las nuevas generaciones en Colombia, las que nacieron después de los años setenta, lo cual creó una ruptura con la forma como se venían organizando las mentalidades culturales hasta ese momento.

Algunas de las consecuencias socioeconómicas de la caída del fordismo fueron las siguientes (Patiño, 2006):

- Flexibilidad laboral: contratos de mínima duración y sin beneficios para el trabajador.
- Descenso en los salarios y abolición de los beneficios extralegales.

- Despidos masivos de las fábricas.
- Resquebrajamiento de las relaciones de poder autoritario en las industrias.
- Caída de la familia nuclear y diversificación de otros tipos de familia, especialmente la monoparental y la recompuesta.
- La globalización como nuevo marco de referencia del tiempo y el espacio (Giddens, 1999).
- Los modelos económicos neoliberalistas y TLC. El declive de la gran industria y la proliferación de industrias pequeñas como opción tercera para la producción.

Si bien algunos trabajadores de clase alta, media y baja de otrora contaban con un empleo bien remunerado, con formas de vinculación y modalidades contractuales provistas de beneficios para el empleado y su familia, ahora las condiciones laborales y económicas habían cambiado, y esto enfrentó a las personas con una nueva dimensión de la vida contemporánea: la incertidumbre. Con estas profundas transformaciones, los psiquismos se fragmentan, se desterritorializan y se vuelven discontinuos, para atender una realidad competitiva, avasallante y poco amable y considerada con el bienestar de las personas.

El siguiente cuadro ilustra la contrastación entre las características que definen a los sujetos del período modernista *versus* los sujetos de la contemporaneidad y los inicios del posmodernismo. Si bien ambas categorías no son excluyentes del todo, sí resulta interesante explorar qué significa ser un sujeto desde una mentalidad modernista o desde una contemporánea, para efectos de comprender más ampliamente a los jóvenes universitarios actuales:

Tabla 1
Caracterización del joven moderno Vs. el joven contemporáneo

Joven moderno – sociedad disciplinaria Momento histórico: a partir del siglo XVIII hasta finales de la década del sesenta.	Joven contemporáneo – sociedad del control Momento histórico: desde la década del setenta, con la caída del fordismo y las revoluciones educativas.
Instituciones fortalecidas y garantes de referencia: escuela, Estado, la fábrica, la familia y la iglesia.	Fisura de la institución: ya no es referencia, pero sí lo son los pares, los medios masivos y los consumos culturales.
El sistema productivo generaba condiciones para que los hombres fueran padres proveedores y las mujeres asumieran de lleno las funciones maternas y domésticas. Las parejas se unían “para toda la vida”.	La acumulación flexible desfigura la división sexual del trabajo. Ahora las mujeres deben ingresar al mundo del trabajo asalariado y los hombres se enfrentan al desempleo y la caída del patriarca. Las parejas comienzan a separarse a causa de la desterritorialización de la producción ocasionada por la caída del fordismo.
El placer le corresponde al hombre, quien puede acceder a él cuando lo desee.	Legitimación del placer de la mujer y anticoncepción efectiva por primera vez en la historia de la humanidad.
Las minorías –como las negritudes y los homosexuales– son perseguidas y catalogadas como seres desviados, patológicos y casi no humanos.	Apertura de movimientos de los “invisibilizados”: se acentúa la revolución femenina y surgen los movimientos gay.
Las miradas positivistas de la psicología funcionalista y la psiquiatría interpretaban el comportamiento anormal (aquel que rebasa la normalidad promedio) como patología. La diversidad implicaba deficiencia, enfermedad o desviación moral.	La psicología, al centrarse en la comprensión de la psique en sus contextos específicos, trasciende la mirada patologizante. La diversidad implica singularidad.
Los seres humanos están diferenciados psicológicamente de acuerdo con su sexo, edad y clase. Permanencia en su identidad y en las prácticas.	Al romperse la división sexual de la sociedad se torna un sujeto pastiche: se reconocen los palimpsestos de identidad (Barbero, 1998).
Se asume la identidad desde una presunción universalista: permanencia de las características y prácticas de los sujetos.	Se emplea el concepto de procesos identificatorios: mutables, mixtos y contradictorios.
Consumos planeados y controlados con pagos previos. El objeto se adquiere después del pago total. Los objetos se adquieren para la permanencia.	Consumos inmediatos con pagos futuros: el objeto se adquiere antes del pago total. Los objetos se consideran desechables, se reemplazan continuamente.

De esta manera logramos ver cómo los procesos de globalización de la información y el capitalismo desahogado de nuestros días crean fragmentaciones que llevan a los jóvenes universitarios actuales a tener un pensamiento nómada (Maffesoli, 2000), con características esquizoides en sus identidades, proclive al individualismo (Guattari, F. & Deleuze, G., 1985) y contestatario ante las instituciones que pretenden disciplinar, totalizar y dominar en tiempos en que dichas prácticas ya no funcionan.

El concepto identidad/diferencia para pensar las juventudes actuales

<p>Otherness (Mario Benedetti)</p> <p>Siempre me aconsejaron que escribiera distinto que no sintiera emoción sino pathos que mi cristal no fuera transparente sino prolijamente esmerilado y sobre todo que si hablaba del mar no nombrara la sal.</p> <p>Siempre me aconsejaron que fuera otro y hasta me sugirieron que tenía notorias cualidades para serlo por eso mi futuro estaba en la otredad.</p> <p>El único problema ha sido siempre mi tozudez congénita neciamente no quería ser otro por lo tanto continúe siendo el mismo.</p> <p>Otro si digo / me enseñaron Después que la verdad Era más bien tediosa El amor / cursi y combustible La decencia / bastarda y obsoleta</p> <p>Siempre me instaron a que fuera otro Pero mi terquedad es infinita</p>	<p>Creo además que si algún día me propusiera ser asiduamente otro Se notaría tanto la impostura que podría morir de falso crup o falsa alarma u otras falacias</p> <p>Es posible asimismo que esos buenos propósitos sean sólo larvadas formas de desamor ya que exigir a otro que sea otro en verdad es negarle su otredad más genuina como es la ilusión de sentirse uno mismo.</p> <p>Siempre me aconsejaron que escribiera distinto pero he decidido desalentar / humilde y cautelosamente a mis mentores.</p> <p>En consecuencia seguiré escribiendo igual a mí o sea de un modo obvio irónico terrestre rutinario tristón desangelado (por otros adjetivos se ruega consultar críticas de los últimos treinta años) y eso tal vez ocurra porque no sé ser otro que ese otro que soy para los otros.</p>
---	--

Consciente de las nuevas modalidades de ser y estar en la cultura por parte de los jóvenes, he organizado como propósito central del estudio comprender las identidades universitarias (en plural) de jóvenes de la carrera de psicología. La identidad es un concepto que ha tenido diferentes desarrollos en la disciplina psicológica, algunos de corte ortodoxo y clásico y otros más contemporáneos.

Entre las posturas clásicas y tradicionales ligadas al paradigma positivista se parte de la óptica de un individuo ahistórico, esencialista y autocontenido. De

esta manera, la identidad era concebida en relación con presupuestos de corte innatista, en que el entramado social y cultural sería un elemento exógeno y poco nuclear en su proceso de constitución.

Partiendo de lo anterior, la identidad se define como un estado predeterminado por leyes naturales cuya posibilidad de movilidad y transformación sería muy baja, y restituiría incluso los dualismos sujeto-objeto, interno-externo, mente-cultura. Ahora bien, no resulta extraño que la psicología hegemónica optara por el objetivismo y la inevitable eliminación de la subjetividad, cuando esta propensión por la mirada científico-racional cartesiana fue precisamente lo que permitió la consolidación e independización de la disciplina y sus objetos de estudio desde finales del siglo XIX. (Sánchez, Y., 2005).

Al respecto, Gaitán (1994) ofrece una caracterización de las teorías clásicas de la identidad, las cuales han permeado no sólo las conceptualizaciones de muchos psicólogos, sino también sus prácticas investigativas, clínicas y pedagógicas. Gaitán plantea al menos cinco teorías clásicas de la identidad:

1. *La identidad como algo oculto*: en ese sentido, se entiende aquel tipo de identidad que se concibe en una doble dimensión: por un lado, los aspectos superficiales, evidentes, intrascendentes, y por otro, lo esencial, lo latente, lo que permanece invariable en el tiempo.
2. *La identidad como algo inmutable*: en esta concepción la identidad pasa a ser considerada como algo estático, lo cual es característico de las teorías clásicas de la personalidad.
3. *La identidad como algo natural*: para este caso, se parte de reconocer que la identidad es algo esencial, que no cambia con el tiempo y que la interacción social no tiene efecto alguno en lo que el sujeto es ni en su ontogénesis. En esta mirada la identidad es una condición natural determinada por el repertorio genético.
4. *La identidad como algo impuesto*: de esta manera no se legitima el carácter agéntivo del sujeto, sino que se entiende que se trata de un individuo permanentemente determinado por condicionantes biológicos y sociales frente a los cuales nada puede hacer. El individuo se verá, entonces, sin posibilidades de decidir o transformar su vida, pues ya el destino estará preestablecido desde los órdenes anteriormente mencionados.
5. *La identidad como algo unitario*: a partir de este planteamiento el sujeto es algo unitario, homogéneo y relativamente constante. Así, una persona

solamente tiene *una* identidad con características definitorias exactas e invariables frente a todos los contextos de socialización.

En términos generales, Gaitán plantea que ha habido al menos dos tendencias dominantes y hegemónicas que han caracterizado estas cinco teorías clásicas de la identidad: la tendencia causalística - determinista y la tendencia de la agentividad. En la primera el sujeto está totalmente determinado por influencias genéticas o sociales, y en la segunda es el sujeto solipsista el que modela su propia identidad consigo mismo y no guarda relación con ningún tipo de contexto de socialización ni con los registros biológicos.

Frente a estas dos concepciones, Gaitán propone una alternativa útil y significativa para entender las nuevas identidades, al plantear una tercera vía a la cual llama *la interacción*, que define que la identidad, más que un asunto de realidad social exterior o de realidad intrínseca del individuo, es una construcción que se efectúa en el espacio simbólico intersticial entre sujeto y sociedad. Esta postura entiende que en la interdependencia entre sujeto y contexto es donde afloran las manifestaciones identitarias individuales y colectivas; parte de la premisa de Bruner (1997) acerca de la identidad narrativa como conjunto o trama articulada de significados a su vez susceptibles de ser reorganizados.

Desde la apuesta de la interacción el sujeto está en parte determinado por condiciones biológicas y contextuales; pero también frente a su cotidianidad tiene la posibilidad de reorganizarse y tomar decisiones que en algunos casos modifican o reinterpretan sus círculos sociales, en lo absoluto estáticos y dominantes del todo.

María Cristina Tenorio (2002) ha sido una de las investigadoras que en Colombia más ha proporcionado elementos para entender no sólo la naturaleza de las identidades (en plural) sino también su ontogénesis desde una perspectiva cultural. Tenorio comenta que para pensar las identidades, la psicología debe “tomar en cuenta la manera como los fenómenos de contexto –culturales, históricos, económicos, políticos– afectan la identidad de las personas... La psicología cultural parte de entender que la psique individual se construye desde fuera, se inicia en la temprana interacción con los otros pero está sujeta a modificaciones a lo largo de la vida”.

Tenorio se apoyó en estudios culturales sobre crianza realizados con poblaciones rurales del Bajo San Juan, Candelaria y Buenaventura, y en estudios sobre identidad de adolescentes de estratos populares en Pasto, Popayán, Cali y Buenaventura, investigaciones que dieron cuenta del carácter plural y divergente de las identidades de los sujetos en las observaciones realizadas sobre las prácticas y las narrativas en estos contextos particulares. Si bien las poblaciones

que estudió Tenorio hacían parte de una misma nación, las diferencias entre las identidades de sujetos de estas comunidades, en función de sus prácticas y significados acerca de la forma como vivían la sexualidad, fueron asombrosas. Frente a interrogantes sobre la manera de ser madre o padre en estas comunidades –ajenas a los modelos definidos por los expertos– o cómo asumen la identidad femenina chicas que estudian secundaria pero no tienen modelos alternativos de feminidad (diferentes a los de su madre y mujeres cercanas), o qué esperan de un hombre y cómo se conciben en el amor y la sexualidad, surgían las contradicciones de modelos tradicionales mezclados o entrabados con prácticas contemporáneas.

Jamás se encontraron respuestas unívocas, unitarias ni homogéneas, sino que, por el contrario, la forma como las jóvenes de Buenaventura se relacionaban con sus amigos y novios era profundamente diferente a la manera como lo hacían las de Pasto, ambas legítimas y necesarias con respecto a los modelos culturales de las personas de cada comunidad.

Por su cuenta, Jesús Martín-Barbero nos ha propuesto, para hablar de las identidades de los jóvenes contemporáneos, el concepto de palimpsesto como metáfora de un nuevo desordenamiento cultural de este tipo de sujetos. Así, Martín-Barbero argumenta que los procesos identificatorios que entretejen las formas identitarias de los jóvenes estarían marcados por tiempos cortos, vividos de manera descentrada y caótica, hechos de restos, pedazos y deshechos, de incoherencias y amalgamas que conforman las tramas semióticas actuales en los albores de la globalización y la tecnologización de la existencia (Martín-Barbero, 1998).

En la misma vía, Martín-Barbero ha señalado que estamos asistiendo al concierto de un repertorio de culturas de la fragmentación en el que los jóvenes han mostrado una interesante capacidad para amalgamar elementos de mundos culturales muy diversos en donde se encuentran, de manera anacrónica, construcciones locales y nacionales, modernistas y contemporáneas, corporales e intelectuales. Estas fragmentaciones de la identidad se gestaron recientemente a partir de los años 1960, precisamente porque la referencia social de los sujetos nacidos y criados después de este momento histórico estuvo menos ligada a las culturalidades de los “viejos de la sociedad” y mucho más a los grupos de pares y los nuevos consumos tecnológicos.

Margaret Mead, célebre antropóloga norteamericana, planteó que la identidad solo puede ser entendida a partir del análisis del tiempo cultural en el que habitan los sujetos. De esta manera, Mead (1977) propuso tres tipos de cultura que a su vez configuran identidades significativamente divergentes: la cultura

postfigurativa, en la que la referencia social está marcada por la experiencia y el pasado de los abuelos, considerados sujetos sabios que sostienen los valores y sentidos de una comunidad; la cultura cofigurativa, en la que la referencia social la establecen los padres y contemporáneos; y la cultura prefigurativa, en que prevalecen las identificaciones con los pares, hecho este que instauró, según la lectura de Barbero, una ruptura generacional sin parangón en la historia de las mentalidades.

Los hallazgos de Mead son invaluablemente precisos porque nos permiten comprender, de forma amplia y contextualizada, que las identidades hacen parte de procesos históricos, discontinuos y fluctuantes, en que los aspectos microsociales y macrosociales dialogan y constituyen así nuevos tejidos de la sensibilidad. Por lo anterior, no es extraño encontrar hoy en día que los jóvenes entren en conflicto con las fuertes normativas de las instituciones modernistas de la sociedad —a saber, la familia, representada por abuelos y padres, al igual que la religión, el matrimonio, la escuela y la universidad—, y por su parte configuren nuevos procesos de socialización con sujetos inscritos en su misma generación.

Si bien antes de 1960 los protagonistas de la cultura fueron los padres y abuelos, ahora la fuerza política de los jóvenes ha tomado proporciones muy significativas en la reestructuración de las formas de interrelación posibles, generando así transformaciones profundas en las concepciones y prácticas sobre el amor, la familia, el conocimiento, la comunicación, la tecnología y, especialmente, el cuerpo.

En dirección similar, Gilles Lipovetsky (2005) muestra cómo en las sociedades de la postguerra se gestaron transformaciones estructurales que dieron como resultado el advenimiento del *crepúsculo del deber*. Así, los sujetos contemporáneos y librados ya, en cierta medida, de las imposiciones establecidas por la religión y el Estado se proyectaron hacia la construcción de nuevos órdenes sobre el amor, el sexo, el cuerpo y la norma, relativizaron los fundamentos que subyacían a las prácticas hegemónicas de la cultura y crearon maneras de ser y estar con profundas fracturas que complejizaron aun más la trama social de los individuos.

Al estar nosotros viviendo este “crepúsculo del deber” somos agentes y también observadores de sujetos que pueden ahora decidir qué sexo quieren tener, qué cuerpo desean —a propósito del auge inusitado de las cirugías plásticas—, elegir el aborto, la adopción o tener hijos sin pareja, la posibilidad digna del suicidio, y la transfiguración y la hibridación de las orientaciones sexuales, asuntos que en épocas modernistas eran tildadas como patologías por los discursos psiquiátricos, o como pecados por las instituciones eclesásticas.

Bell, D. (1977), citado por Martín – Barbero (1998), nos plantea que como resultado del estallido de los movimientos sociales de los jóvenes contemporáneos ha surgido la hegemonía del cuerpo. Si bien el pensamiento modernista instó a los sujetos pertenecientes a clases medias y altas a inscribirse en discursos intelectuales y racionalistas, la contemporaneidad, por su parte, con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales ha exhortado a las personas a habitar el cuerpo mediante la liberación social y sexual, a experimentar los sentidos, a hacer una búsqueda erótica, los tatuajes y los *piercing*, manifestaciones que nos indican que estamos dirigiéndonos hacia una nueva estética, una estética de la razón sensible.

Michel Maffesoli (2000) nos amplía esta concepción al mostrar el *escapismo* como la manera como los jóvenes están escapando lejos de lo que plantean las instituciones fundadas en la modernidad hacia otros lugares físicos, simbólicos y virtuales; la juventud ya no es un estado específico ni un estado de transición, sino una “cosa mental” fundadora del juvenilismo actual: símbolo en el más fuerte de sus sentidos, de un mundo siempre y de nuevo naciente (Maffesoli, 2000. p. 158). No obstante, se debe tener en cuenta que lo anterior no podría pensarse o denominarse simplemente como una regresión, como una involución o retroceso a momentos primarios, sino mejor como una *regrecencia*, entendida esta como la posibilidad que tiene la historia de ser cíclica, de fluctuar en el tiempo de las mentalidades de los sujetos y de traer prácticas que se creían inertes, no para establecer sobre ellas mimesis descontextualizadas, sino para reconfigurarlas y resignificarlas según los sentidos que los jóvenes quieran y deban darles.

En el escapismo se pueden encontrar prácticas de la nueva era, así como la búsqueda espiritual o corporal, como muestra de una manera distinta de ubicarse frente al mundo, oponiéndose a la linealidad, uniendo los contrarios, dando paso a la estética de la razón sensible, en donde el yo posee una multiplicidad de facetas; no se adhiere a las instituciones y rechaza el compromiso precisamente porque de esta manera se permite vivir un pluralismo estructural. Además, el escapismo permite que el joven escape de la individualidad, del principio de identidad, para encontrar el éxtasis (que antes ofrecía la religión) en los grupos de pares como los musicales, deportivos, políticos y culturales.

En esta forma de representar a los jóvenes se puede encontrar el vagabundeo, en el cual la manera de considerar la sexualidad se encuentra en un constante devenir, debido a la reestructuración que se está dando en las instituciones. La familia, por ejemplo, ya no se concibe como la institución nuclear en la cual el sexo es entendido sólo con fines de procreación, pues los jóvenes están construyendo una mirada distinta del sexo, de la sexualidad. Se evidencia una

relativización de la moral sexual, también atestiguada por Lipovetsky (2005), en la cual el inventario de las manifestaciones es diverso debido al surgimiento de nuevas manifestaciones: Internet, intercambio sexual, multiplicación de parejas, instrumentalización de las familias, prostitución juvenil, entre otras. Recogiendo lo anterior, Maffesoli (2000; p. 155) plantea que estamos en el retorno del vagabundeo sexual, en el cual ya no se hablaría de una forma de liberación, sino de formas de libertades intersticiales, sin ideologías afirmadas empíricamente vividas, las cuales sugieren la necesidad de lo efímero, de la aventura, de la fusión comunitaria, de la lejanía.

Kenneth Gergen (2000) subraya un asunto importante aquí y desde el construccionismo social nos invita a trascender las miradas clásicas sobre la identidad del sujeto, de manera que podamos ir más allá de los fundamentos –generalmente racionalistas– que empleábamos los psicólogos para dar cuenta de la forma como el individuo se organizaba psíquicamente hacia la flexibilidad de comprender que las identidades son formas particulares de ser acordes con la cultura de pertenencia. De igual forma, nos exhorta Gergen a pasar del esencialismo a la conciencia de la construcción social, del creerse experto y con un poder absoluto a pensarse como profesional de la colaboración, de la neutralidad a la relevancia de los valores, de la mente al discurso, del *self* a la relación y de la singularidad a la polivocalidad.

Gergen (1992) propone, a todas cuentas, que el yo del sujeto, enfrentado a un postmodernismo pleno de diversos estímulos tecnológicos globalizantes, se convierte en un yo saturado que adopta múltiples formas y modos de ser y estar, lo cual genera de lleno una personalidad de tipo pastiche:

Y lo que es más importante: entre la barahúnda de la vida contemporánea se detecta una nueva constelación de sentimientos o sensaciones, una nueva pauta de conciencia de sí. A este síndrome podría denominárselo multifrenia, término con el que se designa la escisión del individuo en una multiplicidad de investiduras de su yo. Este estado es resultado de la colonización del yo y de los afanes de éste por sacar partido de las posibilidades que le ofrecen las tecnologías de la relación... Sería un error considerar este estado multifrénico como una enfermedad, porque también está preñado de una sensación de expansión y de aventura. Puede suceder que muy pronto no haya diferencia alguna entre multifrenia y la "vida normal".

En este estado multifrénico de la postmodernidad las identidades se vuelven camaleónicas y contradictorias en una clara condición esquizofrénica que, de todas formas, no pierde la realidad ni la conciencia de sí. Estas identidades son, en parte, el eco sintomático de un capitalismo flexible que acabó con las viejas certezas modernistas acerca de la familia, el trabajo y la universidad, no para anularlas del todo, sino para dinamizar otras subjetividades capaces de vivir la

angustia de múltiples papeles sociales simultáneos. Partiendo de esta referencia, encontramos jóvenes “pastiche” amantes del fútbol, la música clásica, el reggaetón, estudian psicología y pasan horas en el MSN o navegando en Internet.

En una vía convergente, la antropóloga urbana Mariángela Rodríguez plantea el concepto de identidad/diferencia para delimitar aquel conjunto de procesos que se tejen a partir de la otredad, la diferencia, la incompletud y el cambio permanente (Rodríguez, M., 2005). Rodríguez revela que “las identidades culturales de los conjuntos sociales tienen un carácter coyuntural, de diferencia frente a otros conjuntos sociales que reconfiguran las nociones de comunidad e identidad.” La diferencia, como aquí se ha asumido, se encuentra representada por:

1. La inestabilidad: los espacios, las fronteras, el tiempo, los salarios, las contrataciones y las verdades hacen parte de un terreno que ya no es firme.
2. La otredad: la identidad se construye a partir de los otros y de las divergencias con esos otros. En este sentido, los procesos identitarios no se consideran como herederos de un innatismo ni de las esencialidades humanas, sino como resultantes de encuentros y desencuentros, de continuidades y rupturas interpersonales pero también globales.

Así las cosas, “la categoría de identidad se refiere al concepto que tienen las colectividades de sí mismas en relación con el ‘otro’, a través de la diferenciación y el reconocimiento [...]. Los procesos identitarios conllevan actos de inclusión y exclusión en la construcción de los espacios de representación, la búsqueda de nuevos recursos y la conservación de los espacios ya obtenidos” (Rodríguez, 2005).

Haciendo un balance, se encuentra que Gaitán, Tenorio, Rodríguez, Martín-Barbero, Lipovetsky, Gergen y Maffesoli han efectuado desarrollos teóricos e investigativos que confrontan las posturas innatistas, naturalísticas, esencialistas y unitarias de las concepciones sobre la identidad. En este sentido, este estudio acoge las miradas que asumen una condición polifónica para pensar las identidades, superando la idea del estatuto identitario en tanto propiedad intrínseca del sujeto para adentrarse mejor en identidades intersticiales, liminales, risómicas y fronterizas.

Esta comprensión de las identidades al inscribirse, más que en la similitud y la propensión universalizante del individuo, en la conciencia social de la diferencia, exhorta a la adopción de discursos antropológicos contemporáneos en los cuales *la otredad* sea el eje central que permita visibilizar y reivindicar ciertas construcciones culturales que hasta entonces habían sido veladas y desvanecidas para la sociedad. Por tal razón, en este estudio se destacan las identidades

divergentes de las juventudes actuales mediante la indagación etnográfica de las siguientes construcciones subjetivas:

- Las narrativas de los participantes del estudio.
- La relación entre los actores institucionales: estudiantes, docentes, profesores, empleados.
- Los imaginarios institucionales en torno a la juventud.
- Los imaginarios urbanos.
- La forma como se habitan los espacios en la institución.

Ahora bien, y para terminar este apartado, es importante mencionar que nuestro interés investigativo no se centra en la identidad como término genérico, como representación teórico-epistemológica sustancializada, sino más bien *en la forma como las prácticas sociales cotidianas producen una configuración específica, particular y contextualizada de identidad*: me refiero precisamente a la identidad universitaria, plural y divergente, la cual he definido como el conjunto de producciones que tienen sentido en el marco de las prácticas y sentidos subjetivos del espacio social universitario. No existe una identidad homogénea; existen múltiples formas de asumir la trayectoria universitaria, la cual se caracteriza por tres condiciones: 1) Es discontinua; 2) Es co-construida entre múltiples actores; 3) Es de carácter singular.

Nuestro papel como investigadores de esta problemática consiste en restituir la forma como se organizan esas identidades universitarias, así como cuestionar y confrontar los posicionamientos subjetivos de tipo hegemónico de los mismos estudiantes, de los profesores y de la institución en general. Esta forma de investigar está más allá de la neutral descripción de la realidad, tal como y se presenta, y apunta mejor a una construcción dialógico-crítica que favorezca la desnaturalización de los procesos sociales y subjetivos ligados a la construcción de la vida universitaria.

CAPÍTULO
3

ESTRATEGIA INVESTIGATIVA
DEL ESTUDIO
PREMISAS EPISTEMO-ONTOLÓGICAS

Mi ingreso en el mundo de los jóvenes contemporáneos. Más ontología y menos epistemología

Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido. Sobre todo, desarrollad y usad la imaginación sociológica. Evitad el fetichismo del método y la técnica. Impulsad la rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esfuerzos en llegar a serlo vosotros mismos. Que cada individuo sea su propio metodólogo; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte del ejercicio de un oficio.

C. Wright Mills, Citado por Galeano, M. E. (2004).

Cuando un investigador se propone adentrarse en el nada sencillo mundo de los jóvenes universitarios actuales, a veces cree que esto sólo implica dos abordajes: uno conceptual y epistemológico y otro instrumental, caracterizado por encuestas y entrevistas en profundidad para recabar información al respecto. Pero en ambos casos es necesario hilar fino, pues algunos autores se quedan embelesados con algunas explicaciones sobre los jóvenes que resultan ciertamente parciales, sea porque son estigmatizados y concebidos como habitantes de la era del vacío (Lipovetsky, 2003) o porque son considerados como los “salvadores” de la sociedad contemporánea, pero en ambos polos lo que prima, más que las voces cotidianas de los jóvenes, es la mirada prejuiciada y adultocentrista del “epistemólogo de turno”.

Estudiar a los jóvenes exige ante todo una consideración ontológica determinada, en la que el investigador debe ser consciente de sí, a pesar de pertenecer a otro momento histórico-genealógico, a otra época y estar inscrito en otro tipo de sociedad, puede entregarse a un ejercicio de escucha abierta manteniendo al margen sus propios prejuicios y preconcepciones, muchos de éstos provenientes de su propia experiencia cotidiana y del *background* teórico que ha construido en su quehacer académico.

Esta consideración ubicó un aspecto central en la comprensión de las juventudes y fue la responsabilidad que como investigador enfrenté y asumí para dar un “giro lingüístico” a mi quehacer, lo cual estuvo caracterizado por una apertura hacia la ontología de las personas que contribuyeron a estas reflexiones; privilegié sus voces cotidianas, la manera como hablaron de sí y su relación con los tópicos que se fueron explorando en cada acto etnográfico. Retomando a Packer (2001, p. 504), podría decirse que la forma como asumí y entendí la ontología de los participantes de la investigación tuvo los siguientes elementos de base previos al análisis de la información:

1. Reconocer que los sujetos jóvenes se construyen a través de procesos intersubjetivos en sus familias, en los contextos escolares y en los barrios donde viven. En cada uno de estos escenarios se generan procesos identificatorios que constituyen ontologías juveniles a partir de roles sociales específicos: el rol de hijo, de estudiante, de amigo, de novio. Al asumir estos roles, la identidad se reconfigura teniendo en cuenta la pertinencia, lo situacional y el sentido de ser y estar en determinada relación y contexto.
2. Entender que los jóvenes, al haber nacido en una cultura flexibilizada, global y tecnológica, han sido criados en medio de profundas transformaciones familiares e institucionales. De esta manera, se producen nuevas representaciones acerca del futuro, la responsabilidad, el estudio y las relaciones afectivas, caracterizadas por la inmediatez, la vivencia presente y hedonista, y la sensación permanente de incertidumbre en el mundo.
3. Comprender y denunciar, mediante este estudio, que la ontología juvenil se encuentra actualmente en una grave contradicción: a) Los contextos escolares, en su mayoría empobrecidos en recursos y estrategias creativas, generan sujetos pasivos, receptores de información, heterónomos y sin un deseo por conseguir nuevos aprendizajes; b) La universidad, por su parte, presupone que los jóvenes ya tienen conocimientos de base tanto epistémicos como ontológicos para enfrentar la autonomía individual durante su carrera, y por esto no se detiene a conocer quiénes son los primíparos, con qué cuentan y qué requieren fortalecer. Vemos aquí, entonces, la contradicción cultural: colegios que producen subjetividades que no tienen cómo enfrentarse a un mundo globalizado, y la universidad que, tras haber adoptado la formación en serie para garantizar los niveles de sostenibilidad exigidos, no se percata de la nueva condición juvenil y se limita solamente a exigir académicamente, sin ofrecer alternativas que resuelvan este desfase fundamental.

En este sentido, no sólo como investigador sino también con el grupo de investigación al cual pertenezco –Cultura y Desarrollo Humano, de la Universidad

del Valle–, actualizamos y reivindicamos una crítica de los modelos y paradigmas que han reducido tradicionalmente el acontecer psicológico mediante explicaciones causalistas, esencialistas y universalistas y sus correspondientes métodos que estandarizan y proponen una condición unitaria de la psique. Por el contrario, la cuestión fundamental para todo estudio que se base en el paradigma del construccionismo social, plataforma de construcción y análisis de la información que adopté, es tener los elementos personales y profesionales necesarios para incorporar una estrategia etno-metodológica que permita construir informaciones significativas sobre las realidades subjetivas juveniles.

De esta manera, partí de entender que al investigar las vicisitudes de los jóvenes se debía primero contar con un proceso intersubjetivo de confianza, sabiendo que existe en principio una primera limitante en el estudio: las distancias generacionales entre los estudiantes universitarios y mi condición como adulto investigador. Estas distancias no tienen sólo que ver con el aspecto etéreo, es decir, la diferencia cronológica, sino también con lo genealógico, es decir, las condiciones disímiles del sujeto joven vs el sujeto adulto en términos de la manera como han vivido el tiempo en su cultura, teniendo en cuenta la manera como la economía, la política, la sexualidad, el arte y la literatura de la época han moldeado los psiquismos de cada uno (Patiño, 2006 parafraseando a Foucault, 1992).

Para el presente estudio esta confianza se vio favorecida por la relación cercana que he tenido con buena parte de los estudiantes de la Facultad de Psicología, desde las interacciones cotidianas a través de los cursos curriculares hasta los espacios extracurriculares de socialización en la universidad de la cual hago parte. Con base en el paradigma de investigación que identifica mi actuar como psicólogo partí de la premisa de que esta confianza –la cual además permitió la construcción de informaciones significativas con los jóvenes– no hubiese sido posible si como investigador me hubiese limitado a la aplicación de instrumentos superficiales, como encuestas y entrevistas preliminares, los cuales suelen arrojar ingenuamente algunos datos iniciales pero muy velados y poco confiables. Es apenas esperable que cuando a un joven se hace una encuesta que indaga sobre asuntos íntimos responda frívolamente y sin mayores detenimientos, lo cual tiene el resultado ya comentado.

En este sentido, como psicólogo realicé una fractura a mi formación disciplinar, la cual sobredimensiona el valor de encuestas y entrevistas clínicas –cuando lo clínico en muchos casos se limita a “recoger” información en tiempos cortos no superiores a un par de horas de indagación con población que incluso ni se conoce–, y el ya conocido paradigma empírico analítico que supone que la información está “por fuera” de toda relación intersubjetiva posible entre inves-

tigador y sujeto de población. Por el contrario, y asumiendo los planteamientos de Berger & Luckman (1997), entendí que la información en un estudio no se recoge sino que se construye en el intersticio relacional que como investigador establecí, para el presente caso, con los jóvenes. De la calidad del espacio intersticial establecido depende también la calidad de la información que se vaya tejiendo, lo cual supone un proceso en el que la comunidad de jóvenes reconoce que al hacerse partícipe de la investigación puede tener una ganancia en términos de mayor conocimiento y reconocimiento de su condición juvenil.

Hasta aquí la fractura disciplinar y paradigmática que en lo teórico tuve que enfrentar. No obstante, me faltaba por resolver una pregunta aun más importante para poder llevar a cabo esta investigación: ¿Cómo hacer para volverme un etnógrafo? ¿Cómo pasar del sujeto que lee etnografía al que lee y hace etnografía? En ese entonces, cuando escribí mi proyecto de investigación con el acompañamiento de mis asesoras, yo era el coordinador académico de la Facultad de Psicología y cumplía funciones ligadas al control y manejo de procesos organizativos. En esta coyuntura me encontraba yo frente a dos obstáculos: primero, el de mi cargo, imbuido de *autoridad*, y segundo, el de mi propia visión sobre los jóvenes como adulto ya algo envejecido subjetivamente. Tanto mi lugar organizacional como mis prejuicios personales me distanciaban de ser un etnógrafo de esta población.

¿Qué tuve que hacer frente a esto? Opté por renunciar al cargo administrativo para dedicarme exclusivamente a la docencia, con lo cual resolví el primer obstáculo y puede contar con más oportunidades de encuentro con los jóvenes por fuera de mi lúgubre oficina de dirección, en la que tenía un par de asientos que funcionaban como banquillos disciplinarios para hacer cumplir los reglamentos institucionales. Cuanto tomé esta decisión sabía que me estaba desprendiendo de lo que en otras épocas consideraba como poderes deseables para mi trayectoria profesional. De alguna manera, un poco insospechada, estaba generando las condiciones laborales y ontológicas para ser un investigador de las juventudes.

Pero quiero aclarar que este paso no fue inmediato ni tampoco fútil. Por el contrario, debo reconocer que el ser aprendiz de etnógrafo fue de una alta complejidad debido a los prejuicios construidos tanto en mis orígenes culturales de caleño criado en una familia tradicional bogotana como en mi formación como psicólogo de un plan de estudios que me enseñó a alejarme de toda situación metodológica que adoleciera de “predicción y control de variables”. ¿Acaso eran pertinentes para un estudio etnográfico con jóvenes la predicción y el control? En efecto, tuve que desdoblarse mi *self* como psicólogo para poder contemplar e interiorizar que la única manera de comprender la ontología de esta generación

de jóvenes entre los diecisiete y veintiún años era participando de sus circuitos sociales cotidianos.

Ahora estaba yo decidido a realizarlo, así no supiera muy bien de qué se trataba el asunto. La gran insistencia de las profesoras a las que debo mi formación etnográfica, María Cristina Tenorio y Mariángela Rodríguez, había tenido un buen resultado. Ya estaba convencido de que podría intentar aprender el oficio de investigador cultural para no limitarme a la realización estereotipada de entrevistas y encuestas simples y superfluas. No obstante, todo el tiempo me preguntaba: ¿Por dónde iniciar? ¿Cómo ingresar al mundo juvenil, no el del joven que se muestra en apariencia juicioso frente al profesor, sino aquel joven que no logro ver por la dinámica de poder institucional? Mi decisión inicial fue muy acertada. Comencé a acercarme a aquellos estudiantes con quienes había tejido una gran confianza previamente en las clases de la carrera, y ellos me dieron unas intuiciones iniciales de gran valor, como por ejemplo que si quería saber realmente quiénes eran ellos debía participar en sus salidas habituales a bares, discotecas y comederos de la ciudad. Aquí nuevamente surgieron mis prejuicios, porque hasta ese entonces jamás había estado en un encuentro social con estudiantes que no fuera estrictamente formal en salones de clase o auditorios.

Cuando estos estudiantes me invitaron a conocer sus urdimbres sociales, tenía yo la sensación de que si aceptaba sus invitaciones me vería como un hombre mayor al lado de estos jóvenes llenos de vida y de alegría. Debo confesar que mi vestuario habitual eran pantalones de lino y camisas formales de manga larga, y mi aspecto en general daba la impresión de que era mayor a la edad que realmente tenía. Mi primera transformación tuvo que ver precisamente con el vestuario, porque la salida inicial con ellos fue a una discoteca de *poggo*, y yo asistí a la hora y el sitio convenido con mi tradicional vestimenta formal, lo cual los divirtió mucho pero también fue sumamente importante porque me hicieron un aporte que nunca hubiese esperado: “José, yo no sé por qué insistes en verte más viejo, ¿hasta cuándo vas a vestirte y sentirte como alguien de más años?”, me decía una de ellas.

Conforme pasaban las diversas invitaciones, yo, sin ser consciente de ello, empecé a cambiar mi guardarropa, y poco a poco fueron quedando atrás los viejos pantalones oscuros y las camisas formales que usaba normalmente. Esto no era un aspecto superfluo que se expresaba solamente en la ropa, sino que al tiempo se transformaba mi manera de ver el mundo, de representarme como adulto relativamente joven (veintinueve años) y de concebir mi relación con los estudiantes tanto en el espacio de la investigación como en el de las clases. De alguna manera, había ya elegido de qué lado iba a ubicarme en mi aprendizaje etnográfico: yo, que estaba entre la institucionalidad universitaria y los

estudiantes, había privilegiado las voces, testimonios y prácticas de los jóvenes como fuente de saber para este estudio.

Esto implicó que paulatinamente en cada encuentro con los jóvenes y en cada conversación yo compartiera y aprendiera de manera directa con ellos, lo cual implicaba ser completamente confidencial con información que podría ser usada por cualquier docente o directivo con fines disciplinarios. Al tiempo que iba comprendiendo la manera flexible como los jóvenes entendían tanto las relaciones afectivas como el estudio universitario, notaba que su ontología estaba muy lejos de mi propia juventud universitaria, exageradamente marcada por la constancia y la disciplina en el estudio, la atención a las clases y el respeto absoluto a los profesores. Empero, esta distancia subjetiva, en vez de alejarme de ellos o de sugerirme posturas defensivas y ofensivas contra su cosmovisión, me generó una gran curiosidad investigativa para intentar comprender qué había pasado con los sujetos nacidos a finales de la década de 1980 y que se mostraban tan divergentes.

Ahora, con mayor movilidad, implementé una estrategia etnográfica por medio de conversaciones formales pero sobre todo informales, así como grupos de discusión generados en clase y aun más por fuera de clase, que me permitieron un acercamiento íntimo a las narrativas y prácticas de los jóvenes, específicamente para saber cómo eran, cuáles eran sus apuestas de vida y de qué manera se relacionaban con el escenario universitario. Una vez con la estrategia en marcha, fui consciente de que yo tenía mucha facilidad para relacionarme con aquellos jóvenes, joviales, buenos estudiantes, expresivos y conversadores, mas no ocurría así con algunos jóvenes habitualmente estigmatizados por la institución como “malos” o “perdedores”, tanto por sus resultados académicos como por la manera como se los veía en la socialización (distantes, tímidos o incluso “groseros”).

Frente a esto se me ocurrió que podía establecer una conexión más abierta y sensible con los jóvenes excluidos mediante otros jóvenes universitarios que hicieran el papel de etnógrafos. Con esta idea contraté a varias monitoras que me ayudaron a reconstruir esas voces de los jóvenes que suelen no ser tenidos en cuenta, lo cual fue una fortaleza del dispositivo etnográfico en tanto se asumía una estrategia de pares.

En estos espacios que se construían con los jóvenes y con mi grupo de monitoras, también habitantes del espacio social juvenil, contábamos con una guía medianamente estructurada de preguntas para cada uno de los tópicos del estudio, cuya consigna consistía en que cada uno podía expresar libremente todo lo que se le viniera a la mente, según cada situación que se iba conversando.

No obstante, las discusiones no siempre se dieron en espacios programados con antelación, sino que muchas de ellas surgieron espontáneamente en el devenir cotidiano. Se registró información en partidos de microfútbol femenino, en la cafetería central, en el bus de bajada a la ciudad, en una fiesta de integración de toda la Facultad y hasta en pequeñas integraciones sociales a las cuales fui invitado por los estudiantes y en que el registro tanto de las verbalizaciones como de las observaciones participantes fueron igualmente relevantes.

Psicología cultural y construccionismo social: anotaciones respecto al paradigma de investigación asumido

El paradigma adoptado en el estudio es el construccionismo social, entendiendo por paradigma, según Guba, E. & Lincoln, Y. (1994), el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador no sólo en sus elecciones de método, sino en la ontología y epistemología. El paradigma no es el mero corolario de técnicas e instrumentos de construcción y análisis de la información; el uso que se les dé sí da cuenta del paradigma con el cual se está tejiendo conocimiento.

Ahora bien, es el advenimiento de una sociedad posmoderna y globalizada, caracterizada por los adelantos tecnológicos provenientes de los países industrializados, la masificación de los medios de comunicación, la televisión, los sistemas de transporte más veloces y la internacionalización de las relaciones entre los estados, lo que da lugar a nuevas apuestas investigativas en las ciencias sociales y humanas. Así, la ciencia también inició una transformación en su mirada, la cual comenzó a dar lugar a:

- El surgimiento de la consciencia de que las pretensiones modernistas eran ilusorias. No es factible pensar en una historia universal. Lo que implica el hundimiento de las verdades y las certezas de la producción del fordismo.
- El surgimiento del relativismo, las verosimilitudes (Bruner, 1988) y los relatos alternativos (Terapia narrativa) desde la academia psicológica. Se cae la ilusión de tener una historia humana universal.
- Una fuerte crítica al estructuralismo, desde los planteamientos foucaultianos, y a la caída de los metarrelatos, en tanto fundamentos totalizadores y universalistas, desde la postura de Lyotard (1986).

- El cuestionamiento del positivismo imperante como única opción de construir conocimiento. Surgen las propuestas pluralistas y de corte cualitativo en las ciencias sociales y las humanidades.
- El fin de la búsqueda de progreso en la ciencia. Se comienza a reconocer, desde los planteamientos de Norbert Elias (1987), que la sociedad no tiene ideales progresistas de perfección y que por tanto la ciencia ocupa un lugar histórico y cultural específico.
- La construcción de objetos investigativos ligados a la otredad, la etnia, la sexualidad y la subjetividad. La reconcepción de las realidades psíquicas desde la psicodinámica.
- La antipsiquiatría, movimiento que entra en conflicto con la lógica racionalista psiquiátrica del modernismo (Mannoni, M., 1976).
- Apertura de la academia psicológica y psiquiátrica a la existencia de múltiples construcciones yóicas e incluso híbridas. La identidad como categoría immanente, inmutable y excluyente queda rebatida.

Los nuevos sujetos y las nuevas realidades de la posmodernidad fueron marcando grandes retos a la academia investigativa, y de allí que deviniera el auge de una antropología social y cultural que tomó el lugar de la antropología colonialista de principios del siglo XX, que se encargaba solamente de dar cuenta del atraso de culturas remotas para ratificar, una vez más y desde la postura de corte imperialista de los antropólogos del colonialismo europeo, que la diferencia cultural e individual implicaba deficiencia en los pensamientos animistas, colectivistas y míticos.

Con esta nueva forma de hacer antropología surge la psicología cultural, línea de trabajo reciente que se estableció como una nueva forma de leer e intervenir las realidades psíquicas. Así, Sánchez, Y. (2005) comenta que el surgimiento de la psicología cultural se gesta a partir de los estudios culturales de Birmingham y la antropología contemporánea, y Tenorio (2002) complementa diciendo que fue decisivo, para dar el “giro en la mirada”, la confrontación cultural producida por la cercanía de gentes provenientes de diversos mundos, que la rápida migración de las últimas dos décadas puso en contacto, al tiempo que les exigía la integración a la cultura de llegada.

Es pertinente tener claro que la psicología cultural y su paradigma constructorista social surgen como respuesta a los cambios que el mundo ha tenido. Así, la globalización, al abrir las fronteras de la información, generó una amplia visibilización de las diferencias individuales y de los colectivos pequeños, más

que la sensación de que todo debe tener la misma naturaleza ontológica. Mientras en el pasado, del siglo XIX hacia atrás, la diferencia –económica, política, étnica– suponía deficiencia, ahora la globalización pondría un elemento aun más contundente y novedoso: la diferencia suponía riqueza. Si bien es cierto que todavía existen sujetos, movimientos y países que continúan afirmando la relación diferencia-deficiencia, también lo es que la psicología contemporánea asume un lugar político al poner la cultura en el centro del debate (Cole, M., 1999).

Por esto la psicología cultural plantea que las ciencias humanas, en las condiciones contemporáneas, debe confrontar y superar las formas tradicionales ligadas al positivismo clásico que intenta verificar hipótesis en ambientes sumamente controlados. Esta concepción de ciencia reconoce la dimensión cuantitativa y cualitativa en sus estudios, mediante la cual el investigador social está en posibilidad de:

1. Construir problemáticas, abordarlas clínica e investigativamente con estrategias metodológicas pertinentes y guardando el debido rigor.
2. Indagar acerca de su lugar en tanto facilitador de la autonomía de la sociedad, al proponer situaciones útiles para las poblaciones con las que trabaja.
3. Ser consciente de que la investigación cultural es el ámbito por excelencia que permite comprender la forma como las personas construyen y recrean sus mundos, y esto a la vez da luces sobre modos novedosos de intervenir frente a las distintas situaciones que van acaeciendo en lo social.

Lo anterior supone la adopción de un paradigma específico, entendiendo por paradigma el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, no sólo en sus elecciones de método, sino en la ontología y epistemología. El paradigma asumido es, por supuesto, el construccionismo social, el cual ha sido característico no sólo de la psicología cultural sino también de cierta parte del psicoanálisis, la antropología cultural, la genealogía foucaultiana, entre otras.

Con esta conjunción propuesta entre psicología cultural y construccionismo se pueden plantear las siguientes características que la identifican:

1. *La naturaleza de los problemáticas*: para los estudios culturales es sumamente relevante construir problemáticas dinámicas, históricas y necesariamente circunstanciales. Esto quiere decir que toda investigación debe ser entendida con base en su contexto: su lugar y tiempo, sus personas y sus grupos, aspectos no susceptibles de ser encontrados de manera idéntica en distintos momentos o lugares. Esto plantea que la razón de ser de nuestra actuación

como psicólogos apunta a comprender que las formas de lo humano están en constante transformación y por ello la investigación construccionista pretende dar cuenta de alguna parte de ello, buscando la comprensión, sabiendo que no es factible la replicabilidad por la amplia diversidad de los contextos y por ende de las psicodinámicas que estos propician.

La psicología cultural retoma estudios pertinentes anteriores no para replicarlos en condiciones controladas, sino para aprender de ese camino y trazarse nuevas metas investigativas que permitan un avance en la construcción del conocimiento en ciencias sociales. Por ello se parte de comprender que este paradigma hace aportes siempre creativos tanto en las preguntas como en el abordaje metodológico, el cual siempre es susceptible de ser transformado según las condiciones actuales.

Por todo lo anterior, se dice que la meta de los estudios con el paradigma construccionista consiste realmente en comprender y reconstruir las realidades de las personas y sus grupos de inscripción, haciendo intentos críticos de transformación siempre y cuando las poblaciones así lo demanden.

2. *La relación sujeto-contexto*: cuando se investiga con esta manera particular de hacer ciencia, el contexto ocupa un lugar privilegiado a la hora de dar cuenta del sentido de la información construida. Así, el contexto dista de ser una “variable extraña controlable”, y por el contrario, se toma como el lugar de referencia para entender cómo la cultura moldea las mentalidades de los sujetos.

Es importante, por lo anterior, recurrir a los planteamientos de Gaitán (1994), quien sostiene que la construcción psicológica no viene sólo de adentro hacia fuera, sino que procede principalmente de manera opuesta, en donde los otros tienen un papel fundante en la manera como se organizan las mentalidades. Esta mirada entreteje la concepción de identidades relacionales, cambiantes, socialmente construidas, y también, en parte, de la propia persona.

Por ello se entiende que las creencias y las prácticas se construyen en la interacción social con otros que ya las habían interiorizado, lo cual supone que en parte el sujeto está inscrito y determinado por las formas culturales que lo circundan, sin negar ni el papel de lo biológico ni el lugar agentivo del sujeto frente a su propia vida. Esta última aseveración permite aclarar que las personas no son víctimas pasivas de su entorno, sino más bien modeladas por él, pero que así mismo el contexto es susceptible de ser transformado por la agentividad de los sujetos.

3. *La construcción de la información:* los datos que aquí se entretajan no son considerados con el estatuto de datos “brutos”, sino que se parte de entender que éstos son contruidos en la relación que establece el investigador con las personas. Por esto es usual que las entrevistas e historias de vida suelen ser antecedidas de la constitución de un sentimiento de confianza que permite que la población pueda expresarse más libremente, teniendo en cuenta, además, que las situaciones que se les proponen a las personas son de gran interés para sus vidas.

Esta confianza, que surge como necesaria para la construcción de la información, le exige al investigador tener una amplia sensibilidad frente a las vivencias de las personas, lo cual es una condición ética que le permite sostener una escucha activa que en ocasiones trasciende las temáticas centrales del estudio, pero que sin su oportuna atención el proceso probablemente se estancaría muy pronto.

En todo este camino lo que realmente se restituye en la investigación cualitativa es el discurso que elicitan las personas, entendiendo el discurso, a partir de Mijail Bajtin (1988), como aquella práctica lingüística medianamente sistemática, productora de realidades sociales, que reproduce y expresa determinado conocimiento consolidado institucionalmente desde las prácticas e intereses de un grupo, lugar o época.

4. *La hermenéutica:* el tratamiento de los datos para los estudios culturales suele incluir las dos dimensiones básicas de la investigación: lo cuantitativo y lo cualitativo. Pero es pertinente mencionar que lo segundo abarca lo primero, lo cual quiere decir que la cuantificación es una posibilidad que tiene la dimensión cualitativa, hecho que generalmente suele ser útil para dar cuenta de alguna parte de los fenómenos de estudio.

No obstante, los datos son realmente situados desde la hermenéutica, teniendo en cuenta la construcción conceptual de los antecedentes del problema y de la línea de investigación a la que se pertenece, al igual que los discursos expresados por cada uno de los sujetos, tratando así de objetivar nuestras interpretaciones para que sean pertinentes, rigurosas y coherentes con el contexto estudiado. La objetivación implica construir encuentros entre lo teórico y las sensibilidades de los sujetos, a partir de consensos que se restituyen o se crean teniendo en cuenta las condiciones sociales, psicológicas, biológicas, económicas y políticas de las personas aquí estudiadas.

Para cumplir con este cometido, el investigador no tiene otra opción que elaborar interpretaciones que reconozcan el papel fundante de la producción

de sentidos, los valores, intenciones y sentimientos que se articulan en las culturalidades estudiadas (Stigler, J., Schweder, R. & Herdt, G., 1990).

Con esto, se plantea que la psicología cultural no dirige sus problemas de estudio en torno a la objetividad, ya que ésta hace parte de una manera estática y paradigmática (en el sentido bruneriano) de entender la construcción de las mentalidades. Por esto se asume aquí el camino trazado por Jerome Bruner, cuando plantea el modo de pensamiento narrativo, desde el cual se entiende que la realidad, más que ser un repertorio fáctico de acontecimientos, es una construcción de relatos verosímiles en donde no hay una verdad, sino una polifonía de versiones sobre las vivencias de la gente. Así, la investigación construccionista o la interpretativa hace una recuperación de los fenómenos tal y como ocurren en la realidad de los sujetos (y no como el investigador considere que debe ocurrir), produciendo de esta manera informaciones siempre subjetivas.

5. *La transdisciplinariedad*: la psicología cultural abre la posibilidad de que otros discursos inscritos en las ciencias sociales, como la antropología, la historia de las mentalidades, la sociología, la lingüística, el psicoanálisis y la literatura, tengan un lugar para dar cuenta de la forma como las personas construyen y dan sentido a la experiencia. Hay que mencionar que esto sólo es posible cuando se organiza un diálogo en una comunidad académica nutrida por profesionales de distintas disciplinas y ampliamente sensibles a la palabra del otro, lo cual facilita encontrar múltiples miradas y versiones sobre los objetos de estudio.

Hemos llegado, entonces, con la investigación social, a ser conscientes de que las disciplinas aisladas no existen como tal; mejor, lo que sí existe es una totalidad de saberes de distinto orden, los cuales, al ser fragmentados, no logran restituir los fenómenos que se pretenden estudiar. En este proceso de apertura a otros campos disciplinares, se asume una postura de descentramiento del poder sobre el conocimiento particular que tenemos, llevando a relativizar nuestras supuestas verdades y certezas.

El temor modernista de las ciencias de dejar de ser puras y exactas si recurren a planteamientos de otras disciplinas comienza a desmontarse, en tanto no es posible seguir con estrategias proteccionistas en una cultura informacional globalizada en donde las fronteras se han diluido notoriamente. No es extraño, entonces, encontrar autores como Jesús Martín-Barbero, sobre quien no es fácil desentrañar a qué tipo de disciplina corresponden sus análisis sobre las subjetividades: ¿A la antropología? ¿A la psicología cultural? ¿A la sociología? ¿O a la filosofía contemporánea?

6. *Los modelos culturales*: desde nuestra manera de hacer psicología, se han hecho avances en función de plantear que toda realidad subjetiva obedece a modelos culturales que han fundado esa forma particular de entender la vida. Así, los modelos culturales se definen, de acuerdo con John Ogbu (1990), como el modo en que un pueblo comprende su universo –social, físico o ambos–, así como su modo de comprender su propio comportamiento en ese universo. “El modelo cultural de una población sirve a sus miembros como guía en su interpretación de los eventos y elementos dentro de su universo” (Ogbu, 1990), definición muy próxima a lo que Bruner ha planteado como psicología popular retomando sus trabajos de investigación cultural (Bruner, 1997).

Por esto la investigación, como aquí se plantea, no trata de encasillar a las personas en modelos preestablecidos por la teoría, sino de ver la especificidad de cada sujeto y encontrar patrones que den cuenta de tendencias dinámicas a partir del discurso de la población. Por ende, no se trata de “ver” patologías en aquellos comportamientos que se salgan de la normalidad estadística del investigador, sino de reivindicar lo “anormal” como otra manera de entender y construir realidad.

Sobre la estrategia para la construcción de la información

Este estudio, si bien se formaliza en el primer semestre del 2007, ya tenía sus primeras indagaciones en todo el 2005, a partir de acercamientos con la población objeto, que para este caso son los jóvenes de la carrera de psicología. Es importante mencionar que las primeras estrategias para la construcción empírica estuvieron más ligadas a las entrevistas y a los grupos de discusión, hasta que las directoras del estudio, Tenorio y Rodríguez, me exhortaron a dirigirme hacia otras posibilidades de acercarme a los jóvenes, más del lado de la etnografía que de técnicas tradicionales de la investigación psicológica.

Si bien reconozco que al principio fue difícil plantearme lo etnográfico en tanto que me instaba a entrar en contacto de una manera más cercana y menos estructurada y prevenida con los jóvenes, también debo decir que este tipo de método me permitió dos cosas fundamentales:

1. Tener acceso a información que represente la sensibilidad de los jóvenes. En este caso pude notar la gran distancia entre la información construida a partir de una entrevista formal –en ocasiones estéril y poco significativa– y la información en un contexto real de los jóvenes. En este sentido los jóvenes, y seguramente otros sujetos, ante un dispositivo tan estructurado como una entrevista en un contexto tipo laboratorio (consultorios), no se sentían cómodos, lo cual llevaba a que sus respuestas fueran bastante más

estereotipadas, poco extensas y quizá poco fidedignas. La fidedignidad es un asunto fundamental en la investigación cultural, precisamente porque se refiere a los grados de confianza que establece el investigador con las personas con las que teje la información, confianza que a su vez da lugar a discursos más íntimos, subjetivos y verosímiles. Se podría decir, entonces, que cuanto más confiaran los jóvenes en mí –en términos de que tuvieran claro que la información que registrara tendría un uso confidencial– no sólo hablarían con mayor libertad sino que también podrían armar unas narrativas más ricas e incluso llegar a conclusiones y reflexiones que antes no se habían planteado para su vida. Es necesario sobre esto decir que todos los nombres de los sujetos han sido cambiados para guardar el anonimato de cada uno de ellos, lo cual fue explicitado y aceptado de buena manera.

Ahora bien, la fidedignidad de la información también fue posible por la fractura que junto con los chicos implementé a mis dos roles universitarios: el de directivo durante casi toda la fase de construcción de la información, y el de docente, el cual he asumido recientemente. Como era apenas esperable, muchos jóvenes en algún momento pudieron haber sentido que frente a mis dos papeles sociales en la organización cualquier tipo de información que no estuviese acorde con los cánones moralizantes que se me atribuían iba a ser guardada y jamás expresada. Frente a esta difícil tarea de hacerles ver que podían confiar en mí y que la información que juntos conversáramos tendría un uso investigativo desde una postura ética, tuve que pasar varias pruebas que ellos mismos me proponían no de modo explícito sino en una dimensión de encuentro entre inconscientes.

De esta manera, me plantearon tres tipos de pruebas, todas a manera de ritual de pasaje, comprendido por Van Gennep (Citado por Lie, R., 2003) como el proceso en el que un sujeto que no hace parte de un determinado texto –metáfora que alude a un sistema semiótico particular– realiza una serie de pasos y procedimientos evaluados por la comunidad para ver si merece pertenecer a ella.

La primera prueba de los sujetos, a manera de ritual de pasaje, consistió en ofrecer información en pequeñas cantidades y esperar mi reacción y posteriores consecuencias de mi parte; estaban atentos a cada instante para leer qué postura iba yo a asumir con algunos datos que pudiesen ser reprochados desde una lógica adulta fundada en el moralismo. Así, buena parte del trabajo de campo me exigió hacer consciencia de mis propios prejuicios y mis propias reacciones conductuales, las cuales podían apalancar u obstaculizar el flujo de información.

Este proceso, y en esto soy enfático, no fue nada sencillo, porque exige tener la capacidad para fragmentar el Yo en papeles incluso contradictorios: el papel del etnógrafo que escucha y aprende abiertamente sobre los sujetos es un papel

opuesto al del directivo académico cuya función suele estar ligada a trámites y normatividades burocráticas que despersonalizan, en muchos casos, las relaciones humanas. Y allí estaba lo complejo del asunto: verme como sujeto rizomático, concepto que Deleuze y Guattari (1985) han acuñado para designar el sujeto cuya identidad no es estable, con un yo en constante flujo que asume un lugar nómada de su quehacer, en nuestro caso investigativo.

Una segunda forma de prueba –a mi modo de ver una de las más complejas– era el constante interés de los jóvenes por conocer mi percepción sobre los tópicos que conversábamos, lo cual me ubicaba no sólo como un investigador que observaba desde afuera sus realidades, sino como un sujeto activo en el tejido discursivo que se iba armando a cada instante, con ejemplos y concepciones de cada una de las personas, incluidas las mías. Lo complejo aquí era comprometer frente a los otros mi propia subjetividad, hecho que ha sido usualmente anulado y enjuiciado por las formaciones disciplinares hegemónicas en psicología.

Y la tercera prueba –una vez yo me había sometido a las dos anteriores con algún nivel de eficacia– fue invitarme a lugares que ellos intuían, muy acertadamente, eran insospechados para mí; fue como ritual de pasaje de un investigador objetivo y desinteresado a un etnógrafo apasionado por comprender más sobre las juventudes contemporáneas. Estos lugares, que desafiaban quizá algunos preceptos propios y también aquellos que me eran atribuidos, fueron claves para adentrarme ahora sí en una urdimbre de identidades que circulaban velozmente como manifestación inequívoca de otredad. Algunos de estos lugares fueron:

- La cafetería central de la U.
- El salón de espejos de la Facultad de Psicología.
- El sendero ecológico de la U.
- Tres discotecas de música tropical.
- Múltiples encuentros en un reconocido bar de rock de la ciudad (rock en inglés y en español).
- Una discoteca de música electrónica.
- Una discoteca de *poggo*.
- Un bar gay y lésbico.
- “El cambuche”: Espacio de encuentro de los jóvenes de psicología.

Así mismo, participé de varias actividades igualmente pertinentes para construir la información de la investigación, tales como:

- Cuatro actividades de integración universitaria: dos en Calima, una en Cali y una en Jamundí.
- Una fiesta de integración en la universidad.
- Tres cineforos, con los siguientes filmes: *Kinsey*, *Diarios de motocicleta* y *La noche de los lápices*.
- Quince entrevistas en profundidad (se incluye el protocolo de la entrevista en los anexos).
- Ocho grupos de discusión.

En todos estos espacios de encuentro simbólico los jóvenes me confiaron sus saberes más eruditos sin recurrir necesariamente al restringido y a veces molesto recurso de la palabra racionalizante. Esta fue precisamente la fortaleza del dispositivo metodológico: crear condiciones favorables (en muchos casos, como investigador lo que hacía era inscribirme en las invitaciones de los sujetos, quienes eran a su vez los creadores del escenario a indagar) para la expresión libre y para el avance en la comprensión de todos, e inscribirse en ellas. Así, fue habitual que en las conversaciones que sosteníamos surgieran interrogantes y elaboraciones que ellos mismos reconocían como pertinentes y novedosas con respecto a ciertos asuntos nodales para su existencia. Por ejemplo, Juana (20) reconocía en alguna de las conversaciones que el ejercicio de armar una trama narrativa que contara alguna parte de su vida, como efectivamente se realizó en el estudio, le permitió hacerse preguntas que antes no se había planteado, frente a lo cual ratificaba su interés por hacerse parte de este tipo de estudios que exploran aspectos realmente significativos para los sujetos y sus contextos.

Debido a esta condición y a la gran significatividad que ofrecían los espacios del estudio para la gente que participó en ello, fue usual que en ocasiones las discusiones traspasaran los límites de tiempo que nos proponíamos, lo cual evidenciaba que las personas estaban realmente decididas a hablar sobre su vida y comprometidas a hacerlo de manera abierta y dispuestos a entrar en el debate que implicaba la negociación de narrativas y posturas que se gestaban entre todos.

2. Comprender *in situ* las subjetividades juveniles y no sólo como observador y narrador exógeno y objetivista de una realidad ajena. Si bien muchos sujetos del estudio me hablaban del *poggo* y de la música electrónica, poder

haberme hecho partícipe de algunas de estas actividades invitado por los jóvenes me permitió ampliar la mirada y comprender, ya no desde mi posición adultocéntrica e incluso moralista, la pertinencia y significado de ciertas prácticas culturales que ellos realizaban en su dinámica intersubjetiva.

Ahora bien, el hecho de que ellos me vieran a mí en algunos contextos en los que ellos me permitían el ingreso situaba la relación ya en un tejido social de un orden más confiable. En esta dirección muchas de las mejores y más sentidas conversaciones y discusiones se tuvieron en algunos de estos sitios o en momentos posteriores a estar en ellos (por ejemplo, para el caso de las discotecas, la conversación no era lo más indicado por los niveles de volumen de la música, así como por las actividades propias del lugar, lo cual invita a una relación más con el cuerpo que con la narrativa oral), con lo que surgían elementos a los que difícilmente un investigador tiene acceso con las metodologías ortodoxas.

La inmersión del investigador, no obstante, siempre tiene unos límites que regulan hasta dónde y de qué forma se puede hacer parte de los contextos culturales más íntimos de los sujetos. En el presente estudio el límite de hasta dónde podía yo llegar se establecía cotidianamente por medio de una negociación, no consciente e implícita, con los jóvenes; negociación en la que juntos sabíamos qué invitaciones me hacían y cuáles de ellas yo estaba dispuesto a aceptar, según mi propio tejido de valores que era el que me permitía hacer un ingreso interesante de tipo etnográfico.

Participantes y criterios de escogencia

Para efectos de una comprensión amplia de las identidades universitarias de los jóvenes de psicología interactúe tanto de forma colectiva como individual con casi cerca de cincuenta hombres y mujeres, con quienes compartí diferentes escenarios de su vida social cotidiana e informal dentro y fuera de la institución. Los hallazgos, por tanto, se fueron fraguando lentamente en un trabajo de campo de dieciocho meses, mediante una estrategia que combinaba elementos etnográficos de la antropología y técnicas de carácter clínico, como la entrevista en profundidad, muy habitual en psicología.

La información no se construyó solamente en la interacción con los jóvenes, sino también en el contacto cercano con varios docentes de la Facultad de Psicología, quienes me ayudaron a comprender las transformaciones sociales, culturales y económicas de la población estudiantil (y sus familias), al igual que el impacto de dichas transformaciones en las subjetividades que se han ido constituyendo a lo largo de los últimos diez años de existencia de la carrera. Si bien sólo he incluido una parte de los testimonios de los docentes, en tanto el grupo poblacional de principal interés en este estudio son los jóvenes, sí

fue de alta pertinencia recoger las voces de algunos profesores en los procesos de conformación y re-configuración identitaria de estudiantes universitarios, pues me han permitido una suerte de reversibilidad para poder dilucidar tanto la vivencia juvenil como la de los docentes adultos, sus encuentros y desencuentros, y las coherencias y contradicciones apenas esperables en sujetos de generaciones diferentes.

De igual forma, y a través de observaciones y testimonios de la población universitaria en general, he construido una escucha sobre aquello que la institucionalidad expresa sin decirlo, aquel discurso incorporado de manera latente, fina y sutil. En este caso fue muy útil observar las prohibiciones no explícitas de la institución a los estudiantes, al igual prácticas culturales cotidianas y comentarios que circulan en la urdimbre social, lo cual me permitió comprender los ejercicios de violencia simbólica que caracterizan las sociedades del control (Foucault, 1998).

Toda esta información confluyó con el conocimiento específico obtenido a partir de la relación con los sujetos de la investigación, conformada por nueve jóvenes de la carrera. Los criterios de selección que se establecieron, para todos los casos, fueron los siguientes:

1. *Estar matriculado en la carrera de psicología*: este aspecto garantiza que la población escogida tuviese un límite específico que situaba los hallazgos y los alcances de las interpretaciones. Por esto, lo que aquí se ha escrito acerca de la identidad juvenil es tan sólo pertinente y legítimo para este grupo humano y no generalizable para otras comunidades subjetivas.
2. *Tener edades entre diecisiete y veintiún años*: la edad es fundamental para este estudio, porque a cada momento de la vida le corresponde una manera particular de asumir la subjetividad. Así, y debido a que mi intención investigativa era comprender las identidades de jóvenes, se construyó este parámetro etéreo que garantizó que la muestra estuviera conformada por sujetos que estudiaran en la universidad, que no tuvieran hijos y que no trabajaran productivamente para sostener sus propios gastos. En este sentido, es importante decir que el 80 % de la población de la Facultad en la que se realizó este estudio corresponde a este tipo de sujetos, razón por la cual este criterio fue un recurso de rigor metodológico que posibilitó tener un grupo más homogéneo y representativo de las identidades juveniles en psicología, para evitar así la dispersión y la excesiva heterogeneidad en factores estructurales y subjetivos de los estudiantes.
3. *Haber cursado, cuando menos, tres semestres de carrera*: de esta manera se garantizó que todos los participantes hubiesen tenido un tiempo prudente

para haber configurado una identidad universitaria, por medio su inclusión en los diferentes espacios sociales tanto formales –clases, conferencias y prácticas– como informales.

4. *Pertenecer a estratos entre el tres y el cinco*: esta franja socioeconómica era representativa de la población general de la Facultad de Psicología para la época en la que se realizó el trabajo de campo de esta investigación. Esto quiere decir que este criterio fue altamente significativo porque me permitió reunir a jóvenes que representaron, en cuanto a clase social, a buena parte del total de estudiantes, hecho que nuevamente implicó ganar pertinencia y representatividad en la construcción de la información y en la posterior interpretación de los hallazgos.
5. *Haber sido socializado en contextos urbanos*: todos los sujetos de la muestra nacieron y fueron criados en sociedades urbanas, lo cual supone una cierta condición de homogeneidad que no se tendría si se hubiera incluido a algunos de los pocos jóvenes que provienen de poblaciones alejadas como Timbiquí o Tacueyó. El argumento que sostuvo este criterio era de representatividad: el 95 % de toda la población juvenil de la carrera proviene de ciudades como Cali, Bogotá, Tuluá, Buga y Palmira, entre otras, y por ello sus identidades tienen características particulares y realmente disímiles a las de la minoría de los estudiantes cuyos orígenes se anclan en sociedades colectivistas. Es importante anotar que si bien hay sujetos de ciudades intermedias como Buga o Tuluá, éstos en las últimas décadas han comenzado a operar como sociedades urbanas relativamente individualizadas, tras el fuerte influjo globalizante que se ha generado por la cercanía con Cali, por el auge del narcotráfico y por la llegada de empresas privadas nacionales e internacionales que impulsaron un desarrollo tecnológico en las telecomunicaciones (televisión por cable, internet de banda ancha, telefonía celular). Esto quiere decir que en los últimos años estas pequeñas ciudades se han globalizado al punto de considerarse, según algunas personas, como extensiones urbanas de la ciudad de Cali.

Con base en estos cinco criterios metodológicos se incluyeron las narraciones y observaciones de la vida universitaria de nueve jóvenes que aceptaron voluntariamente confiarme sus historias, preocupaciones y sueños, y a quienes les garanticé un manejo prudente y respetuoso de toda esta valiosa información. Por este motivo, los nombres de los participantes fueron cambiados, tanto de los sujetos de la muestra específica como del resto de las personas con las que tuve contacto cercano y quienes, además, fueron muy importantes en la construcción de los resultados.

A continuación mostraré los elementos básicos de la muestra, lo cual, en el capítulo de interpretación de los hallazgos, ampliaré para una adecuada comprensión:

Tabla 2
Descripción básica de los sujetos del estudio.

Sujeto	Edad	Semestre	Estrato	Ciudad socializadora	Configuración Familiar
Daniel	20	4º y 5º	4	Cali	Extensa
Sofía	19	5º	4	Cali	Monoparental
Laura	19	5º	5	Buga	Nuclear
Leidy	18	3º	3	Cali	Nuclear
Lina	18	3º y 4º	3	Cali	Nuclear
Mariana	20	3º	5	Quito (Ecu)	Recompuesta
Mónica	17	3º	3	Cali	Nuclear
Camila	19	3º y 4º	5	Cali	Nuclear
James	21	3º, 4º y 5º	4	Tuluá/Cali	Nuclear

Procedimiento investigativo: acerca de la naturaleza cíclica de un estudio cultural sobre jóvenes

Habitualmente las apuestas de los estudios positivistas tienen procedimientos altamente controlados, preestablecidos, graduales y progresivos. La razón que soporta esta condición está directamente relacionada con la visión que se tiene del objeto de estudio, pues, desde el positivismo, se parte de una hipótesis que debe probarse si es verdadera o falsa. Si bien este tipo de diseños han sido hegemónicos en buena parte de la historia de las ciencias, también hay que decir que se ha comenzado, desde hace algunas décadas, a establecer otra manera de producir saber investigativo, conforme a los avances generados por la antropología, la sociología, la psicología cultural y el psicoanálisis. Dado que este campo de saberes es la fuerza conceptual y metodológica del presente estudio, se constituyó un procedimiento caracterizado por continuas fluctuaciones de orden epistémico, conceptual, metodológico y ontológico; este último orden referido tanto al investigador como a los sujetos que aportaron a la comprensión. Así, y teniendo en cuenta la naturaleza divergente del paradigma de investigación del construccionismo social, se procedió de la siguiente manera:

1. Durante el 2005 realicé una serie de pesquisas bibliográficas para adentrarme en el mundo juvenil, desde una perspectiva cultural y caracterizada por la aceptación de las identidades a partir de la otredad. Este trabajo siempre fue apalancado por el Seminario de Psicología Cultural que dirige la pro-

fesora María Cristina Tenorio, espacio que nutrió mis reflexiones sobre cómo construir una mirada pertinente hacia las juventudes. Igualmente, y ya para el 2006, participé en un curso dirigido por la profesora Mariángela Rodríguez, quien nos invitó a realizar importantes avances conceptuales en función de la relación entre globalización, capitalismo y construcción identitaria, a partir de autores como Immanuel Wallerstein y David Harvey. Este proceso, evidentemente, permitió ampliar la hermenéutica psicológica para no limitarse a la realización de análisis en los microcontextos, y pasar a explorar igualmente la manera como las condiciones macroestructurales de nuestros tiempos configuran subjetividades particulares.

2. Conforme fui apropiándome de conceptos y adoptando miradas ontológicas necesarias para el estudio, construí una estructura categorial pertinente para la problemática de las identidades juveniles universitarias, la cual, durante el proceso, se fue transformando hasta llegar a la forma definitiva que se presenta en este documento. Esta estructura fue fundamental para delimitar la información que sería incluida en el estudio, al tiempo que estableció los linderos del trabajo de campo.
3. Durante el 2007 incursioné en numerosos ejercicios etnográficos en espacios sociales universitarios y extrauniversitarios que me permitieron comenzar a dar respuesta al problema planteado. Durante el primer semestre del año participé en múltiples actividades, algunas dirigidas y otras espontáneas, con cerca de cuarenta jóvenes que cumplían con los criterios establecidos para la conformación de la muestra. A algunos de estos jóvenes los había conocido previamente por mi práctica docente, y esto permitió que pudiera acceder a otros jóvenes más con los que difícilmente hubiese podido establecer una relación investigativa por mis propios medios. Entre los espacios compartidos estuvieron dos cine foros, seis grupos de discusión, cincuenta conversaciones informales y varios encuentros sociales. De igual forma, construí notas de campo en conversaciones con docentes y trabajadores de la universidad, que me permitieron reunir informaciones complementarias a la de los jóvenes para establecer la relación entre institución y comunidad juvenil.
4. Al tiempo que levantaba mis notas de campo resultado del ejercicio etnográfico decidí escoger a quince jóvenes que de manera voluntaria y abierta participaran en entrevistas en profundidad, para poder consolidar la suficiente información para el posterior análisis. Es importante aclarar que debido al carácter clínico que se estableció como estrategia metodológica, estas entrevistas fueron de una producción lenta y permanente, lo cual dilató en el tiempo la programación que inicialmente se había propuesto.

Por tal razón, la construcción de la información para un solo caso podía tomarse hasta cuatro meses de trabajo, debido a que el interés primordial era conocer los aspectos más profundos y pertinentes de las configuraciones identitarias juveniles, y no mera información superficial y estereotipada.

Para lograr la constitución de todas las entrevistas, invité a tres jóvenes que habían participado en los ejercicios etnográficos para que ingresaran ahora en la modalidad de informantes y pudiesen, mediante una estrategia de pares, contribuir en la ampliación de la información de cada uno de los casos, lo cual fue altamente significativo porque pude acceder a una serie de voces juveniles usualmente ocultas a mi rol como docente universitario. Estas voces, que he denominado como “ocultas”, son algunos jóvenes cuyas historias no siempre coinciden con los ideales naturalizados de la cultura, ideales ligados a miradas moralizantes, teleológicas y, por esto mismo, excluyentes. El contar con jóvenes investigadoras que me ayudaron a conocer más sobre otros jóvenes fue una fortaleza metodológica para la empiria y para la labor hermenéutica, pues ellas tenían la capacidad de ayudarme a situar y comprender muchos fenómenos que suelen ser divergentes de mi ontología de adulto. Así, mediante estas jóvenes se establecía un puente de confianza con aquellos jóvenes que, como ya lo mencioné, escapaban al “deber ser del estudiante universitario”, por lo cual la muestra incluyó a personas que usualmente no participarían en un estudio por temor a ser juzgados por su bajo rendimiento académico, el consumo de alcohol y/o drogas y su mirada otra acerca de qué es un escenario universitario.

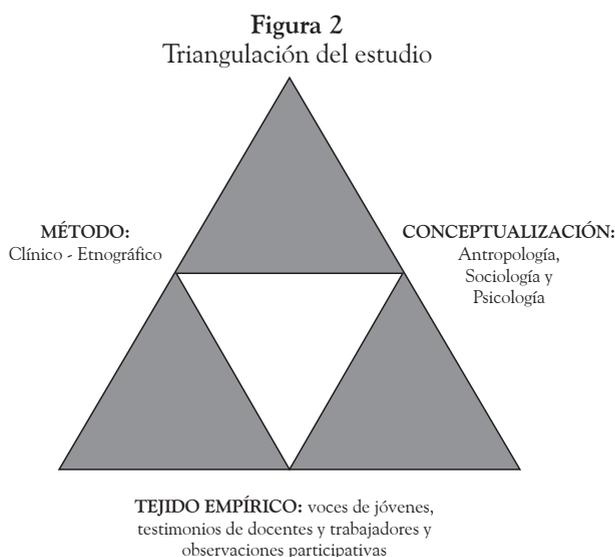
5. Posteriormente, en el primer trimestre del 2008 transcribí y sistematicé la información a partir de las categorías de análisis conformadas inicialmente, lo cual tuvo múltiples ajustes, acomodaciones y reclasificaciones. Una vez se delimitó la estructura analítica del estudio en su versión final, se revisó cada uno de los quince casos y se escogieron los nueve más representativos y que, especialmente, tuvieran toda la información requerida en cada uno de los tópicos indagados.
6. Y por último, habiendo sistematizado información conformada por una vasta extensión de notas de campo y nueve casos de jóvenes, inicié la escritura hermenéutica del estudio, recogiendo aquellos elementos que había intuido durante el recorrido, e incluyendo igualmente autores de alta relevancia nacional e internacional para dar peso teórico a mis argumentaciones. En esta fase de la investigación la asesoría permanente con las directoras María Cristina Tenorio y Mariángela Rodríguez fue decisiva, pues con base en su experiencia y amplia trayectoria me instaron a realizar análisis más profundos y significativos. Así, se constituyó un documento investigativo que ofrece algunas luces para comprender la dinámica de los jóvenes caleños en un escenario universitario, a través de un diseño clínico – etnográfico de gran utilidad para el trabajo de campo y la hermenéutica propiamente dicha.

Estrategia de análisis de los hallazgos

El diseño de la estrategia de análisis del estudio consideró dos fases: en principio, el establecimiento de un árbol *categorial analítico* que permitió guiar tanto el trabajo de campo como la escritura del informe final. En este árbol categorial, que se presentará más adelante, se crearon dos *supradimensiones* para dar cuenta de las identidades juveniles universitarias: I. Ser estudiante de la carrera, y II. Habitando la U. Cada una de estas supradimensiones estaba conformada por construcciones continuas de saber llamadas *dimensiones*, y éstas a su vez por *indicadores*, que eran la unidad analítica más específica del estudio. Esta estructura categorial fue fundamental por tres razones:

1. Permitió una clasificación idónea y jerarquizada de la información construida en el campo.
2. Posibilitó escoger la información más relevante y acorde con la problemática planteada.
3. Estructuró y visibilizó una lectura panorámica de las voces de los jóvenes, elemento muy útil si se tiene en cuenta que el trabajo de campo arrojó una vasta y rica extensión de información.

La segunda fase del análisis emergió en la interpretación de los hallazgos que comenzaban a proporcionar elementos significativos en la categorización de la información, lo cual tuvo la siguiente triangulación teórica, metodológica y empírica:



Esta triangulación me permitió realizar una escritura analítica que fuera más allá de la condición de la psicología positivista, caracterizada por las interpretaciones intradisciplinarias y autorreferenciadas, que generalmente terminan centrandose todo en el individuo y dejan de lado las explicaciones estructurales ligadas, para el presente estudio, al capitalismo, la flexibilidad y la condición posmoderna. Este error metodológico, frecuente en algunos estudios psicológicos, genera hermenéuticas frágiles y difíciles de sostener frente a la condición contemporánea de las ciencias sociales: la transdisciplinariedad. Desde nuestra perspectiva, asumimos la concepción de Jesús Martín-Barbero (2005), quien propone una definición de transdisciplinariedad que resulta pertinente para los fines investigativos del presente trabajo:

La transdisciplinariedad no busca manipular lo que sucede en la disciplina sino lo que sucede cuando ella se abre, o mejor, se quiebra. Es, por tanto, una ruptura de otro nivel: aquel que desborda las disciplinas sacándolas de sí mismas, con lo que transdisciplinar significa un movimiento no de mera descentralización sino de descentramiento de lo disciplinar; movimiento de apertura no meramente táctica sino de pérdida de fe en sí misma, que es lo que sucede cuando una disciplina empieza a sentir que no es dueña de su objeto. Segundo, no sólo quiebra-abre las disciplinas sino que la transdisciplina las desborda por el establecimiento de unas relaciones cada vez más densas no sólo entre ciencias exactas y ciencias humanas o sociales, sino de las ciencias con las artes, con la literatura, con la experiencia común, con la intuición, con la imaginación social. Pues no se trata solo de una interacción de discursos en términos de lógicas científicas sino también de la interacción de discursos en términos de diversidad de lenguajes y escrituras. Para poder hablar de ciertos problemas, de ciertos fenómenos y procesos, se necesitan nuevas arquitecturas de lenguaje, capaces de abordar todo lo que excluyó del ámbito del conocimiento cierto principio de realidad y lo que, con Michel Serres, se ha venido tematizando, frente a todos los dualismos pseudoconstituyentes, como el tercero-instruido.

A partir de esta mirada se estableció una estrategia colaborativa de dos métodos: el clínico y el etnográfico. También se recogieron voces tanto de los agentes principales de la problemática, en este caso los jóvenes, como algunas miradas de contrastación proporcionadas por docentes y trabajadores pertenecientes al contexto específico del estudio. Así, y por estar inscrito en un paradigma de investigación cualitativa, el construccionismo social (Guba, E & Lincoln, Y., 1994), se empleó el recurso del testimonio como estrategia narrativa que dio sentido a las explicaciones que se fueron planteando a lo largo del documento. Estos testimonios proporcionaron una textura antropológica (Rodríguez, M., 2008) en la que se articularon, sin rivalidades, la estética juvenil expresada en palabras y en la pragmática cotidiana con los avances conceptuales y epistemológicos constituidos por los autores que se escogieron para el análisis.

Esto se relaciona con la estrategia de análisis planteada por Anthony Giddens (1997), denominada *hermenéuticas dobles*, mediante la cual la investigación sociológica da un gran valor a las formas particulares como los sujetos de un contexto cultural conciben su vida, sus tradiciones, incertidumbres y también certezas, sin desconocer la riqueza conceptual de la tradición científica, mas sí estableciendo un tejido que ya no separa episteme de doxa, teoría de saber popular. Pablo Santoro (2001) manifiesta, sobre este particular que para Giddens “no es lógicamente defendible la oposición radical entre racionalidades del científico y las del lego [...]. Lo que Giddens propone es la circularidad de ambas series de conceptos como un modo de garantizar la traducción hermenéutica que permita a la sociología mediar entre los marcos de sentido con los que los individuos orientan su conducta”. Claudia Henao (2008), citando a Auregan (2001), expone un planteamiento que identifica igualmente el proceder hermenéutico de este estudio y que, por tanto, he considerado de gran valía:

El relato entrega, ante todo, un testimonio que tiene valor en diferentes niveles: es, en primer lugar, un material documental que puede servir para el análisis; es también una mirada, una voz que nos hace acceder desde el interior a una cultura; y es finalmente un relato que vale por su valor expresivo propio –su dimensión literaria– en tanto restituye una experiencia singular y original. (p. 143)

Partiendo de todas esas consideraciones se creó el árbol categorial que se presenta a continuación para incluir las voces/testimonios de los jóvenes que hicieron parte de la muestra; se hizo una selección rigurosa de los fragmentos que fueron más representativos de la dinámica subjetiva universitaria, lo cual fue muy pertinente para la constitución de los nueve casos, cuya versión completa se encuentra disponible en los Anexos, con el propósito de que el lector pueda conocer otros aspectos de los jóvenes y ver en panorámica la interrelación entre las distintas construcciones categoriales de la subjetividad de cada uno.

Para una lectura tanto general como minuciosa del aparato metodológico crítico he incluido inicialmente el árbol categorial analítico resumido, de tal forma que sea posible hacerse a un mapa global del estudio, y posteriormente aparece la versión completa, que expone la manera particular como se han definido operacionalmente cada uno de los componentes indagados en el trabajo de campo y en el análisis, y que dan cuenta de la problemática central del estudio: las identidades juveniles universitarias.

Árbol categorial analítico del estudio: Versión resumida

Supradimensión	Dimensión	Indicadores
Juventud y escenario universitario.	Institución universitaria y juventud. Encuentros y desencuentros de una modernidad tardía	Sobre la institución en donde se realizó la investigación.
		Procesos de inscripción universitaria e imaginarios consecuentes.
		Anotaciones acerca del contrato psicológico entre la institución y los estudiantes.
	Acerca de los/las jóvenes de la investigación.	Las familias de nuestros jóvenes universitarios: Clase social y movilidad.
		Construcción social de los géneros en la carrera de psicología.
		Edad de ingreso de los jóvenes a la universidad.
		Religión, amor y sexo: Trazos para pensar las subjetividades juveniles.
	Ser estudiante de la carrera de psicología. Ingreso a la vida universitaria	Escogencia e ingreso a la carrera.
Imaginarios sobre la carrera y explicaciones acerca de por qué escogen la psicología como proyecto universitario.		
Capital académico acumulado.		

Árbol categorial analítico del estudio: Versión completa

Supradimensión	Dimensión	Indicadores
Juventud y escenario universitario.	<p><i>Institución universitaria y juventud. Encuentros y desencuentros de una modernidad tardía.</i></p> <p>Esta dimensión atiende tanto una breve historia sobre la creación de la universidad como la caracterización y análisis de la dinámica universitaria; muestra los encuentros y desencuentros entre las apuestas institucionales y la subjetividad puesta en escena de los estudiantes de psicología.</p>	<p><i>Sobre la institución en donde se realizó la investigación.</i></p> <p>Este apartado realiza un breve recuento histórico del surgimiento de la universidad importante en la sociedad caleña, e introduce algunos elementos de su infraestructura, su oferta académica y un avance acerca del tipo de estudiante que ingresa.</p>

Supradimensión	Dimensión	Indicadores
Juventud y escenario universitario.	<p>Para lograr este cometido, se establecieron cinco indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Sobre la institución en la que se realizó la investigación.</i> – <i>Procesos de inscripción universitaria e Imaginarios consecuentes.</i> – <i>Anotaciones acerca del contrato psicológico entre la institución y los estudiantes.</i> 	<p><i>Procesos de inscripción universitaria e imaginarios consecuentes.</i></p> <p>Este indicador describe y analiza cómo se produce el ingreso de los jóvenes a la carrera de psicología y los imaginarios sociales que circulan tanto en la ciudad como en la población estudiantil acerca de este proceso, y plantea una mirada crítica sobre de la manera como la institución concibe al estudiante y su trayectoria universitaria.</p> <p><i>Anotaciones acerca del contrato psicológico entre la institución y los estudiantes.</i></p> <p>Este indicador hace un análisis que devela el contrato psicológico que subyace a las prácticas, concepciones y situaciones relacionales de la dinámica universitaria. De esta manera, se parte de comprender que todo espacio social tiene un contrato no explícito que organiza, mediante creencias y prácticas subjetivas, condiciones de juego, papeles sociales y urdimbres relacionales que estructuran la vida universitaria de los jóvenes de psicología.</p>
	<p><i>Acerca de los jóvenes de la investigación.</i></p> <p>Esta dimensión explora y analiza la subjetividad y los orígenes culturales de los jóvenes del estudio, realizando una intersección de aspectos macrosociales y microsociales, globales y locales, que producen ontogénesis mediante concepciones y prácticas cotidianas. Los indicadores establecidos para tal fin son:</p>	<p><i>Las familias de nuestros jóvenes universitarios: Clase, capital académico y trabajo.</i></p> <p>Este indicador caracteriza las familias de los jóvenes, lo cual es útil para comprender la manera como éstos se han subjetivado y la influencia de este proceso en su trayectoria universitaria. Así, se analizan factores centrales tanto microsociales como estructurales, ligados al origen social, el capital académico y las modalidades de trabajo de las familias de donde provienen los estudiantes de psicología.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Las familias de nuestros jóvenes universitarios: Clase, capital académico y trabajo.</i> – <i>Construcción social de los géneros en la carrera de psicología.</i> – <i>Edad de ingreso a la U.</i> – <i>Religión, amor y sexo: Trazos para pensar las subjetividades juveniles.</i> 	<p><i>Construcción social de los géneros y la carrera de psicología.</i></p> <p>Este indicador realiza una inmersión en las lógicas de género que se movilizan entre estudiantes de la Facultad de Psicología, muestra las configuraciones de masculinidades y feminidades, las tensiones que allí se presentan y las dinámicas de poder ligadas al sexo social. Partiendo de esto se analiza el lugar protagónico de la mujer en la trayectoria universitaria, y los conflictos que se suscitan en los hombres al habitar un espacio feminizado en el que ya no cuentan con el bastión de las épocas del patriarcalismo.</p>

Supradimensión	Dimensión	Indicadores
Juventud y escenario universitario.		<p><i>Edad de ingreso a la U.</i> Este indicador analiza la forma como el capitalismo globalizado y flexible ha llevado a las familias y a la cultura occidental de cierta clase social privilegiada a matricular a sus hijos/as en educación superior a edades cada vez más tempranas, siguiendo una lógica de ley de mercados que selecciona y excluye, entre otros factores, por la condición etárea y los títulos universitarios. Igualmente, se muestran las contradicciones de esta emergencia por lo juvenil, sus bondades y fracasos, en un contexto cada vez más competitivo y desalmado.</p>
		<p><i>Religión, amor y sexo: Trazos para pensar las subjetividades juveniles.</i> Este indicador incursiona en las concepciones y prácticas juveniles ligadas a la religión, el amor y el sexo. De esta manera, se explica la fragmentación y la sensación de desconfianza que genera la institución eclesiástica en la subjetividad de los jóvenes, su concepción acerca de un dios que no castiga pero sí acompaña y acoge, al igual que se describen las nuevas tipologías del amor que rebaten las viejas estructuras del modernismo, usualmente confinadas a la amistad, el noviazgo y el matrimonio.</p>
<p><i>Ser estudiante de la carrera de psicología.</i> Esta segunda supradimensión da cuenta de los aspectos pertinentes e influyentes para la trayectoria universitaria de los jóvenes en función del capital cultural y académico propio y el de sus referentes sociales más próximos y significativos. Incluye la siguiente dimensión: – Escogencia de la carrera.</p>	<p><i>Dimensión: escogencia e ingreso a la carrera</i> Esta dimensión se define como aquellos factores que los estudiantes perciben como influyentes en su proceso de elección de la psicología como carrera. En esta dimensión será importante explorar la escogencia se produce de acuerdo con las condiciones reales propias y del contexto teniendo en cuenta tres indicadores fundamentales: la familia, los imaginarios sobre la carrera y las explicaciones acerca de por qué escogen la psicología y el capital académico acumulado.</p>	<p><i>Situaciones familiares influyentes en la elección e inicio de carrera.</i> Este indicador se ha organizado para comprender las dinámicas familiares que influyen –y en algunos casos, determinan– la escogencia y la asunción de la carrera. La familia en nuestro contexto continúa siendo, en cierta medida, una institución socializadora de los hijos y por ello nuestra intención de identificar cómo se sitúan las familias frente a sus hijos al momento de escoger una carrera, qué dicen, qué apoyos ofrecen y de qué modelos identificatorios disponen los jóvenes en este proceso.</p>
		<p><i>Imaginarios sobre la carrera y explicaciones acerca de por qué escogen la psicología como proyecto universitario.</i> Se refiere a las representaciones sociales que han constituido los jóvenes en su proceso de inclusión en prácticas formales, informales y de producción mediática, en función de la psicología como carrera profesional.</p>

Supradimensión	Dimensión	Indicadores
	<p>Como elemento adicional, el estudio logra, mediante esta dimensión, establecer tendencias en la historia escolar, familiar y cultural de los jóvenes, al igual que caracteriza las consecuencias de ambas tendencias en la trayectoria universitaria actual.</p>	<p>Los imaginarios son constructos semióticos cuyo valor se soporta en la verosimilitud, la creencia y la suposición, los cuales guían la manera como los sujetos piensan y actúan frente a la profesión como opción de vida. Así, se exploran los saberes populares que los jóvenes han organizado en torno a la psicología, saberes que son discontinuos, contextualizados y locales (designación que se refiere a saberes producidos en la interacción contemporánea entre el reducto local y la matriz globalizante tecnológica). Así mismo, se indaga en los jóvenes las narrativas que justifican y dan cuenta de por qué le apostaron a la psicología como posibilidad de profesionalización en sus vidas. En algunos casos las explicaciones tienen argumentos racionalmente frágiles, y en otros hay procesos de conciencia soportados por un saber más consolidado acerca de lo que significa hacerse estudiante de psicología, así como de las posibilidades laborales que se tienen a futuro.</p> <p><i>Capital académico acumulado</i> He denominado capital académico acumulado “los conocimientos y formación adquiridos en todos y cada uno de los niveles y formas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más elevados y desde los más teóricos hasta los más prácticos” (Bourdieu, 1997, citado por Segura, M. y otros, 2007). El capital académico es una resultante de procesos histórico-relacionales del contexto social del joven, y por ello es importante indagar no sólo el <i>background</i> de los sujetos del estudio sino también el de sus familias: nivel de escolaridad de los padres, experiencias de formación informales y tipo de oficio que desempeñan. Nuestra experiencia nos ha mostrado que el capital académico y cultural de los jóvenes está directamente relacionado con el de sus familias, lo cual afecta radicalmente tanto la inscripción en ciertas carreras como su desempeño en ellas. Es importante, por esto, centrar nuestra mirada hacia aquellas voces, prácticas y situaciones familiares que consolidaron o fragilizaron el capital académico de los estudiantes, para comprender sus dinámicas identitarias en el campo universitario.</p> <p>Para esto, es significativo explorar de qué manera el joven concibe (o no concibe) el trabajo, el futuro y la psicología, y de qué forma esto ha lo influenciado (o no lo ha influenciado en lo absoluto) en su determinación por la carrera.</p>

CAPÍTULO
4

INTERPRETACIÓN DE LOS
HALLAZGOS

Juventud y escenario universitario

Institución universitaria y juventud. Encuentros y desencuentros de una modernidad tardía

Sobre la institución en donde se realizó la investigación

La institución de educación superior donde se realizó esta investigación hace parte de una comunidad religiosa católica con bastante tradición en el país y en el mundo, cuyo inicio de labores se ubica hacia 1961 con seis programas de pregrado inscritos en tres facultades: Contaduría, Derecho y Educación. (Tomado de Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la universidad).

En 1971 la institución es reconocida como universidad mediante Decreto, y hacia 1975 se constituye en una organización sin ánimo de lucro administrada por la comunidad religiosa. Actualmente funciona en una sede campestre ubicada en una zona de estrato socioeconómico alto de la ciudad; cuenta con unos 3.500 estudiantes, aproximadamente, distribuidos en dieciocho programas pertenecientes a seis facultades: Arquitectura, Arte y Diseño; Ciencias Económicas y Administrativas; Derecho; Educación; Ingeniería y Psicología.

En términos generales se podría decir que los estudiantes pertenecen en su mayoría a los estratos tres, cuatro y cinco (con un 70 % de concentración de los individuos en dichos estratos y con una tendencia constante en los últimos años hacia la clase baja) y nacidos en las siguientes ciudades o municipios en orden de participación de mayor a menor: Cali, Buenaventura, Bogotá, Palmira y Buga.

Los colegios de los que en su mayoría provienen los jóvenes hacen parte de institutos privados, cuya pertenencia socioeconómica es evidentemente similar a la ya descrita en la universidad y su *performance* académico es medio – bajo, si miramos el *ranking* que establecen los medios a partir de los resultados de los

exámenes de Estado. En ese sentido, estamos hablando de colegios considerados académicamente por debajo del “promedio” en la ciudad.

Lo anterior hace que buena parte de los jóvenes que ingresan a la carrera de psicología hayan tenido una escolarización tradicional que promueve proyectos educativos centrados en la relación vertical/racional entre docentes y estudiantes, en los aprendizajes memorísticos, en pedagogías magistrales y en contenidos hegemónicos ligados a las ciencias fácticas. En este sentido muchas de las personas que ingresan a psicología leen poco acerca de ciencias sociales y literatura, en tanto sus hábitos están más ligados a leer el periódico y algunos pocos han conocido libros de superación personal como los de Bryan Weiss y Walter Rizo.

Si bien los colegios de proveniencia de los estudiantes de psicología apuntaban a los conocimientos que he denominado hegemónicos, tales como la matemática, la física y la biología, esto no quiere decir que fueran instituciones con elevados rendimientos académicos en estas áreas, lo cual lo he podido constatar tanto en los resultados de mis estudiantes en las pruebas de Estado –ICFES– como en los cursos que les he dictado, en los cuales se ha hecho evidente que su competencia en esos saberes es escasa.

Por esto puedo afirmar que en términos generales las instituciones escolares en donde han realizado el bachillerato los jóvenes en cuestión no son escenarios de producción académica de punta, sino más bien colegios que usualmente no tienen una especificidad ni un trabajo riguroso, sistemático y juicioso en la formación. Estas instituciones no han formado a los jóvenes en ciencias básicas ni en ciencias sociales y literatura, lo cual produce subjetividades escolares caracterizadas por considerable distancia hacia la construcción de algunos saberes de la educación formal, lo cual se hace visible en las voces de ellos mismos. Para varios de los estudiantes de la carrera, la vida en el colegio era significativa solamente por la relación con los amigos de clase, por las fiestas, los noviazgos y en general las vivencias extra-escolares.

Es importante tener en cuenta que aproximadamente el 90 % de los estudiantes de psicología obtienen puntajes bajos en las pruebas de Estado –ICFES–. Aquí hay un elemento central: la universidad no toma en cuenta este desempeño para conocer en qué “estado” llegan los aspirantes a psicología. Si bien yo no sería el más cercano a respaldar las pruebas de Estado en cuanto a su capacidad fidedigna de evaluar los conocimientos de los bachilleres y próximos universitarios, de todas maneras muestran una tendencia academicista sustancial de valorar para conocer con qué posibilidades llegan los nuevos estudiantes de psicología, y poder así, como organismo educativo, plantear planes de aprovechamiento y de mejoramiento cuando así sea requerido.

Algunas universidades de la ciudad emplean los resultados de las pruebas de Estado para seleccionar a los aspirantes, en especial la Universidad del Valle, que da una gran valoración a este examen (cerca del 70 % de la probabilidad de ingreso a los pregrados de la Univalle está mediado por el puntaje de la prueba de Estado). Esta política puede ser criticada por centrar su interés solamente en los saberes memorísticos de orden academicista dejando de lado otros asuntos como el deseo, las competencias sociales y el pensamiento crítico.

Efectivamente es discutible basarse en instrumentos como la prueba de Estado para el ingreso a la profesionalización, pero no tener ninguna consideración, como ocurre en varias instituciones privadas del país, puede ser también altamente complejo. ¿No es acaso un propósito de las instituciones de educación superior conocer a sus jóvenes y potencializarlos hacia formaciones profesionales significativas para sus vidas y su posible inserción laboral?

Algunos de los estudiantes que ingresan a la institución han tenido previamente intentos fallidos de ingreso a la universidad estatal de la ciudad –fallidos porque no pasaron el proceso estricto de selección que exige el Estado, el cual a su vez tiene una bajísima cobertura académica– y de allí que se presenten a instituciones privadas como una segunda opción. Haciendo una evaluación general de la universidad, podemos decir que ésta cuenta con un recorrido interesante, aunque menor en comparación con otras instituciones de educación superior de la ciudad, como la Universidad del Valle, la cual tiene más de sesenta años.

Gracias a todos los jóvenes de la carrera de psicología con quienes pude interactuar logré comprender que tres son los motivos principales para decidirse por esta universidad como una opción de formación superior, incluidos los jóvenes que hubiesen querido estudiar en la institución estatal:

1. Por la planta física, pues consideran las instalaciones muy satisfactorias, especialmente debido a los auditorios de alta tecnología y comodidad para las clases, al igual que por la piscina semiolímpica, considerada una de las mejores de la ciudad.
2. Por el imaginario que circula entre ellos acerca de la propuesta de formación de psicólogos de esta universidad, el cual les hace pensar que esta institución propone una educación que desde los primeros semestres inscribe a los estudiantes en prácticas investigativas que invitan al primíparo a tener un contacto directo con problemáticas de la realidad social, a confrontar la teoría y la práctica, y a “vivir” una pedagogía ya no tan instruccional sino, por el contrario, interactiva, dinámica y audiovisual.

3. Por recomendación de algún familiar o persona cercana quien ha estudiado en la institución o que a su vez ha tenido conocidos que lo han hecho (es decir, por recomendación de una persona a la que le hicieron una recomendación).

En términos generales, la mayoría de los jóvenes se han apoyado en percepciones para tomar la decisión de ingresar a la carrera de psicología, pero sus conocimientos acerca de qué es la universidad, cómo funciona, cuál es la especificidad de la formación, cuáles son sus posibilidades y limitaciones, qué críticas y qué bondades se le atribuyen son realmente mínimos. Esto, antes que revelarnos una práctica equívoca en los jóvenes, nos advierte que los procesos de ingreso a la vida universitaria deben incorporar acciones que confronten los supuestos de los jóvenes para fortalecer su trayectoria universitaria. No pretendemos aquí partir de la idea de que la escogencia de carrera es un proceso completamente racional, consciente y planeado, mas sí consideramos que los profesores y directivos tenemos un papel en la orientación de estos primeros pasos de la trayectoria. Más adelante se expondrán diferentes casos que nos revelan la importancia de la escogencia de la carrera, así como la forma los jóvenes construyen –o no– alternativas ante sus conflictos en este transcurso.

Procesos de inscripción universitaria e imaginarios consecuentes

Esta universidad, al ser privada, establece una matrícula *única* para todos sus estudiantes, y por ello no se consideran las condiciones socioeconómicas de las familias. Entre las instituciones privadas de la ciudad, la universidad en mención ocupa un lugar intermedio en cuanto a costos de matrícula, que asciende para el año 2011 a 3.400.000 pesos colombianos.

Por su parte, los procesos de inscripción a la carrera de psicología se dan de la siguiente manera (información de la Oficina de Registro Académico):

- El candidato a estudiante realiza un pago financiero por concepto de inscripción a la carrera.
- El candidato debe radicar sus documentos básicos (formulario de inscripción, recibo de pago, resultados de las pruebas de Estado, fotocopia del documento de identidad y del diploma de bachiller) ante la División de Registro y Control Académico.
- Una vez radicada la inscripción, la Facultad de Psicología programa una entrevista al candidato en la cual se indagan aspectos de la trayectoria académica previa, las condiciones sociales y familiares, procesos de escogencia y deseos de elección de la carrera, la competencia académica para la profesión;

esto lo guían profesores de planta de la Facultad de Psicología. Una vez finalizada la entrevista el docente a cargo debe emitir un concepto numérico a través de un instrumento diseñado por la institución, el cual se anexa en el apartado correspondiente para ello en este documento.

- Registro de control académico. Se verifica que la documentación requerida está en regla y que el puntaje de la entrevista es superior a 3 en una escala de 1 a 5; así se da el aviso de aceptación al candidato mediante medios electrónicos. De esta manera el candidato ya aceptado realiza el pago de la matrícula académica y efectúa su asentamiento.

Después de estos procedimientos es usual que el 95 % de las personas que se presentan a la carrera sean aceptadas, un asunto constante en los quince años de historia de la Facultad de Psicología. Efectivamente, si el 95 % de las personas que se proponen como candidatas a estudiantes del programa son aceptadas, la inscripción no está atravesada por un proceso crítico de selección que tenga en cuenta un perfil de ingreso, identifique cuáles son las competencias del aspirante, e identifique la distancia entre el modelo ideal de estudiante y el sujeto real.

Finalmente, las entrevistas que los mismos docentes realizamos en el proceso de la supuesta “selección” –único procedimiento que intenta indagar algo sobre el que ingresa– se limitan a conocer elementos muy generales de los aspirantes: *¿Con quiénes viven? ¿Qué les gusta hacer? ¿Por qué han escogido la profesión y la institución? ¿Qué libros ha leído?* En estos ejercicios de escucha no se propone indagar si el inscrito tiene o no las competencias académicas, culturales y personales básicas para asumir la profesionalización en psicología; tan sólo se advierte a la Decanatura cuando se presupone que hay algún tipo de dificultad psicológica que sea importante considerar antes de permitir el ingreso. Esta situación, de todas maneras, revela una consideración paradójica: por un lado, es interesante la iniciativa de procurar no excluir a las personas de la oportunidad de educación superior; por otro lado, también complejiza los procesos de formación profesional, en aquellos casos en los que los estudiantes tienen capitales académicos y culturales sumamente lejanos a los mínimos de un estudiante universitario de una carrera como psicología.

Sobre este particular el estudio nos mostró que hay al menos tres elementos básicos para la formación en la carrera: *el capital cultural*, que implica la posesión de bienes materiales y simbólicos distinguidos que predispongan al estudiante al enfrentamiento de las exigencias y disposiciones de una cultura educativa letrada; *el capital académico*, que es la construcción de saberes escolares específicos que preparan al joven para la vida universitaria y que se relacionan con las experiencias escolares propias y la formación académica de los padres y

adultos socializadores; y *la competencia interpersonal*, o habilidad para constituir relaciones sociales con los actores institucionales, de tal manera que esto nutra y favorezca la trayectoria universitaria.

En efecto, si bien se le puede atribuir una bondad al hecho de que la mayor parte de candidatos que se inscriben en la carrera logren su ingreso, en nombre de la democratización de las posibilidades de acceso a la educación superior, eso también conlleva tener permanentemente estudiantes de quienes no se conoce su competencia real y potencial para asumir una profesión que más que exigir desarrollos técnicos exige actuaciones con una altísima responsabilidad profesional, social y ética. Esta aparente bondad de democratización, que se evidencia en muchas universidades privadas, puede constituirse en un factor contraintuitivo de inequidad social, pues cuando la institución no reconoce la textura diferenciada de los perfiles de ingreso de los jóvenes ni tampoco emprende un plan de nivelación a los sujetos con desventaja cultural y académica, fragiliza sus posibilidades de mantenerse en la carrera y de insertarse con algún éxito en el difícil mercado laboral actual.

Varias preguntas pueden desprenderse de este proceso:

- ¿Es posible sostener procesos de alta calidad tanto académica como personal sin un debido proceso de selección?
- ¿Puede hablarse realmente del concepto de inscripción si en el proceso mismo no se propicia la ya mencionada selección?
- ¿De qué manera entiende esta universidad el proceso de inscripción y selección de los candidatos a estudiantes?
- ¿Qué efectos tienen los imaginarios que se producen y se reproducen sobre la institución al no tener un proceso de selección más completo?

Lo problemático del asunto es que la inscripción es un proceso de una amplia relevancia para la constitución de las trayectorias universitarias y personales de los sujetos de la educación. En ese sentido, toda inscripción, por ser parte del registro de lo simbólico, suele contener un procedimiento en el que el candidato debe competir en igualdad de condiciones con otros candidatos para hacerse merecedor a un lugar en el entramado socioacadémico de una institución. Esta condición que ahora menciono permite en buena medida que un candidato construya un deseo de estar allí y una articulación simbólica y responsable con las decisiones que va tomando para su vida.

Esta es una de las cuestiones más complejas que se presentan en varias instituciones privadas de educación superior, en donde el acceso a la profesionalización no mediatiza las exigencias y los anhelos que supone una inscripción. Inscribirse en una universidad implica también inscribir los sueños y proyectos de los jóvenes y de sus familias; inscripción atravesada todo el tiempo, de manera consciente y no consciente, por procesos identificatorios de doble vía.

El proceso de selección, en la comprensión que hemos construido, no es un asunto banal en la constitución de las trayectorias de vida de los jóvenes. Por el contrario, hace parte de los rituales de pasaje que los jóvenes enfrentan para conseguir un lugar en un entramado social exógeno a la familia y al colegio, lugares que otrora fueron de seguridad y buen manejo. Retomando el concepto “ritual de pasaje” de Van Gennep (citado por Lie, R., 2003) para nuestro caso, se puede decir que los sujetos, para sentirse parte significativa de un proceso de inscripción, debieran pasar por tres momentos:

1. *Fase de separación*, en la que se inscriben de forma administrativa pero aún están por fuera de la universidad hasta que muestren que tienen los dos elementos fundamentales para hacerse a una plaza: el deseo y la competencia.
2. *Fase de liminalidad*, en la que hay un tiempo de espera una vez sus competencias y motivaciones han sido puestas a prueba. Para este caso se trata de un momento liminal, en la margen, en el rizoma, que lleva al potencial estudiante a organizar todo un universo de posibilidades hacia su futuro de vida, creando así una condición imaginaria en la cual puede llegar a pensar que obtendrá un lugar social solo cuando haya superado el proceso. Lie (2003) comenta acerca de esta fase lo siguiente: “Dicha posición tan liminal ofrece la posibilidad de reflexionar y realizar una crítica, o bien idealizar, o disponer de igualdad y estrecha camaradería. Este ‘estado del ser’ o ‘calidad de la relación’ es lo que Víctor Turner denomina *communitas* (Turner, 1969)”.
3. *[Re]integración*, en la que el joven postulante es aceptado siempre y cuando haya cumplido con los requisitos mínimos exigidos por la universidad. De esta manera, la notificación se recibe a partir de una expectativa que se ha generado; expectativa que a la postre permite otorgarle una significación a la institución ligada a un capital de deseo, de poder y de saber, pues pasa a ser concebida por el sujeto como un escenario anhelado y legítimo para los procesos de construcción del saber.

Este hecho es fundamental en los procesos de formación en cualquier profesión, pues el rito instauro de antemano un proceso necesario de identificación con la institución, en el que se posibilita el deseo de ingresar a ella, el anhelo de

estar adentro, en tanto se es aún un *outsider*. Al respecto, Luz Gabriela Arango, profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Colombia, realizó un estudio en que indagaba los procesos de inscripción e identidad profesional de jóvenes de dos carreras, y concluyó que “si la posibilidad de acceder a la educación superior es remota, entrar a la Universidad Nacional, ser seleccionado/a en el examen de admisión (en el que participan miles de jóvenes) resulta aun más excepcional. Esto explica el orgullo de los padres”.

En el estudio de Arango, la Universidad Nacional es catalogada como una de las mejores del país, por lo cual la expectativa de ingreso genera de antemano una relación particular en la que el candidato sabe y es consciente que la posibilidad de ser admitido está atravesada por alta competitividad, lo cual a su vez lo ubica a él y a toda su familia en una liminalidad en la que tejen sus sueños y esperanzas académicas y de movilidad social, a veces incluso movilidad que apalancará a otros miembros de la familia.

Es probable que sea criticable la comparación entre dos universidades de naturalezas e historias académicas disímiles, pero en lo que sí quiero llamar la atención es la responsabilidad social que ambas deben cumplir en la constitución de las trayectorias de vida de jóvenes, familias y del país como tal. Más allá de si una universidad es privada o estatal, su misión formativa es equivalente.

Ahora bien, este análisis no sólo tiene que ver con aquellos estudiantes con desempeños académicos y culturales sobresalientes. Por el contrario, en mi conversación con Daniel, estudiante que cursa simultáneamente asignaturas de segundo, tercero y cuarto semestre debido a continuas pérdidas y bajos desempeños académicos, él mismo planteaba cómo la exigencia ayuda a organizar la vida “mental” de las personas, una posibilidad que no existe en su familia de origen. Así, él planteaba que si bien le resultaba “cómodo” estar en una universidad cuya selección era prácticamente inexistente, no obstante en el fondo anhelaría estar

en una universidad tan bonita como ésta, pero que tuviera mucha exigencia. Yo, en ese sentido, soy más bien relajado, pero no creas que yo en estos dos años he ido mejorando, pero gracias a los profes que me han escuchado pero que también me han dado duro con la exigencia. Los otros, los bacanes como yo, pues son bien, pero en el fondo no te dan nada y vos sabés que yo he estado en el hueco y lo duro que ha sido eso en mi vida.

Mi hipótesis parte, entonces, de proponer que en ese juego de imaginarios que se tejen en un contexto cultural de ciudad y región acerca de una determinada institución se estructuran parte de las condiciones que dan forma a la inscripción de los estudiantes. La otra parte les corresponden a los deseos y las

competencias que ponen en juego los estudiantes de la carrera de psicología, pues entendemos que el asunto no es unidireccional entre institución y joven, sino que, por el contrario, se trata de una negociación cíclica, divergente y en algunos casos caótica.

Anotaciones acerca del contrato psicológico entre la institución y los estudiantes

Las formas de inscripción generadas en el texto social universitario dan el asiento necesario para la conformación de una serie de contratos psicológicos que, en buena medida, guían los comportamientos y modelan los imaginarios de los actores institucionales. El contrato psicológico, retomando autores de la teoría social organizacional como Schein (1992) y Rousseau (1989), citados por Tena (2002), consiste en un conjunto de expectativas implícitas e informales que operan en cada acción intersubjetiva que se gesta entre un sujeto y la institución a la que pertenece.

Para el caso particular del contexto universitario, el contrato se refiere a todo el abanico de percepciones, límites, posibilidades y regulaciones que se constituyen en la informalidad, lo cual subyace permanentemente a la concepción que un joven se hace acerca de cualquier universidad, aspecto que define además las creencias y las prácticas permitidas y no permitidas. Retomando las consideraciones del apartado anterior, existe un alto riesgo en el proceso de inscripción que se genera entre candidatos y universidad cuando no se generan procesos valoración y potenciación de las capacidades y motivaciones de los aspirantes.

En este sentido, cuando estudiantes como Juana (20), Daniel (21) y Laura (18) conciben que es el capital financiero lo que permite la selección de candidatos por la universidad, ubican en sus imaginarios una institución que no reconoce en su lectura otros atributos igualmente pertinentes, como las competencias, las limitaciones y las posibilidades del capital académico, entre otros. Lina plantea sobre esto:

Uno tiene la idea de que a las universidades sólo les interesa la plata y ya, pues yo tengo compañeros que no tengo idea de cómo entraron, y lo peor aun, que no sé cómo se han mantenido y han pasado nítidos estos tres semestres. Uno en ese sentido siente que uno no es importante para la universidad; uno siente que es un código con el signo pesos y no más.

Al sentirse como “un código con un signo pesos”, como lo propone Lina, muchos generan la idea de que si es el capital financiero lo que permite el ingreso, entonces por ello mismo el estudiante se concibe como cliente. La institución universitaria aquí tiene el papel de ordenar las relaciones, establecer jerarquías,

crear distinciones, cuestión que da coherencia y sentido a los procesos formativos de los sujetos de la educación. Para Castoriadis (1988), la institución –el conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer las cosas– es *lo que mantiene unida a la sociedad*. Así, son las instituciones de la cultura las encargadas de hacer de lo humano, en tanto materia prima, una condición subjetiva ligada al deseo, el saber y el poder. Vera (1998), retomando a Castoriadis, plantea:

Más allá de una actividad no consciente de sus verdaderos fines y de sus resultados reales; más allá de una técnica que, según sus cálculos exactos, modifica un objeto sin que nada nuevo resulte de él, puede y debe haber una praxis histórica que transforme el mundo transformándose ella misma, que se deje educar educando, que prepare lo nuevo rehusando predeterminarlo, pues sabe que los hombres hacen su propia historia» (C, 1983, p. 96).

Por tanto, “hay un uso inmediato de lo simbólico, en el que el sujeto puede dejarse dominar por éste, pero hay también un uso lúcido o reflexionado de él” (Castoriadis, 1983, p. 217)... Según Castoriadis la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. El elemento imaginario de una sociedad o de una época es lo que

da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, su manera singular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones; este estructurante originario, este significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos (Castoriadis, 1983, p. 252).

La universidad debe, entonces, estudiar con detenimiento cuál es su papel en la producción de identidades para una sociedad globalizada del conocimiento, cuestión que en efecto ha carecido de una reflexión crítica en toda Colombia. Los reglamentos formales, pero especialmente las interacciones cotidianas entre todos los actores institucionales, cuando son referentes de sentido para una subjetivación universitaria pertinente, se constituyen en mediadores potencialmente simbólicos que ubican a los sujetos en el mundo, organizan sus psiquismos frente a la angustia, generan modelamientos culturales, procesos transferenciales y relaciones de amor y erotismo con el saber y con los sujetos del saber (Ver a Castoriadis, C., 2002; Packer, M., 2002).

Por esto he escuchado con cierta frecuencia voces de estudiantes con respecto a su condición de “clientes”, lo cual lo relacionan con la díada cliente – empresa

de servicios, relación que propone mandatos que se hegemonizan en la cultura, tales como “el cliente siempre tiene la razón” o “al cliente no se le puede negar nada”. Estos mandatos son válidos para organizaciones como supermercados o fabricantes de productos de consumo; empero, podríamos preguntarnos: ¿Esta metáfora que gobierna la ley de mercados, la del cliente narcisista que siempre tiene la razón, es asible en un entramado universitario que pretende formar psicólogos?

Podríamos decir ahora que toda universidad tiene una parte de la gran responsabilidad de modelar las identidades de los sujetos que se están profesionalizando, acción que también se comparte con instituciones como la familia, la iglesia (cada vez menos), la escuela y los grupos de pares (cada vez más). De algún modo, con base en los planteamientos de Elías (1987), podríamos decir que existe un proceso civilizatorio que se constituye en el intersticio relacional entre la universidad y los estudiantes, proceso que tiene la capacidad de facultar a los jóvenes no sólo en el ejercicio técnico – profesionalizante, sino también en los modos de vestir, de actuar y de comportarte frente a ciertas figuras. Una narrativa reveladora que me compartió una psicóloga egresada de la Universidad tiene que ver con esta cuestión:

Cuando yo salí ya como egresada, yo me creía, pues, que podía contra el mundo, pues aquí uno siempre suponía que podía cambiarlo todo, que podía criticar de manera frentera a los jefes y no iba a pasar nada. Claro, cuando ya empecé a trabajar, me di cuenta de que uno es un profesional más en el mercado y de que uno tiene que moderar su manera de hablar, sobre todo con gente de poder. Y en nuestra ciudad eso sí que es duro: si vos no sabés cómo manejar las relaciones con tu jefe, siempre vas a perder; pero en la U yo siempre como que me metí en una novela de la sabelotodo que va contra todo, porque uno sabe que en cierta medida la apuesta de la facultad era hacer una crítica contra el sistema. El problema es que si uno no lo maneja, pues se queda por fuera de todo, te echan del trabajo y allí es cuando uno dice que uno sale muy equivocado de una universidad que te lo alcahuetea todo. (Catalina, 24).

Acerca de los jóvenes de la investigación

El trabajo de campo se realizó con quince jóvenes de la carrera de psicología, de los cuales se retomaron los nueve casos más completos en cantidad y calidad de la información construida. Por el carácter etnográfico del estudio, opté por observaciones, entrevistas informales y participaciones en la vida cotidiana de determinados jóvenes universitarios que realizan la carrera de psicología, proceso que realicé entre agosto de 2006 y noviembre de 2007, período extenso que posibilitó el registro de informaciones más sensibles, veraces y mejor constituidas,

con la ventaja de que los jóvenes se mostraban entusiasmados e interesados en conversar y compartir narraciones, prácticas y sentidos de sus propias vidas.

Lo que busco, parafraseando a Clifford Geertz (2000), es visibilizar las formas en que se tejen las identidades de los jóvenes universitarios de psicología, al igual que ofrecer algunas explicaciones satisfactorias por medio de las interpretaciones de las expresiones sociales, que suelen ser enigmáticas en su superficie. Por este motivo se encontrarán a lo largo del capítulo de análisis un tejido denso compuesto por las voces de los jóvenes y las conceptualizaciones de autores pertinentes.

Comenzaré exponiendo una breve caracterización de los sujetos de la muestra, para después abordar por tópicos sus aspectos particulares más significativos:

Tabla 3
Caracterización de los jóvenes de la investigación

* Estrato socio económico de la vivienda, ** Nivel educativo padres y hermanos, *** Trabajo actual padres y hermanos/ tipo de contrato, **** Tipo de colegio del joven y nivel de calidad

Sujeto	Edad	Semestre	Contexto Familiar	* Estrato	** Nivel educativo	*** Trabajo actual	Religión y prácticas	**** Tipo de Colegio	Trayectoria Académica en la U
Daniel	Ingreso: 18 Actual: 20	Cursos en 4º y 5º.	Vive con la madre (50), un tío (?) y la abuela (?) en casa de la abuela. Padres separados. El padre (50) vive en USA.	4	Madre: Bachiller Padre: Tecnólogo en electromecánica.	Madre: Ama de casa. Padre: Trabajador flexible en USA en áreas de electromecánica (por horas).	Bautizado como católico. No creyente ni practicante.	Bachiller comercial, nivel de calidad bajo (Col. Eustaquio Palacios).	En continuidad académica por pérdida reiterada de cursos. Tiene un retraso de tres semestres en su carrera y se encuentra en programa de apoyo.
Sofía	Ingreso: 16 Actual: 19	5º	Vive con la madre (43) y el hermano menor (17) en casa propia. Padres separados. El padre (44) vive en Bogotá con su nueva familia [esposa (30) e hija (4)].	4	Madre: Abogada. Padre: Carrera militar profesional y cursos avanzados de dirección. Hermano (17): Segundo semestre de Ingeniería electrónica.	Madre: Trabajadora independiente en tiempo parcial. Padre: Alto directivo en multinacional norteamericana.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad medio – alto (Col. Stella Maris).	Es la mejor estudiante de su promoción y una de las mejores cinco de la facultad.

Sujeto	Edad	Semes- tre	Contexto Familiar	* Es- trato	** Nivel educativo	*** Trabajo actual	Religión y prácticas	**** Tipo de Colegio	Trayectoria Académica en la U
Laura	Ingre- so: 17 Actual: 19	5º	Vive con la madre (50), el padre (50) y un hermano mayor (21).	5	Madre: Psicóloga. Padre: Administrador y especialista en mercadeo. Hermano 1 (30): Administrador de empresas. Hermano 2 (21): Ha iniciado tres carreras. Actualmente en segundo semestre de Comunicación Publicitaria.	Madre: Ama de casa. Padre: Directivo en empresa privada en Cali. Hermano 1 (30): Trabaja en una empresa en un cargo básico sin ejercer profesión. Hermano 2 (21): No trabaja.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad medio (Col. Gimnasio Central de Buga).	Es una de las mejores de su promoción y la facultad. Es reconocida por su capacidad de liderazgo.
Leidy	Ingre- so: 17 Actual: 18	3º	Vive con la madre (45) y el padre (47). Padre maltratador hacia la madre.	3	Madre: Octavo de bachillerato. Padre: Ingeniero Electrónico. Hermano 1 (26): Llegó a séptimo semestre de Mercadeo. Hermano 2 (24): Profesional en Mercadeo.	Madre: Ama de casa. Padre: Jubilado de las Empresas Municipales. Hermano 1 (26): Trabajo básico en empresa. No ejerce lo estudiado. Hermano 2 (24): Trabaja vendiendo lotes fúnebres. No ejerce la profesión.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad medio-bajo (Col. Americano).	Ha habilitado algunos cursos. Desempeño académico promedio.
Lina	Ingre- so: 17 Actual: 18	3º	Vive con la madre (38), el padre (40) y la hermana (2).	3	Madre: Administradora de Empresas. Padre: Ingeniero de Sistemas.	Madre: Propietaria de negocio familiar independiente. Padre: Propietario de negocio familiar independiente.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad bajo.	Ha perdido algunos cursos. Desempeño académico bajo.

Sujeto	Edad	Semestre	Contexto Familiar	* Es-trato	** Nivel educativo	*** Trabajo actual	Religión y prácticas	**** Tipo de Colegio	Trayectoria Académica en la U
Mariana	Ingreso: 19 Actual: 20	3º	Vive con el padre (64) y la esposa del padre. Padres separados. La madre (53) vive en Quito.	5	Madre: Bachiller y con formación continuada en Ventas. Padre: Administrador de Empresas y especialista en Gerencia. Hermana 1 (31): Llegó a noveno semestre de Administración. Hermano 2 (28): Médico cirujano.	Madre: Directora comercial de empresa. Padre: Jubilado, fue alto directivo en empresas. Hermana 1 (31): Alta ejecutiva de un hotel en Quito. Hermano 2 (28): Médico de hospital.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico bilingüe, nivel de calidad alto (Colegio Bilingüe de Quito).	Es una estudiante de un desempeño académico medio-alto, no ha perdido ninguna materia.
Mónica	Ingreso: 16 Actual: 17	3º	Vive con la madre (42) y el padre (43).	3	Madre: Tecnóloga en Contabilidad. Padre: Contador.	Madre: Trabaja en el área administrativa de una empresa de calzado. Padre: Contador de una empresa de exportación de soldaduras.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad medio-bajo (Col. San José de Champagnat).	Es una estudiante de un desempeño académico medio-alto, no ha perdido ninguna materia.
Camila	Ingreso: 18 Actual: 19	3º	Vive con la madre (48), el padre (50) y el hermano (24).	5	Madre: Bachiller. Padre: Contador. Hermano: Séptimo semestre de ingeniería electrónica (ha perdido varios semestres).	Madre: Pensionada. Padre: Auditor interno de un club prestigioso de Cali. Hermano: No trabaja.	Bautizada como católica. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad bajo.	Es una estudiante de un desempeño académico medio-bajo, no ha perdido ninguna materia.
James	Ingreso: 18 Actual: 21	Cursos en 3º, 4º y 5º. (debera estar en 8º)	Vive con la madre (43), el padre (46) y su hermana menor.	4	Madre: Cuarto de primaria. Padre: Sargento retirado de la Policía. Asesor legal de extraditables.	Madre: Ama de casa. Padre: asesor jurídico a extraditables.	Bautizado como católico. No creyente ni practicante.	Bachiller académico, nivel de calidad bajo. (Colegio Central Tulúa).	Es un estudiante de un bajo desempeño académico. Ha tenido varias pérdidas de continuidad y se encuentra en el programa de apoyo.

Las familias de nuestros jóvenes universitarios: clase social y movilidad

Las familias de los jóvenes del estudio están organizadas de tres formas: seis familias nucleares caracterizadas por la convivencia padre-madre-hijos (Laura, Leidy, Lina, Mónica, Camila y James), dos monoparentales organizada por una de las figuras parentales y los hijos (Sofía y Daniel) y un recompuesta, es decir, aquella familia que en algún momento fue nuclear, se fragmentó, y se reconstituyó como es el caso de Mariana. Las edades de los padres son, por cada sujeto, las siguientes:

Tabla 4
Edades de los padres por cada sujeto

Joven	Edad de la madre	Edad del padre
Daniel	50	50
Sofía	43	44
Laura	50	50
Leidy	45	47
Lina	38	40
Mariana	53	64
Mónica	42	43
Camila	48	50
Pierre	43	46

El promedio de edad de las madres es 46 años; el de los padres, 48. Sólo los padres de Mariana superan la frontera de los 50 años. Esto sugiere que han sido padres, en su mayoría, que tuvieron hijos entre los 20 y 25 años de edad; edades superiores a las de los abuelos de estas familias, cuyos inicios se daban entre los 15 y 20 años. Este aplazamiento de la maternidad/paternidad con respecto a la generación anterior está relacionado con los niveles crecientes de formación escolar de las familias, que para el caso de los padres es muy superior: 7 padres son profesionales (2 de ellos con postgrado) y 2 son tecnólogos, frente a 3 madres profesionales, 1 tecnóloga, 4 que realizaron estudios de bachillerato (1 de ellas hasta el grado 8º) y 1 que sólo realizó 4º de primaria.

Estos primeros datos nos permiten evidenciar la profunda asimetría en la formación escolar de los padres, hombres y mujeres que nacieron en los años sesenta, época en la que aún se sostenían algunos privilegios para un género en términos del ingreso a los centros educativos. Esta división sexual del capital escolar también se ve reflejada en los tipos de trabajos que ellos desempeñan: 5 padres son empleados, 2 jubilados, y 2 trabajadores independientes y propietarios de

pequeñas empresas, frente a 4 madres amas de casa, 2 empleadas, 2 trabajadoras independientes (1 que es propietaria de empresa pequeña y 1 otra abogada, quien presta sus servicios profesionales) y 1 pensionada. Es importante anotar que si bien 4 de las señoras tienen como oficio exclusivo el de amas de casa, todas ellas, sin importar si producen económicamente o no, cumplen funciones domésticas ligadas a la alimentación, la limpieza de la casa y el cuidado de los hijos. Por su parte, ninguno de los padres realiza funciones domésticas, excepto en escasas oportunidades, como fechas especiales de celebración, pero todos cuentan con trabajos que producen ingresos para el sostenimiento del hogar.

Con respecto a la situación socioeconómica, las familias de la muestra están distribuidas entre los estratos de vivienda, 3 (3), 4 (3) y 5 (3), lo cual es representativo e ilustrativo de la distribución por clases de los estudiantes que ingresaron como primíparos entre el 2005 y 2006, es decir, del grupo de jóvenes que circundan a la muestra de esta investigación. Empero, es vital comentar que ha ido creciendo la población de estudiantes que provienen de sectores populares y cuentan con menos posibilidades de terminar sus estudios profesionales, hecho social que muestra la pauperización de la sociedad caleña. Haciendo un breve recorrido histórico para mostrar las transformaciones de clase social de las familias de los estudiantes universitarios durante las últimas dos décadas, encontramos lo siguiente:

Tabla 5
Las transformaciones de clase social de las familias
de los jóvenes universitarios: 1975 – hoy

Época	1975 - 1985	1986 – 1995	1996 – 2005	2006 – hoy
Condición socioeconómica de los jóvenes y sus familias	Estudiantes de familias de clase media alta, con mayor concentración hacia la clase alta: familias con padres directivos y empleados de empresas públicas y privadas, con trabajos fordistas.	Estudiantes de clase media: algunas familias poseedoras de trabajos fordistas y otras ligadas a la ampliación de trabajos de tipo independiente que caracterizó este período en Cali. En esta década la inflación de la ciudad y la sensación de “prosperidad económica” eran altamente significativas.	Estudiantes de clase media – baja: muy pocos con familias con trabajos fordistas, y otra parte importante inmersas en acumulación flexible precarizada (negocios independientes y trabajo informal).	Estudiantes de clase media – baja, con mayor concentración hacia la baja: algunas pocas familias aún con empleo fordista, y el resto en la lógica de flexibilidad laboral.
No. Estudiantes	Sin dato	5.000	3.500	3.800 (año 2006) – 5.400 (año 2011)

Estos datos son interesantes, porque permiten historizar la población estudiantil, sus familias y los cambios económicos urbanos de Cali. En datos etnográficos proporcionados por una persona que asistió a la universidad desde sus inicios encontré que ésta fue creada a partir de los intereses de una serie de familias pertenecientes a un grupo económico alto de la ciudad, quienes no contaban con una institución de educación superior que correspondiera a su ideología política y que permitiera, a su vez, generar capital académico a sus hijos para producir y perpetuar la reproducción social. En ese entonces las lógicas contestatarias y revolucionarias de las universidades Santiago de Cali y del Valle, muy influenciadas por intelectuales que habían vivido sensiblemente el Mayo Francés de 1968, la Matanza de Tlatelolco en México y la llamada Noche de los Lápicos, en Argentina, no convenían a los propósitos de estas familias, evidentemente enclasadadas. De esta manera, se realizaron una serie de alianzas entre la universidad y estos grupos económicos para iniciar las carreras de derecho, arquitectura y educación, de tal manera que se formaran este tipo profesionales que ya estarían preseleccionados por su origen de clase para ocupar cargos de alto poder en las empresas de la región.

En el segundo momento de la historia institucional la universidad comenzó a recibir a jóvenes con padres que poseían empleos fordistas, con buenos salarios y altos beneficios. Esta fue una época de bonanza económica, garantizada por un alto número de estudiantes al igual que donaciones provenientes de diversas partes de la sociedad urbana y eclesiástica.

Ya en la siguiente década, con el aumento del desempleo en Cali, el crecimiento de los trabajos informales, la salida de varias multinacionales del país, la privatización acelerada de las empresas públicas y el cese de la creación de empleos fordistas, se produjo un estallido social que trajo como síntoma universitario altas tasas de “deserción estudiantil”, bajas posibilidades de ingreso de primíparos y en general una disminución del 30 % de la población de estudiantes. No debemos olvidar, de todas maneras, que hubo tres antecedentes históricos en Colombia que produjeron esta baja estudiantil en la universidad:

1. Los efectos negativos que trajo consigo la implementación, en el período presidencial de César Gaviria, de la apertura económica en épocas en las que el país aún respiraba un proteccionismo económico caracterizado por un comercio incipiente en lo internacional, y consagrado al intercambio de bienes principalmente nacionales y en algunos países de la región latinoamericana. Así, muchas familias de clase media en Colombia, tanto pequeños y medianos empresarios como empleados con buenos beneficios y condiciones salariales, vivieron severas fragmentaciones económicas; los primeros por el ingreso de productos extranjeros libres de gravámenes y con precios más competitivos, hecho que llevó a la quiebra a muchos colombianos, y los se-

gundos por la decidida política de privatización, fusión y cierre de empresas tanto estatales como privadas, que produjo un crecimiento del desempleo nacional y, evidentemente, del ingreso per cápita.

2. La caída de la estructura vertical del narcotráfico en Cali tras graves confrontaciones, inicialmente con el cartel de Medellín y posteriormente con el Estado (que se trazó como meta la captura de los principales dirigentes de este negocio del suroccidente del país), generó un colapso en la economía de la ciudad. Así, Cali pasó de ser una ciudad que ofrecía trabajo y dinero a muchas personas tanto propias como foráneas a una ciudad que tuvo que presenciar el cierre de varios negocios y empresas.

De manera directa e indirecta muchas familias colombianas, entre esas las de los jóvenes universitarios que aquí nos atañen, sufrieron una detención e incluso retroceso en la movilidad social, que hasta entonces habían garantizado con sus fuentes de capital económico, hecho que ha tenido como consecuencia que hoy en día los padres no tengan claramente la posibilidad de asumir los costos de la matrícula de sus hijos, sino a través de sistemas de financiación como el Icetex y las distintas inversoras, que además suelen cobrar intereses de usura, si se tiene en cuenta que debieran ser realmente un apoyo en la formación académica de las nuevas generaciones del país.

3. La expansión de la oferta académica de las instituciones universitarias privadas en la década de 1990, tras las reformas políticas efectuadas en los ochenta y que llevaron a una reducción de la inversión estatal en materia de educación superior, como lo comentan Pinto, M. y otros (2007):

La década de los ochenta marcó un hito fundamental en este tipo de visión de la educación superior. Diversas investigaciones (Psacharopoulos, 1973 y 1981) buscaron mostrar, entre otras cosas, que los retornos privados y sociales eran mayores en la educación primaria en comparación con la educación superior. Estos hallazgos llevaron a que instancias como el Banco Mundial fomentaran políticas orientadas a considerar más relevante la cobertura universal de la educación básica que la de la educación superior [...] Así, en este contexto, la década de los ochenta significó una reducción de la expansión del sistema educativo y de las condiciones de financiamiento de la educación superior (p. 28).

Así, el Estado colombiano delegó buena parte de su responsabilidad en cuanto a la formación de profesionales a las crecientes universidades privadas que, si bien no contaban con la infraestructura y el recurso humano de alta cualificación como sí lo tenía la universidad pública, ofrecieron múltiples programas que llevaron a una “explosión” de la oferta académica

en psicología,³ por considerar solamente esta carrera, que es de nuestro interés.

Esta profunda y veloz fragmentación social y económica de las familias de los estudiantes universitarios nos exige a los investigadores interesados en las dinámicas juveniles desde una perspectiva cultural continuar estudiando ya no sólo las identidades, sino también los últimos cambios que han ocurrido en la estructura social de sus familias y su impacto en las subjetividades contemporáneas.

Centrándome ahora en las familias de los jóvenes del estudio, puedo decir que éstas tienen las siguientes actividades económicas que posibilitan el ingreso a la U:

Tabla 6
Fuentes de ingreso de las familias que posibilitan estudiar en la U

Familia de	Fuente de ingreso	Número de Hijos	Residencia
Daniel	Pensión de la abuela / dinero enviado por padre en USA / dinero enviado por tía en Canadá.	1	Propiedad de la abuela.
Sofía	Giro de dinero que hace el padre, quien tiene un trabajo de alta dirección y a término indefinido. Contribuyen como fuentes adicionales la pensión de la abuela materna y el ingreso de la madre como abogada independiente.	3	Propia.
Laura	Cargo del padre en dirección intermedia y a término indefinido.	3	Propia
Leidy	Pensión del padre, quien laboró en las Empresas Municipales.	3	Propia
Lina	Trabajo independiente (cabinas telefónicas).	2	Propia
Mariana	Herencia de la familia paterna, que garantiza sus estudios.	3	Propiedad de la esposa del padre
Mónica	Trabajos administrativos de padre y madre y a término indefinido.	1	Propia
Camila	Trabajo de alta dirección del padre a término indefinido.	2	Propia
James	Trabajo independiente del padre (asesorías jurídicas a extraditables)	2	Propia

3. Para 1995 la ciudad de Cali contaba con sólo dos programas de psicología, mientras que ya en el 2008 se tienen ocho programas en el casco urbano y cinco programas más en los municipios de Palmira y Buga.

De esta información podemos obtener los siguientes datos importantes:

- Cuatro familias cuentan con una sola fuente de ingresos propiciada por el padre, quien tiene empleo en alta dirección, a término indefinido y con buenas prestaciones y condiciones salariales (Laura, Camila, Mariana y Sofía). En tres de las familias la madre es ama de casa y no cuenta con trabajo remunerado. En la familia de Mariana la separación de los padres obligó a la madre a insertarse laboralmente, en tanto la disolución matrimonial le planteaba que debía garantizar condiciones de sostenimiento para ella y sus hijos. El padre de Mariana, por su lado, se desempeñó como gerente de varias empresas en Cali y en Quito, lo cual le permitió sostener un ritmo de consumo de clase media-alta, que fue interrumpido por contingencias familiares (nacimiento de dos nietos y el costoso sostenimiento de las matrículas universitarias de dos hijos, al igual que el colegio bilingüe al que asistía Mariana) y por la “quiebra” del sistema de pensiones de Ecuador, situación que no le permitió continuar, en el ciclo de vida postlaboral, con una jubilación que sostuviera su nivel de gastos.

Estas fuentes de ingreso son trabajos que podríamos incluir dentro de la *agónica era del fordismo/taylorismo*, cuya dinámica admite contar con un capital financiero alto que afianza las posibilidades de realización de estudios superiores para sus hijos. Se trata de empleos que no están ligados a la otrora producción fabril obrera, sino que se configuran alrededor de una acumulación de saberes especializados, con trayectorias laborales y relacionales de “élite”, con manejo de segunda lengua y viajes transnacionales que han contribuido al capital cultural (caso del padre de Sofía y Mariana), así como un elevado enclasmamiento con sus respectivos consumos.

Ahora bien, no podríamos realmente decir que esta modalidad de trabajo a la que se le atribuye una supuesta condición de “bienestar” en comparación con otras no tenga impactos negativos o contraproducentes en la subjetividad de los padres trabajadores. Es el caso del padre de Mariana que, como lo comentamos anteriormente, tras haber tenido una trayectoria de alta dirección por varias empresas queda sin una pensión que retribuya el esfuerzo y la posición sostenida durante décadas. El padre de Sofía, por su cuenta, ha sufrido ya su primer preinfarto debido a las altas presiones sociales que tiene al ser consciente de que debe responder por dos familias, en un contexto laboral incierto y lleno de especulaciones acerca de posibles despidos en la alta dirección de la empresa para la cual labora como gerente internacional de seguridad.

- Una familia cuenta con el padre jubilado de las Empresas Municipales, condición que le ha permitido la obtención de una beca universitaria para su hija Leidy, quien además suele sentirse presionada para que obtenga promedios académicos altos, pues de esto depende el porcentaje de ayuda de la empresa. La madre es ama de casa y no cuenta con trabajo remunerado. Las Empresas Municipales de Cali, que absorbieron una porción significativa del sector popular de la región, también corresponden al renglón de trabajo de tipo fordista, lo cual se instauró en la época de la industrialización de Cali hacia los años cuarenta y que conllevó la expansión de la prestación de servicios en “monopolio”, hecho que se acompañó de formas organizativas ligadas a buenos salarios y beneficios extralegales importantes.
- Dos familias tienen negocios independientes: La familia de James, que cuenta con una empresa de asesorías jurídicas a extraditables, y la familia de Lina, que fundó tres negocios de cabinas telefónicas. Esto es el resultado de lo que podríamos llamar *trabajo flexible*, modalidad que trasciende la rigidez de lo fabril y la era fordista, pues se constituye en un nuevo campo laboral gobernado por la rapidez, la tecnología, los saberes de punta y las leyes del mercado.

La familia de Lina, en este sentido, configuró una suerte de negocios de prestación de servicios telemáticos en barrios populares, una estrategia que articula bajos precios y captación de clientes en volumen. Los padres lograron iniciar su trabajo independiente tras haber vivido la experiencia de empleos en empresas que les dieron tanto experiencia en el mundo del trabajo como un capital financiero que sirviera como “plante” para establecer su negocio particular. El motivo fundamental que los llevó a renunciar a su empleo tradicional y enfrentar el riesgo laboral independiente fue el anhelo de no ser más un trabajador “explotado” por las lógicas de las empresas actuales, que exigen más y mejor producción por menos costo. Es importante decir que esta fuente de trabajo requirió a sus propietarios altos niveles de exigencia horaria durante cuatro años, tiempo en el que lograron tener un posicionamiento en el habitus de la población aledaña al negocio, de tal manera que hoy pueden vivir con algún nivel de comodidades y con menos estrés.

Por otro lado, el padre de James constituyó una carrera en la Policía Nacional, institución en la que logró conocimientos técnicos “de punta” en jurídica y criminalística que lo facultan para realizar análisis finos de situaciones legales de personas extraditables por delitos ligados al narcotráfico. Así, este padre ha ganado un capital de marca importante mediante su reconocida labor en un buffet de abogados internacional, lo cual le ha llevado casi veinte

años de profesionalización, desde la época en la que inicio su trayectoria formativa y laboral en la Policía de Colombia.

Ambas formas de producción, tanto las cabinas telefónicas como la asesoría jurídica, corresponden a modalidades de trabajo de la renombrada *acumulación flexible*, como lo explica a continuación Peña (2006):

Los rasgos más característicos de esta forma de organización industrial serían la concentración de pequeñas y medianas empresas (Pymes), fuertes redes de cooperación (competencia cooperativa) entre ellas, interrelación estrecha con la comunidad local y economía de aglomeración. La posibilidad de unos procesos productivos autocentrados, basados en los recursos productivos y sociales locales despertó un gran interés y abrió nuevas perspectivas sobre la manera de impulsar el desarrollo regional. La acumulación flexible anunciaba un amplio abanico de oportunidades para el desarrollo productivo de los territorios de desarrollo intermedio y subdesarrollados, por la difusión y desconcentración productiva que conlleva, que se podrían resumir en: de la producciones masivas de bienes estandarizados dirigidos a mercados homogéneos a la manufactura con tirajes pequeños de productos hechos a la medida del cliente; de tecnologías basadas en maquinarias de propósito único operadas por trabajadores semicualificados a las tecnologías y máquinas de propósito múltiple, que exigen operarios cualificados; de las grandes firmas monopolistas, integradas verticalmente, a las pequeñas y medianas empresas (Pymes), vinculadas entre sí a través de relaciones de cooperación. En definitiva, se podía considerar como una especie de retorno a lo pequeño artesanal, pero con altos niveles de productividad e innovación.

- Una familia (Mónica) cuenta con ambos padres que trabajan en empleos a término indefinido pero con salarios y condiciones de nivel intermedio, por pertenecer a empresas que no hacen parte de un modelo fordista sino mejor de naturaleza y dinámica híbrida entre el fordismo y la flexibilidad laboral. Esta condición híbrida que aquí describo se explica en tanto el tipo de contrato (indefinido) y la larga trayectoria laboral (el padre tiene once años en su empresa, y la madre veinte años) han funcionado de manera tradicional, mas los salarios no son elevados ni tampoco el paquete de beneficios extralegales.

Adicionalmente, hemos incluido en la tabla *Fuentes de ingreso de las familias que posibilitan estudiar en la U* una columna que da cuenta del número de hijos que tiene cada familia, pues apreciamos que a mejor condición de capital financiero debido al trabajo fordista más hijos se tienen, debido al viejo ideal de familia grande, incluso en un contexto urbano que exhorta a la disminución de la descendencia. Mónica, cuya familia tiene ingresos medios y vive en estrato tres al nororiente de Cali, logra tener las mismas posibilidades de formación universitaria que los jóvenes de familias de origen económico fordista y de

participar de consumos de una clase superior a la que pertenece gracias a su condición de hija única. Esta disminución de la natalidad en algunos sectores de Cali –una ciudad caracterizada por la precarización, baja inserción laboral y flexibilidad– es apenas esperable en aquellas familias que hacen parte sea de la rama laboral de asalariados o del trabajo independiente flexible. De alguna forma, se impone el tener un único hijo, máximo dos, con la premisa de poder brindarles todo lo que una familia de clase media les puede ofrecer en consumos juveniles y consumos escolares como la universidad.

Un aspecto que nos ha llamado la atención y que comienza a ser representativo en alguna parte de la población estudiantil de la Facultad es la situación de Daniel, quien cuenta con recursos provenientes de tres fuentes distintas: la pensión de la abuela, la mesada enviada por su padre quien labora extensas jornadas en USA para poder ofrecer condiciones de estudio a su hijo y la mesada que envía su tía (que además no tiene hijos y considera a Daniel como propio), quien ha logrado radicarse con algún nivel de éxito laboral y cultural en Canadá después de casi dos décadas de trabajo continuo. Este tipo de sostenimiento lo he denominado *economías colectivistas familiares*, lo cual designa la conjunción de capitales financieros producto del sistema de producción de diversos actores familiares; para el caso de la familia de Daniel, una forma de producción de tipo fijo y estable (pensión de la abuela) y otra de fuente laboral transnacional flexible (caso de las mesadas del padre y la tía). Otro caso que ilustra esta estrategia económica es el de Sofía, cuya familia reúne recursos que envía su padre mensualmente, junto con un aporte a la matrícula universitaria que realiza su abuela materna que heredó la pensión de su esposo ya fallecido, sumado al dinero que la madre obtiene como resultado de su trabajo como abogada independiente.

Ahora bien, retomando el asunto de los consumos culturales con gastos elevados, encontramos que al igual que Mónica, Daniel también participa de consumos de clase social superior a la de origen, tales como viajes a San Andrés y Barranquilla en un mismo año, salidas costosas a discotecas y conciertos de reggaetón, equipos móviles de alta gama y planes extensos de minutos de voz. Podríamos decir, hipotéticamente, que este fenómeno, muy característico en buena parte de la población estudiantil de la Facultad, es una forma emblemática de enclasmiento por el consumo, mas no por la movilidad del capital financiero o cultural de la familia. Es habitual contar, así no sea algo característico en nuestra muestra, con algunos pocos jóvenes que provienen de barrios de sectores populares de la ciudad –Decepez, Alfonso López, Santo Domingo– pero que ingresan a una universidad que inspira un imaginario de opulencia, riqueza financiera y consumos juveniles de alto nivel representados en vestuarios costosos, prácticas culturales de clase media (conciertos, discotecas, restaurantes en Granada y el Parque del Perro), cigarrillo y móviles.

Estos jóvenes de sectores populares, al ingresar por primera vez a la universidad y entrar en contacto con “las impecables” instalaciones de la planta física, con una de las mejores piscinas del Valle del Cauca, una cancha de fútbol con gramilla especial e importada, un complejo de auditorios con toda la infraestructura tecnológica y un lago cristalino poblado de gansos que lo recorren una y otra vez, confiesan sentirse “maravillados” con este espacio, en algún sentido novedoso, pues dista años luz de las condiciones físicas de los colegios de origen, que se caracterizaban por una significativa limitación de recursos físicos y simbólicos. Lo que dicen sentir los chicos y sus familias cuando ingresan a semejante estructura arquitectónica ubicada en el exclusivo sector de Pance en las afuera de Cali es que tienen la sensación de estar “pasando a mejor familia”, lo que conceptualmente implica que el ingreso a la universidad representa, en los anhelos familiares, *una doble posibilidad de enclasmiento*: por un lado, porque el joven va a pertenecer a un grupo humano al que se le atribuye, desde los imaginarios emblemáticos (emblema en tanto etiqueta, forro de distinción que cubre un aspecto sustancialmente de menor clase), una distinción particular que se soporta en un capital financiero, especularmente superior al de la masa empobrecida, y por otro, poseedor, en lo posible, de un capital simbólico que se hace cuerpo en la profesionalización de una carrera.

Evidentemente, los jóvenes son conscientes de que en nuestros tiempos *no solamente hay que ser sino también parecer*, como estratagema de inclusión en espacios de poder signados para unos pocos privilegiados. Así, y recurriendo a Pierre Bourdieu, nuestros jóvenes participan de “contradicciones entre una condición objetivamente dominada y una participación en intención y en voluntad en los valores dominantes; están obsesionados por la apariencia que muestran al otro y por el juicio que el otro tiene sobre su apariencia” (Bourdieu, 1998, p. 250). En la misma vía, Grosso (2003), recurriendo igualmente a Bourdieu (1998), expresa que esta dinámica se caracteriza por sujetos de clase media (o aspirantes a ella) que “usurpan identidad social ‘adelantando el ser mediante el parecer’, apuestan a la magia performativa de apropiarse de las apariencias para tener la realidad, de aferrar lo nominal para tener lo real, pretenden modificar las posiciones en los enclasmientos objetivos modificando la representación de las plazas ocupadas o de los principios mismos de enclasmiento”.

La universidad, con su emblema especular de institución para jóvenes de clase media-alta, “vende” estatus a las familias que tienen un origen socioeconómico no tan elevado, al igual que lo hace a familias (cada vez menos) que en efecto pertenecen al renglón medio de la economía y que perciben un sostenimiento de clase. Entonces, no es extraño encontrar –y esto lo hablo por mi experiencia en las entrevistas que realizo habitualmente a aspirantes a la carrera de psicología– que la planta física no es solamente uno de los principales atractivos de

la institución sino también la principal razón por la que se matriculan en la universidad, por encima de otras instituciones antagónicas en el mercado de las matrículas financieras en esta ciudad, y que no cuentan con estos supuestos beneficios. En realidad, el estudiante tipo que llega a la universidad sabe muy poco acerca de la carrera y de la especificidad de la formación en esta institución, y por ello decide en función de lo que perceptualmente le sugiere la infraestructura arquitectónica.

Ahora bien, es pertinente aclarar que este motivo –escoger esta universidad por la planta física y porque da la sensación de enclasmiento– es más fuerte y determinante en los jóvenes de orígenes escolares caracterizados por instituciones pequeñas, con bajos recursos tecnológicos y cuyas plantas físicas tenían limitaciones que en aquellos que realizaron su bachillerato en colegios de reconocimiento notable en Cali y con pedagogías de punta, quienes, además, son la minoría en la población universo. Esto se relaciona con la distancia cada vez mayor entre colegios de alta y baja calidad, lo cual es resultado del declive de la responsabilidad del Estado colombiano ante las instituciones públicas, que cada vez se encuentran más empobrecidas, al igual que sus posibilidades de crear sujetos escolares competitivos en el nuevo horizonte globalizado. De esta manera, “las más altas instituciones escolares, aquellas que conducen a las más altas posiciones sociales, son cada vez más completamente monopolizadas por los hijos de las categorías privilegiadas” (Bourdieu, P., 2000, p. 109).

En este contexto de la educación pública colombiana hemos sido testigos de la implementación de políticas nacionales que fragmentaron la calidad de la escolaridad, como la Ley 715 de 2001, la cual redujo las transferencias a las instituciones educativas y para generar cobertura ordenó que cada curso debiera tener cincuenta y cinco estudiantes como mínimo, y el Decreto 230 de 2002, que reglamentó la promoción automática en el país, como estrategia para “combatir” la deserción escolar. Como era de esperarse, esto no resolvió la problemática sino que la transfirió a las universidades, las cuales hoy en día enfrentan los niveles más bajos de permanencia estudiantil en Latinoamérica, pues los jóvenes de la última década han sido formados con un sistema permisivo, frágil y precario académicamente, hecho que los hace vulnerables a las exigencias de una educación superior que tampoco asume la responsabilidad que le corresponde.

Al hablar de la U como una forma de enclasmiento no podemos dejar de hacer alusión al concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (2000) con el que designa

un principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas [...] son también esquemas

clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo..., entre lo que es distinguido y lo que es vulgar (pp. 33-34).

Por tal razón los jóvenes, al momento de ingresar a este nuevo espacio social universitario, cargado de valores simbólicos y significaciones compartidas e individuales, cumplen con el “deber ser” de todo bachiller urbano de clase media-baja o superior. Saber inscribirse en el *habitus* juvenil universitario es algo que requiere de una alta competencia para identificar no sólo los rasgos definitorios del incluido/privilegiado, sino también determinar la dinámica relacional de poder y saber qué se juega en este espacio. Esto es lo que he querido denominar como *el mandato del joven contemporáneo*: “Tener la competencia para comprender las lógicas de poder universitaria, para lograr ser alguien en la vida”. Algunos lo hacen para aprender y construir un capital simbólico que genere un *ethos* para ingresar al competido mundo del mercado laboral flexibilizado; otros, quizá para hacerse parte, con clara banalidad y trivialidad, de un ritual vacío que la cultura urbana les impone; todos, sin saber muy bien qué implica una subjetividad universitaria, se lanzan ávidos de obtener *un saber que no se sabe*. Así, la titulación académica se configura como el nuevo objeto fetiche de nuestros tiempos, aquello que se busca y se goza, mas no se desea:

Pero no es posible explicar por completo el hecho de que la titulación académica funcione como una condición de acceso al universo de la cultura legítima, sin tomar en cuenta otro efecto, aun mejor encubierto, que la institución escolar ejerce con la mediación de las propias condiciones de la inculcación, acrecentando así la acción de la familia burguesa sobre este punto. Mediante la titulación académica lo que se designa son ciertas condiciones de existencia, aquellas que constituyen la condición de la adquisición del título y también de la disposición estética, siendo el título el más rigurosamente exigido de entre todos los derechos de entrada que impone, siempre de manera tácita, el universo de la cultura legítima. [Así,] las titulaciones académicas aparecen como una garantía de la aptitud para adoptar la disposición estética porque están ligadas a un origen burgués o a un modo de existencia casi burgués (Bourdieu, 1998, 20).

Construcción social de los géneros en la carrera de psicología

“Hombres y mujeres, como en todas las carreras, pueden estudiar esta carrera [psicología]. Puede que las mujeres tengan más habilidad para escuchar pero los hombres también; hay muy pocos pero los hay. No creo que tenga nada que ver, que yo sea mujer o que sea hombre, no es para ser menospreciado”.

Lina

“Los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas– fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá”.

Michel Foucault, *Las palabras y las cosas* (1995)

Un elemento central en las identidades juveniles es la manera como se producen y reproducen las dinámicas de género en una Facultad de Psicología compuesta en su mayoría por mujeres. Resulta usualmente complejo escribir sobre género y no caer en parcializaciones de la realidad social que suelen terminar en feminismos engeguecidos o en intentos de ratificar una dominación masculina ya bastante languidecida. Como quien escribe es un hombre, será un reto no caer en reduccionismos ligados a mi condición sexuada, riesgo que de entrada muestra que el género nos atraviesa y de lo cual es imposible apartarnos en tanto seres de cultura.

Hablar de género implica inmediatamente hacer una distinción con el concepto de sexo. Hace ya varias décadas se reconoce que el sexo corresponde a la dimensión biológica del individuo, a la condición más concreta de lo sexual, mas la categoría de género corresponde a aquellas construcciones sociales que dan sentido a la condición sexuada de hombres y mujeres mediante significados y prácticas culturalmente establecidas. Para Judith Butler (2001), “el género no debe interpretarse como una identidad estable o un lugar donde se asiente la capacidad de acción y de donde resulten diversos actos, sino, más bien, como una identidad débilmente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición estilizada de actos”.

Esta definición me parece particularmente indispensable porque propone sin demasiados artilugios una conexión directa entre género y acto social. Así, para Butler, el hecho de pertenecer a un género tiene que ver con las actuaciones que se repiten a diario y que dan forma y significado a la diferencia entre hombres y mujeres, por lo cual no podríamos considerar, contemporáneamente, acepciones biológicas y esencialistas que constituyan al sexo biológico como causa y destino naturalizado del individuo.

En este sentido, para Foucault (1977) el cuerpo y el género son categorías que adquieren sentido para la vida de un sujeto a través de un discurso social inmerso en un contexto de relaciones de poder. Para el caso que nos concierne en este estudio, la dinámica política, cuestión central para Foucault, es muy significativa debido a que el 70 % de los estudiantes de toda la Facultad de Psicología son mujeres, lo cual muestra, hipotéticamente, que el género es una categoría social que determina una sobrepresentación femenina a esta carrera

en particular. Cuando he conversado con algunos chicos, todos han puesto de manifiesto que la carrera de psicología es “terreno de mujeres”, y eso es evidente en cada uno de los cursos en los que se sostiene la repartición porcentual ya comentada. De la misma forma, la decana y todas las coordinadoras de la carrera son mujeres, lo cual muestra que la representación de poder femenino está dada en estudiantes, docentes y directivos.

No obstante, cuando conversé con los estudiantes acerca de si ellos consideraban que ser hombre o mujer incide en la escogencia de la profesión, todos de forma unánime respondían que en lo absoluto era una consideración, en tanto reconocían que hoy en día hombres y mujeres están en posibilidad de escoger y asumir cualquier tipo de carrera. Camila, Daniel y Sofía así lo manifiestan:

I: ¿Crees que el género (ser hombre / mujer) influyó en la determinación de su elección? ¿De qué manera?

“No. Nunca me guió por esas cosas sexistas. Aunque dicen que la psicología y la Comunicación son para las mujeres y que la Ingeniería es para los hombres, y pues también es cierto, hay muchas mujeres en psicología. En la Javeriana yo era la única mujer en Ingeniería; era horrible” (Camila)

“Para nada, illeeejos! Yo soy todo un varón (risas), pero igual es bien estudiar psicología. Yo también quería Ingeniería, pero aquí estoy. Yo sí veo que las peladitas son más juiciosas, pero también los hombres podemos ser buenos estudiantes, a menos que sean relajados como yo. Igual, hombres y mujeres hoy en día estudian cualquier carrera” (Daniel)

“No influyó en nada. Me parecía bacano poder estudiar con hombres porque mi colegio era todo de mujeres, entonces yo decía que en la universidad uno podría compartir con otro tipo de personas. Me imagino que para un hombre debe de ser más complicado estudiar psicología porque para ellos es claro que es una carrera donde predominan las mujeres. Pero personalmente eso no fue un factor que implicara algún tipo de influencia” (Sofía)

Esta mirada de los jóvenes se compadece de las tendencias contemporáneas –y guarda relación con ellas– en las que la vieja división sexual del trabajo y el estudio ha ido fragmentándose al punto de encontrar cada vez más una diversificación, aunque no inversión completa, de los roles tradicionales de hombres y mujeres. En efecto, los jóvenes no son ajenos a los efectos que nos trajo la postguerra de siglo pasado, trama histórica en la que la mujer ganó espacios laborales, artísticos, políticos, intelectuales y económicos sin precedentes en la humanidad reciente y se crearon movimientos que visibilizaron la exclusión social que recaía sobre lo femenino, las diferentes étnias, las construcciones

psicológicas divergentes a la normalidad neurótica freudiana, los pobres y los países denominados “subdesarrollados”.

En Colombia la guerra de los partidos políticos de mitad del siglo XX y la violencia armada de nuestros días también crearon tensiones y fugas importantes en la otrora lógica binaria subjetiva del hombre y la mujer; lógica que ha ido sucumbiendo al tiempo y que también ha resquebrajado la representación naturalizada que asignaba roles y funciones específicas y excluyentes a cada uno de los “sexos sociales”. En la década de 1940 ser mujer implicaba de manera automática una subjetividad caracterizada por la crianza, el cuidado y la protección de la familia; por su cuenta, ser hombre consistía en ser genitor y proveedor. No obstante, el influjo de la guerra y de la muerte constante de un número importante de hombres hasta la actualidad, ligado a las migraciones continuas del campo a la ciudad, la industrialización, la tecnologización de las comunicaciones, la globalización y migraciones internacionales, entre otros factores, llevó a que la división separatista se transformara en una densa, confusa y matizada realidad ontológica.

En todo este escenario la sociedad impelió a la mujer a construir nuevos libretos, a transformar, en muy poco tiempo, una subjetividad que anteriormente le proponía metas restringidas, definidas y estables, para hacerse parte, de forma progresiva, del trabajo remunerado, el colegio y posteriormente la universidad. Tenorio, M., (2002) explica los cambios profundos de las mujeres de la segunda mitad del siglo XX en su texto *Las mujeres no nacen, se hacen*:

Era preciso inventar modelos alternativos de ser mujer y de feminidad; modelos no dependientes de la maternidad ni de la situación de esposa. Los últimos treinta años se nos han ido en buscar esas otras formas alternativas. Para algunas esto significó denunciar el sistema patriarcal y sus formas de dominación y romper radicalmente con ello; para otras tratar de hacer compatibles las funciones tradicionales y las nuevas funciones anheladas. Una sola cosa estaba clara: había que conquistar las identidades y las formas de relación que durante siglos habían estado prohibidas a la mujer. (p. 61).

No podríamos entender estas “nuevas conquistas” de la sociedad como producto precisamente de una decisión personal e individualizada de algunas mujeres que optaron por otro tipo de vida distinto al que se vivía en la sociedad tradicional. Desde nuestra perspectiva, los cambios ontológicos –cambios en las historias de los sujetos– y culturales –cambios en las historias de ciertos grupos culturales– se producen en la agitada interacción entre lo global, lo local e individual, lo que genera necesariamente la construcción de nuevos psiquismos que se tornan pertinentes conforme a las metas y requerimientos del contexto sociohistórico, político y económico. Dicho en otras palabras, es el Zeitgeist de estos tiempos

el que crea esta forma particular de subjetividad en la mujer, un hecho social sin precedentes en la historia occidental.

Así, la tensión dinámica entre el nivel macro y las construcciones locales y comunidades íntimas ha producido una suerte de subjetividades reeditadas que emergen cual palimpsesto del pasado y se hace cuerpo líquido en lo contemporáneo (Martín-Barbero, J., 1998. Bauman, Z., 2006). En esta nueva sociedad, más líquida y veloz, la cultura comienza a construir modelos alternativos de mujer, los cuales serán competentes para enfrentar las realidades globalizantes, pero en ciertas condiciones de clase social y capital cultural, como lo explica Tenorio:

En los diversos estratos sociales existe una tensión, para las chicas escolarizadas urbanas, entre el modelo tradicional de mujer y los que contemporáneamente se han llamado “modelos alternativos”: formas de asumirse como mujer que no están determinadas por la fertilidad biológica ni por complacer a los hombres o depender de ellos. En los modelos alternativos los noviazgos adolescentes y juveniles no consumen el mayor tiempo ni dedicación de la chica —ésta dedica mucho tiempo e interés a actividades formativas, deportivas, u otras: la escolarización prolongada o la formación en artes, música, deportes u otro oficio se antepone a cualquier proyecto de formar pareja y sobre todo de maternidad temprana (Tenorio, 2002; p. 59).

Este modelo alternativo al cual pertenecen sólo algunas mujeres del presente estudio se caracterizan por, en algunos casos, tener metas educativas altas (en comparación con las de sus madres y abuelas), y el matrimonio, como se verá más adelante, ha dejado de ser un ideal naturalizado. Esto nos permite pensar que lo que Tenorio llama modelo alternativo de mujer, conforme avanzan nuestros tiempos, se ha constituido poco a poco ya en un modelo hegemónico de ser y estar en el mundo, en ciertas familias que impulsan la formación intelectual antes que la maternidad y el matrimonio. Ahora el ideal que se impone es estudiar una carrera profesional, construir una autonomía financiera y enfrentar la flexibilidad laboral que nos suscita la globalización. Lipovetsky (1999; p. 188), conforme a lo que menciono, plantea desde su análisis de la sociedad urbana occidental lo siguiente acerca del modelo de mujer:

Una marcada tendencia redibuja el rostro de las democracias occidentales contemporáneas: el incremento de la actividad profesional de las mujeres [...] Este fenómeno no sólo conmociona al mundo del empleo sino también a la relación de las mujeres con los estudios, las relaciones entre los sexos, el poder en el seno de la pareja; paralelamente al control de la fecundidad, la actividad femenina expresa la promoción histórica de la mujer que dispone del gobierno de sí misma, así como una nueva posición identitaria femenina.

Debemos hacer énfasis en que esta redistribución de los lugares subjetivos y objetivos en las trazas profesionales actuales y el papel que juegan los géneros

en éstas no son un fenómeno homogéneo y universal, sino que dependen necesariamente de la historia, la economía, los modelos de crianza y los niveles educativos de la familia socializadora. Por esto no encontraremos modelos puros de subjetividad, sino texturas mixtas, combinadas, y específicamente, contradictorias. Así, Mariana, nacida en Ecuador pero de familia colombiana, comenta cómo en su país algunos imaginarios hacen parte de una madeja social más tradicional que la caleña:

Pues mirá, yo creo que no influye ser hombre y mujer para escoger la carrera. No creo; desde mi punto de vista, no. Yo creo que es más el gusto por la carrera y las aptitudes que uno tenga; más bien porque creen que las mujeres saben llevar más las emociones que los hombres; tanto así que se cree que la mayoría de los hombres psicólogos son gay. Pues Ramón, mi psicoterapeuta, era gay, pero se lo tenía bien guardado por el hecho de trabajar en un colegio.

En Quito ese imaginario está, pero aquí en Cali eso es poco. Yo no he escuchado tanto esos comentarios. Ecuador es un país sumamente machista, y Quito mucho más en comparación a Cali. En cuanto a las conversaciones, aquí en Colombia son más libres, por ejemplo, en el sexo, en comparación con mi colegio de Quito. Cuando estaba en el colegio no podía hablar de eso con mis compañeros por la edad. Ellos no tenían experiencia y por lo tanto no se podía hablar, como sí lo hago con Pollito y con Camila [aquí en Cali]. Quito es una sociedad hipócrita donde creen que todo el mundo es un santo, que nadie hace nada. Pero en Quito todo se sabe; es una sociedad de pueblo. Allá la mujer es aun muy tradicional; muchas de ellas nunca estudian, no viajan, sólo quieren un marido. Aquí es diferente. Yo estoy como asombrada de ver que las caleñas son súper independientes; pues no todas, algunas. Y ahora entiendo por qué siempre han tenido mala fama; fama como de ser bandidas.

Fue una suerte en este estudio haber contado con la participación de Mariana, quien nos permitió pensar cómo la subjetividad, en medio de migraciones transnacionales (Ecuador a Colombia), se reconfigura y se hace líquida en la acción del nuevo contexto social. Eso es lo que le ocurre a Mariana, quien proviene de un país en el que aún se conservan prácticas de regulación de tipo colectivista: todavía es frecuente que en Quito, al ser una ciudad relativamente pequeña, todos se encuentren con todos en los lugares que usualmente frecuentan. En esta ciudad, además, existe una división tajante de clase social entre el norte, espacio social de la clase media y alta, y el sur, en donde vive la población menos favorecida. Estas fronteras urbanas no visibles pero simbólicamente demarcadas generan circuitos interrelacionales muy específicos que producen prácticas de cuidado a las personas, regulan el comportamiento y la moralidad de las mujeres y hombres, lo que a su vez reproduce no solamente los capitales que crean los grupos culturales sino también la diferencia de clases sociales. Mariana sale de este espacio social, viene a Cali y su *self* se ve enfrentado a otra estética urbana:

Después de todo el cambio que tuve... para mí entrar a la San Bue fue como un respiro. Se suponía que yo iba a estar seis meses sin nada, sin nadie, pero entré a la San Bue y no fue un choque cultural sino que yo venía de una burbuja, pues Quito es una burbuja. Pero llegar a una universidad que es privada pero que aún mantiene una diversidad porque hay mucha gente de diferentes estratos que estudia allí es como descubrir que el mundo está lleno de muchos mundos; el mundo no se acaba en los límites que da el colegio.

Yo estaba sola aquí; mis amigos estaban en Ecuador. Pero cuando encontré mi parche me di cuenta de que esta es mi carrera. Valió la pena haber venido a Cali, pues, por el hecho de haber dejado todo atrás y de hacerme cargo de mí misma. Además, aquí soy una mujer que puede libremente aceptar asuntos sexuales, aquí eso es deseable para las mujeres y no algo reprochado como en Quito. Allá la mujer debe ser solapada, no puede contar ciertas cosas porque la tildan de perra, mientras que acá hay más naturalidad, la mujer es más autónoma; lo que en algún momento me angustió de Cali hoy en día me parece genial. Y ahora que lo pienso, creo que nunca podría volver a vivir en Quito; no podría ser la misma mujer de allá.

Este relato nos explica con bastante erudición que el género y la identidad, más que ser estructuras subyacentes a la conducta del sujeto, son mejor una red semiótica vital que respira conforme a la tradición pero también a las condiciones históricas que acaecen en lo cotidiano. Por esto encontramos a sujetos que conservan elementos constitutivos de las sociedades tradicionales y a otros que corren conforme a la contemporaneidad y la individualización acelerada de los psiquismos y las metas personales. Mariana, durante la exploración etnográfica, manifestaba ser parte de una sociedad intermedia entre el individualismo incesante de una subjetividad caleña y el colectivismo, las prácticas tradicionales y moralizantes de la sociedad de clase media del norte quiteño, tensión cultural que reconfigura su lugar en el mundo y redirige el sentido de su vida.

Si nos enfocamos ahora en la participación en la educación superior de acuerdo con el género, encontramos que en la estadística general de la universidad en la que se realizó esta investigación el 51 % de los jóvenes que ingresan son mujeres, hecho que también se confirma en las cifras nacionales es las que la repartición por sexo actualmente es simétrica. Arango (2006) muestra cómo “la participación de las mujeres en la matrícula de educación superior creció durante las décadas de los setenta y ochenta: del 23 % en 1965 pasó al 36 % en 1975 y al 49 % en 1985 (Valdés y Gomáriz, 1993). Ya en 1990, las mujeres eran más de la mitad de la población universitaria (52 %)” (p. 73). Esto nos lleva a pensar que hoy en día la discriminación por género en cuanto al acceso a la educación superior ha disminuido, pero se mantiene intacta la inequidad universitaria en función de las clases sociales.

Con respecto a la relación entre el género y la carrera de psicología, los jóvenes exponen que hay diferencias, pero no tantas, a la hora de escoger esta profesión; hacen énfasis en que cada género y sujeto particular tiene grandes capacidades y por ello es legítimo que un hombre pueda estudiar una ciencia “blanda” al igual que una mujer una ciencia “dura”. Cada vez es más probable encontrar hombres y mujeres sin un destino naturalizado hacia una carrera tradicionalmente masculina y femenina, respectivamente, lo cual no quiere decir que la división por sexos se haya finiquitado. A pesar de que el incremento de la participación de la mujer en todos los campos del saber ha sido sostenido durante las últimas cinco décadas, hoy estamos lejos de un equilibrio en la repartición de las profesiones de acuerdo con el género, lo cual también se confirma en los hallazgos de Marcela Mollis (2005) en la educación superior Argentina:

Otra tendencia relevante que muestra una total coincidencia entre el nivel universitario y no universitario es la que se refiere a la feminización de las ramas de las ciencias humanas y la masculinización de las ramas de las ciencias aplicadas que se observa en el número de alumnos como de egresados de instituciones públicas y privadas [...]. El 75 % de la matrícula universitaria del 2005 en la rama de las ciencias humanas es femenino. Por otra parte, los varones son mayoritarios como alumnos (67,3 % en el 2005) y egresados (63,3 % en el 2004) del nivel universitario de gestión privada en la rama de ciencias aplicadas, tendencia que se repite en las instituciones universitarias de gestión estatal y en la ESNU para la rama de ciencias aplicadas.

Acerca de esta sobrerepresentación femenina, James plantea, por ejemplo, que las mujeres logran tener una mejor competencia de “sensibilidad” para la psicología que los hombres, y por ello le parece admisible que haya más mujeres que se inscriban en ciencias humanas:

Yo creo que las niñas sí tienen algo que los hombres no tenemos. Ellas son sensibles, son más afectuosas, creo que escuchan mejor porque uno como hombre mantiene como pensando más en sus propias cosas y no en lo que les pasa a los demás. Además, uno ve que cuando, por ejemplo, están con un niño, ellas se desenvuelven muy bien, mientras que nosotros somos todos alejados y no queremos saber nada de eso. Eso no quita que uno pueda ser psicólogo, pero sí somos muy distintos.

Este relato es pertinente precisamente porque seis de las siete mujeres de la muestra poblacional asumen el cuidado de su ropa, su alimentación y la limpieza de su cuarto (todos viven en la casa de los padres), mientras que Daniel y James no realizan ningún tipo de trabajo doméstico, pues las madres nunca los mandaron a hacerse cargo de estas funciones:

¿En la casa? ¡Nooooo! Yo no hago nada. Pa' eso está la mamita. Yo llego a la casa y digo: 'Mamá, ¿qué hay de comer?', y ella de una me sirve, me hace lo que a mí me

gusta. Mi cuarto es de lo peor, dicen que soy muy desordenado y, pues, la verdad... ¡sí! A mí me da mucha mamera tener que arreglar, lavar la ropa, cocinar... Eso es horrible. Pa' eso están las hembritas. No, mentiras. Pero, pues, yo no hago nada.

Cuando indago con Laura sobre este aspecto, ella comenta que en su familia había una distribución altamente inequitativa de las funciones domésticas de acuerdo con el género, contra lo cual siempre luchó, y se sintió de alguna manera despreciada:

Mirá, en mi casa, pues, siempre fueron muy machistas. Yo llegaba del colegio y de una me ponía a hacer las tareas... Pues sí me acompañaba mi mamá, pero yo las hacía sola. En cambio, mis hermanos siempre tuvieron problemas con el estudio porque mi mamá se las hacía. Yo tuve desde niña que lavar mi ropa, planchar, aprender a cocinar, a reparar los tomas eléctricos, la plancha, porque cuando algo se dañaba mis hermanos no hacían nada. Incluso a veces, siendo yo la chiquita, me toca servirles la comida, porque mi mamá decía que era así. ¿Me preguntas que cómo están hoy mis hermanos? No, pues, Diego se demoró como nueve años pa' terminar la carrera, y además había empezado otra que dejó a medio camino. Leo, pues, ya va por su segunda carrera; tiene veintiún años y apenas está en primer semestre. No sé. Creo que después de todo, lo que me produjo tanta rabia en esa época de mi niñez porque me tocaba hacerme cargo de todo, porque mis papás decían 'Laura puede sola', ahora que lo pienso me da mucha satisfacción yo tener diecinueve años y estar ya tan adelante en la carrera, con trabajo en investigación y muchos amigos inteligentes...

Esto nos conduce a pensar que estas jóvenes tienen una competencia mucho más estructurada para los cuidados propios y de las demás personas, así como una disciplina del trabajo, a partir de los papeles domésticos, que las predispone posiblemente para asumir de manera más favorable jornadas de trabajo extensas, situación que, por el contrario, no han mostrado los hombres del estudio. Curiosamente, en la vida familiar de Laura la inequidad de género en la distribución de las tareas de la casa la han llevado a ser más competente y flexible, y hoy en día es una de las mejores diez estudiantes de toda la Facultad de Psicología. Esto me permite introducir un nuevo elemento, y es que encontré una tendencia interesante con respecto al desempeño académico según el género: las mujeres tienen mejores resultados académicos que los hombres. Esta aseveración se respalda con tres evidencias empíricas:

1. El promedio estadístico de calificaciones del plan de estudios que nos arroja el sistema informático de la Oficina de Registro Académico: las mujeres tienen puntajes más elevados en cada uno de los cursos y se ganan el 70 % de las menciones de honor, galardón otorgado al mejor estudiante por semestre, de acuerdo con su promedio ponderado.

2. De 25 monitores administrativos, académicos e investigativos contratados para el segundo período de 2007, 23 eran mujeres, lo cual se relaciona con la percepción de los profesores (que a su vez operaban como contratantes) de que las estudiantes eran más responsables, autónomas y rigurosas a la hora de asumir tareas delegadas. En este sentido, si bien todos los profesores reconocen que estudiantes hombres y mujeres tienen las mismas capacidades intelectuales, no así ocurre en la actitud hacia el trabajo, en la que las mujeres son percibidas como más proactivas y menos “indisciplinadas y frescas” frente a sus responsabilidades, como sí parecen ser los jóvenes. Es importante, en términos numéricos, indicar que la proporción de mujeres en el plan de estudios respecto de los hombres es de 70/30, mientras que su participación en monitorías es del 92 %, diferencia que nos propone que la supremacía femenina en el trabajo supera incluso la propia distribución de la población por género. Es decir, si bien hay más mujeres en el plan de psicología, si calculamos una proporción según el género, aun así las mujeres triplican las posibilidades de ocupar los mejores puntajes académicos y las plazas de monitorías estudiantiles.
3. Es mayor el número de estudiantes hombres que interrumpen su carrera que el de las mujeres. Así mismo, hay más hombres que han caído en bajo rendimiento académico que mujeres, situación que se aplica cuando el estudiante ha mostrado un desempeño deficiente.

Es importante reconocer que estos hallazgos apenas logran tener un estatuto de “intuitivos”, en tanto no se ha realizado una indagación rigurosa que permita otorgarles un carácter más confiable, y por ello no podríamos caer en generalizaciones peligrosamente equívocas sobre el tema. Sin embargo, un estudio que confirma nuestras intuiciones fue el realizado en la Universidad Nacional de Colombia, *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago* (Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. A., Rodríguez, A., 2007), en el que se sugiere elementos interesantes sobre el asunto:

Los hallazgos permiten afirmar que en la mayoría de los casos, al margen de la facultad, sí existe un efecto de ser mujer sobre las probabilidades de graduación [...] la pregunta ahora se dirige hacia las características femeninas que probabilizan el grado. Rayman y Brett (1995) subrayan como características asociadas al éxito femenino el encontrarse en un ambiente liberal en el que se haga énfasis en la enseñanza y por tanto facilite el contacto con los docentes, la conformación de pequeños grupos y el seguimiento individual [...] Por ejemplo, cerca del 70 % de las mujeres reportan haber desarrollado una relación académica cercana con docentes, contrastado con cerca del 52 % de los hombres. (pp. 123-125).

Estos datos son similares a los encontrados en nuestras jóvenes, quienes no sólo obtienen los mejores promedios académicos sino que también hacen parte de toda la “orquestación” académico-administrativa de la Facultad, pues siempre ocupan roles de liderazgo, como la representación estudiantil y las monitorías –ya mencionadas–, hacen ponencias regionales, nacionales y hasta internacionales. Sofía, al respecto, nos relata acerca de la relación académica que ha establecido con algunos docentes, lo cual ha propiciado identificaciones interesantes para su vida:

En la universidad empiezo a trabajar por medio del profe Gustavo. Pero no era trabajo sino que Gustavo escogía a personas de su curso para hacer reseñas para él, entre esas estaban Manu y otras chicas. Era el grupo de Estéticas Urbanas con el profesor Patiño, y mientras hacía eso Diana me llamó, gracias a que cuando me tocó clases con ella yo había sacado el promedio más alto del curso; entonces me dijo que quería que trabajara con ella, que le ayudara, que iba a ser una experiencia bacana, que al final me daban un tipo de lucro. Pero yo inicié más por la experiencia que por la plata.

De ambas experiencias he aprendido muchísimo y he ganado cierto tipo de experiencia que me permite asumir diferentes trabajos que se me van presentando; he ido construyendo, gracias a estas vivencias, un nivel de responsabilidad y compromiso muy grande con las cosas que debes y quieres hacer; me ha permitido mejorar mi trabajo en un grupo y vivir la experiencia de trabajar al lado de un docente. Digamos que también vas experimentando lo que es tener un trabajo, entender cuáles son las dinámicas que se van construyendo en este proceso, saber lo importante que es hacer un buen trabajo y que de eso depende ya todo un grupo de compañeros; entender los horarios a los que te has comprometido. Es una experiencia muy beneficiosa para mí para no llegar tan fuera de lugar al momento de ingresar a un trabajo formal.

Este tipo de hallazgo sugiere elementos interesantes acerca de la pertinencia de la dinámica relacional docente-estudiante por fuera de las clases para la conformación “exitosa” de las trayectorias de carrera, dinámica contundentemente más propiciada por las estudiantes mujeres, como lo expresa ahora Laura:

La relación con los profesores se podría partir en dos, porque están los profesores con los que interactúo en clase o por fuera de ellas, pero siempre cuando se piden asesorías. Con algunos de ellos la relación no es tan jerárquica de “usted allá y yo acá”, sino que se maneja una relación como de iguales pero guardo cierto respeto, aunque aun así los encuentros son sólo por asuntos académicos. Están los otros profesores, que son con los que puedo hablar de otros asuntos no necesariamente académicos, con los que voy a la cafetería a tomarnos un café y a fumarnos un cigarrillo.

Igualmente están otros espacios en los que compartes con otro tipo de personas, como lo son profesores, los administrativos en la Facultad; esa experiencia es muy

divertida porque todo el tiempo estás aprendiendo cosas nuevas, a la vez que te permites ir conociendo personas distintas. Cuando se da la oportunidad de hablar con un profesor por fuera del aula, podés ir ampliando conocimientos y aclarando dudas de sus clases o de otras. El interactuar con profesores te permite obtener una mirada distinta de la que te puede ofrecer una persona de tu edad, eso sin desmeritar lo que una persona que está en iguales condiciones que uno te pueda ofrecer.

En efecto, como Sofía, Laura, Mariana y Mónica, hay otras mujeres que han ganado un lugar en los espacios de formación extracurricular, como los grupos y semilleros de investigación, participación que tiene una sobrerrepresentación femenina en contraste con los hombres, quienes en su mayoría dicen no estar interesados en ser monitores ni pertenecer a grupos de estudio. Daniel y James así lo manifiestan:

Pues sí, hay niñas que son muy juiciosas y bacano; pero bacano por ellas. Así como Laura o Sofía. Pues bacano porque están haciendo lo que les gusta. No me identifico con nadie; todas son mujeres y las hembras son más juiciosas, más dedicadas. Eso es un modelo a seguir pero no es el mío. ¿Y de si me gustaría pertenecer a un semillero o ser monitor? Pues José me ha dicho que me meta al semillero y me ha invitado a eventos, pero nada; lo mío no es eso. No voy a cargarle ladrillos a nadie. Con José quizá lo pensaría, porque él es súper bien con uno, pero yo no me imagino trabajando con Diana; eso sería horrible. (Daniel).

¿Sobre ser monitor? No, no me llama la atención. Eso requiere mucho tiempo y no estoy dispuesto. Yo creo que eso es pa' las niñas, que les gusta hacer de todo. Yo, por el contrario, estoy ocupado. (James).

Estos resultados, si bien no son representativos estadísticamente, sí son significativos en cuanto a cierta subjetividad de un grupo de estudiantes que reúnen las características de nuestra muestra, y nos llevan a pensar que quienes se vinculan a proyectos de investigación o proyección social asumen la vida universitaria alternando de manera efectiva las clases, el trabajo y la sociabilidad, con resultados académicos y personales más sobresalientes y con un nivel bajo de interrupción de sus estudios.

Hee *et al.*, (2005) (citado por Pinto, M. *et al.*, 2007) propone algo similar cuando encuentra que las mujeres se vinculan con más frecuencia y de manera idónea a grupos estudiantiles universitarios, al igual que asisten de manera asidua a las clases presenciales, lo cual ocurre en menor proporción en los hombres. De la misma forma, y apoyando lo anterior, Kuh, Hy y Vesper (2000), Hu y Kuh (2002) (citado por Pinto, M. *et al.*, 2007), reportaron que las mujeres eran calificadas con más frecuencia como “más juiciosas”, y los hombres, como más “desjuiciados”, así como diferencias en los niveles de implicación académica.

Es cierto que la mujer tiene mejores puntajes académicos en la universidad, pero también lo es el hecho de que al ingresar al mundo laboral persistan las viejas inequidades de género, de tal manera que si un hombre y una mujer con igual formación y edad compiten por un mismo cargo, hay una probabilidad del 70 % de que contraten al hombre, proporción que puede ser mayor o menor según el sector de producción en competencia y el nivel de poder al que se aspira (Correa, 2005). La mujer, en este sentido, tiene condiciones que la ubican en desventaja frente al hombre:

1. La maternidad: el mercado laboral y las frágiles de leyes estatales que desprotegen a la mujer antes y después del parto crean situaciones que de entrada disminuyen sus posibilidades de acceso y permanencia a ciertos trabajos, en un mundo flexibilizado y precarizado. Por esta razón es probable que incluso las jóvenes que participaron en este estudio, quienes además aún sostienen el mandato de ser madres, deban enfrentar inequidades a la hora de competir con los hombres, así tengan igual o mayor formación profesional. El hombre, por su lado, suele entrar en dinámicas de paternidad a una edad mucho mayor que la mujer, de hasta cinco años, según los datos obtenidos por Correa (2005). Ahora bien, lo dramático del asunto es que así el hombre se haga padre esto no le resta oportunidades de continuar en el mercado laboral, pues es la madre quien, casi de manera hegemónica, asume las funciones de cuidado y crianza de los hijos.
2. Las concepciones arraigadas a una cultura patriarcal que dictaminan que las mujeres son menos competentes para trabajos ligados a ciencias aplicadas y “duras”, al igual que para lugares de alto poder. Por esta razón no es extraño encontrar el alto nivel de participación de las mujeres en sectores educativos y de ciencias sociales, pues ellas usualmente han sido muy bien entrenadas, desde el seno de sus familias, para hacerse cargo de sí mismas y de otros a través de tareas domésticas, prácticas de autocuidado y acompañamiento social y afectivo de familiares menores.

Debido a estas condiciones de inequidad de género ligados a lo laboral, Arango (2006) nos da un argumento adicional que explica el éxito de las mujeres en la educación superior:

La fase de inserción en el mundo adulto es menos larga para las niñas, es decir, disfrutan de una juventud más corta [...] La búsqueda de superar su condición socioeconómica y su opresión de género conduce a algunas mujeres a enfatizar en extremo el futuro a través del proyecto escolar y a sacrificar el presente con el aplazamiento indefinido de la sexualidad y la maternidad.

Con todo esto, no debemos considerar que el género es la única variable que está en juego en el “éxito” universitario sino que, como lo veremos en los siguientes capítulos, hay otros factores críticos que inciden: el proceso de escogencia de la carrera, la clase social, el capital académico acumulado y el apoyo de la familia. De todas formas, y este es un hallazgo sostenido en varios estudios de género (ver Tenorio, 2002, Arango, L. G., 2006), sí hay un hecho consolidado sobre el papel de la mujer en tiempos contemporáneos, como bien lo manifiesta Lipovetsky (1999), y que es correspondiente con el liderazgo femenino en la Facultad de Psicología:

En la actualidad un nuevo modelo rige el lugar y el destino social de la mujer [...] la lógica de dependencia respecto de los hombres ya no es la que rige en lo más hondo la condición femenina. Hasta el momento presente la existencia femenina siempre se ordenó en función de las vías sociales y naturalmente pretrazadas: casarse, tener hijos, ejercer las tareas subalternas por la comunidad social... Todo en la existencia femenina es ahora objeto de elección, de interrogación y de arbitraje (pp. 218-219).

Por el lado de los hombres, una proporción importante de ellos (40 %, según registro académico universitario) tiene desempeños intermedios y bajos, y deben habitar los espacios sociales con grupos amplios de mujeres tanto docentes como estudiantes. Al respecto, James comenta algo de su vivencia en una carrera altamente feminizada:

O sea, claro, eso prima mucho porque se sabe que hay unas carreras que son más afines con las mujeres, otras con los hombres. Yo la psicología la veía en un nivel muy intermedio: decía que tanto hombres como mujeres estudian psicología. Entonces me decidí a estudiar esa carrera. Al principio fue difícil, porque cuando estaba reclamando el carné atrás de mí había como unas treinta mujeres; entonces, claro, yo entré como en un choque. Yo decía: “¿Estoy en Preescolar o en psicología?”. Cuando al fondo vi otro pelado que iba a estudiar conmigo; entonces ya, ¡solidaridad! Entramos diez como con cincuenta mujeres. Eso fue difícil porque eran muchas, muchas mujeres.

La alusión a la carrera de educación que hace James es pertinente, pues en este plan de estudios la presencia femenina es del 100 %, con lo cual se asocia la capacidad histórica de la mujer para hacerse cargo de niños con un oficio que es en lo absoluto promisorio en términos laborales y financieros, conforme a la gran precarización que han vivido los maestros de preescolar en los últimos veinte años. Daniel también comparte la forma como vive el escenario universitario:

Es muy diferente, pues cuando estábamos entre hombres [...] entre hombres somos, hay mucha confianza, entonces somos muy descomplicados y somos a veces muy vulgares, porque estamos hablando entre hombres. Y lo que viene a la cabeza lo reproducimos porque no hay el veto de la pena; en cambio, entre mujeres hay

que ser un poco más sutil porque la niñas son muy delicadas a la hora de hablar. Entonces muchos se miden en las palabras. No se puede ser tan vulgares porque eso las incomoda, eso les molesta. Entonces también uno cambia el tono y la forma de expresarse ante ellas; uno se pone medio tierno, pero que no lo vayan a ver los amigos a uno porque lo tildan de marica. Yo por ejemplo me puse un arete y pues ellas me dijeron que se me veía divino.

En Daniel aparece un asunto central para comprender las masculinidades de estudiantes de psicología: la conformación identitaria de un hombre que comienza a suavizarse debido a la democratización de los espacios sociales, y en este caso, la sobrepoblación femenina en los salones de clases de psicología. Esto es lo que Elizabeth Badinter (1993) definió como *softmale*, es decir, aquel hombre que aun guardando formas violentas y autoritarias del patriarca y gozando de todos los beneficios que la cultura le ofrece se ve empujado a expresar sus afectos, compartir con grupos femeninos, moderar su lenguaje y mediar su agresión.

La reconciliación entre el hombre suave y el hombre duro aparece como una condición obligante de la subjetividad *softmale*, cuando surge la conciencia de cómo las mujeres han abarcado buena parte de las posiciones de poder que antaño estaban destinadas “naturalmente” para el macho. Ello significa que las condiciones del poder, de la autoridad, del deber ser, están inmersas en nuevas significaciones; las fronteras que separaban la autoridad de los sentimientos se han fracturado. La autoridad con amor y el amor con autoridad son la apuesta de las lógicas del poder. El poder de los hombres ya no tiene como eje la dominancia; al menos no en el contexto que la Facultad de Psicología nos ofrece. Las lógicas patriarcales con que se ingresa a la universidad se relativizan por completo ante las lógicas de la universidad. Ya lo mencionábamos: las lógicas patriarcales se desvanecen ante las lógicas que reconocen la otredad, la intersubjetividad y la diferencia. Aquí aparece aquello que podemos señalar como la fragilidad de la masculinidad, porque no es un producto natural sino una construcción social que está sufriendo los embates de la redistribución del poder, es decir, del *empoderamiento femenino* (Oliveira, O. y Ariza, M., 1999).

En síntesis, la feminización de cierta franja de la oferta académica universitaria ha traído un nuevo aire que emerge como democratización del saber con una supuesta superación de la otrora inequidad por género. Hemos visto cómo pasamos del 23 % de presencia femenina universitaria en los años sesenta a más del 50 % en la actualidad, lo que representa un hecho social histórico sin antecedentes en nuestra era. Empero, debemos también confrontar críticamente el aparato capitalista, que nos ha hecho creer que los poderes se están redistribuyendo equitativamente, cuando en realidad la participación femenina sólo llega a ciertas carreras, al igual sabemos de la baja vinculación laboral femenina en cargos de poder y buena remuneración. María Luisa González Marín

(1997) concluye sobre esta cuestión que no debemos hacernos falsas ilusiones de democratización, cuando en realidad la feminización de las carreras está necesariamente relacionada con la precarización de las mismas:

Es incuestionable que a medida que se feminizan las profesiones pierden su valor social y son consideradas de segunda; no es lo mismo para la sociedad estudiar Física Matemática que Contaduría, ya que en esta última hay más mujeres. Es decir, cuando entran las mujeres a una licenciatura, ésta pierde prestigio y eso se refleja en el salario, que es la culminación de todo esto; pero detrás hay un proceso que llevó a ello, que es la pérdida del prestigio social de la carrera por su feminización.

Edad de ingreso de los jóvenes a la universidad

Es indudable la paulatina disminución de la edad de ingreso de los jóvenes a la universidad en las últimas décadas. En nuestra muestra poblacional, Mónica, Sofía y Laura ingresaron a los dieciséis años tras haber concluido sus estudios de bachillerato, edad que comienza a ser habitual y constituirse como regla de normalidad en los inicios de las trayectorias universitarias actuales. Mariana, Daniel y Camila ingresaron entre los dieciocho y diecinueve años, edad relativamente tardía si la comparamos con la media aritmética de los estudiantes de la jornada de la mañana. El asunto del inicio cronológico de carrera está lejos de ser algo banal y poco importante. Por el contrario, las familias y los colegios le otorgan una gran valía a comenzar los estudios universitarios lo más joven posible por tres motivos fundamentales:

1) Si el joven espera uno o dos semestres mientras madura su decisión sobre qué estudiar, muy seguramente se distanciará de la academia y probablemente se quedará sin ser profesional. Algunos testimonios así lo expresan:

En todo ese proceso de no saber qué estudiar, mi prima también hizo parte de ese proceso. Yo le comenté todo y ella me ayudó a descartar algunas carreras, como Ingeniería y otras; también descarté fonoaudiología y fisioterapia. Esta última la descarté porque a mi parecer es muy mediocre, ya que los que no entran a medicina van a fisioterapia para después ingresar a medicina. Por último me quedé con psicología pero me tocaba leer mucho, y eso sí lo pensé mucho porque yo no soy de esas. Pero mi prima me decía que me relajara pues ella estaba estudiando Arquitectura y también le habían metido el miedo por las matemáticas, y cuando entró se dio cuenta que eso era mentira. Ella también me dijo que descansara un semestre, pero conozco muchos casos de personas que se toman un semestre para descansar y luego se quedan sin hacer nada y yo no quería que me pasara lo mismo y luego me quedara sin hacer nada útil con mi vida. (Mónica).

En este caso, para Mónica era urgente el ingreso a la universidad en tanto pareciera haber un gran temor de perder el deseo de estudiar, así como las po-

sibilidades reales de construir una trayectoria académica posterior al colegio. Aparece, entonces, una doble obligatoriedad: 1) Entrar a la universidad e 2) Ingresar inmediatamente después de terminar el bachillerato. Estas dos consignas, culturalmente hegemónicas para ciertos grupos de clase y con determinado capital simbólico, suponen una garantía necesaria para la tranquilidad de los padres más que para los jóvenes: “hacer algo útil con la vida”. Para Sofía, el ingreso a la universidad es algo naturalizado, una razón de ser en la vida, y además debe producirse lo más rápido posible:

Digamos que los estudios universitarios es algo como necesario y que es la única opción que uno debe tomar después de graduarse del colegio, lo más joven y rápido. Y eso no se cuestiona; simplemente te dicen que debes estudiar, que te van a apoyar tanto personal como monetariamente, entonces como que no hay muchos impedimentos para que pienses que la universidad es la opción a seguir.

2) Si el profesional es muy joven cronológicamente (entre veintiún y veintitrés años), tiene más oportunidades de continuar estudios de postgrado, si su familia cuentan con el capital económico; también influye, obviamente, la motivación del graduado. O bien puede ingresar al mundo del trabajo, aspecto muy necesario para algunas familias de la universidad que viven en condiciones socioeconómicas difíciles y ven en el hijo recientemente graduado una opción de mejorar los ingresos del hogar. Mientras para Mariana es imperativo terminar lo más pronto su carrera pese a haberla iniciado a los diecinueve años, pues así tiene más posibilidades de conseguir beca o financiación para realizar sus estudios de maestría en Clínica Psicoanalítica en España, para Leidy sería de gran ayuda insertarse rápido en lo laboral y contribuir en los gastos de su casa.

En ambos casos, sea para continuar formación académica o para trabajar, la juventud cronológica aparece como un ideal indiscutible de la cultura, que se encargará, mediante sus ejercicios de poder, de incluir a algunos y excluir a otros que no cumplan ciertas condiciones. Este es, por tanto, uno de los principales marcadores de exclusión de la sociedad: las fronteras de la edad.

3) Si el joven se gradúa pronto y comienza a laborar, tiene opciones de construir una autonomía tanto financiera como personal frente a la familia: el dinero, como capital de la cultura, genera poder. Laura y Sofía, al respecto, comentaban que el ser profesional a una temprana edad les brinda una doble posibilidad para sus vidas: hacer la maestría más prontamente, una meta que tienen definida en su prospectiva académica, y conseguir un trabajo “bien remunerado” que les permita salir de la casa de sus padres y de la consecuente dependencia económica con ellos. Economía y subjetividad, en este sentido, van de la mano.

...Si me preguntas ahora lo que quiero yo diría que deseo trabajar siempre; me gusta ganarme mi plata y poder comprar cosas por mí misma. Tengo claro que quiero tener mi propia casa, vivir con compañeros si es necesario, pero quiero ser independiente. Marcó mucho esto porque digamos que hace un año para mí eso no era necesario; deseaba seguir en la comodidad de la casa, donde no tenés que pagar nada. Ahora veo la realidad de una forma diferente. (Sofía)

Cuando vivía sola en Cali, pues el presupuesto mensual era de \$650.000, que incluye \$150.000 de arriendo, \$50.000 de servicios y \$400.000 de transporte, comida, rumba, cigarrillo. Con esa plata podría ser autónoma, y eso lo pensé con el cuento de tener que volver a vivir con mi familia acá en Cali. Entonces sentía que para vivir bien sin problemas necesitaría un sueldo de \$650.000 - \$ 700.000 al mes. Entonces, pues, eso sí, si me quedo de monitora en la universidad nunca los consigo. Bueno, y contando con que mis papás me siguieran pagando los semestres o Icetex, donde toca pagar los intereses mensuales. Yo creo que con un sueldo así podría ser completamente autónoma y no tendría que pedirle a mi papá absolutamente nada. Claro que necesitaría graduarme, a menos que Psicosoft empezara a facturar; esa es la esperanza cuando me gradúe. (Laura)

Por otro lado, los hombres con los que se tuvo contacto en el estudio no parecían tener tal nivel de premura y preocupación por la obtención del grado, lo cual no sólo se explica por la pertenencia al género masculino, sino también por la relación que los padres han instaurado en ellos; relación caracterizada por la no exigencia hacia la responsabilidad y por el bajo capital académico en las generaciones precedentes familiares que hacen de estos jóvenes sujetos con baja significación hacia los saberes universitarios.

Algunas mujeres sí han expresado en nuestras conversaciones un interés primordial por terminar prontamente la carrera debido a un factor constitutivo en ellas en el tejido biología-cultura: la maternidad. Todas las mujeres del estudio manifestaron su inclinación hacia la posibilidad, a futuro, de ser madres, y esto les hacía pensar que debían alcanzar ciertas metas intelectuales y profesionales necesarias para su vida antes de la edad planeada para la maternidad: entre los veinticinco y treinta años. Para todas ellas el ser madre es algo que debe asumirse a una edad no superior a los treinta años, pues creen que si son madres a una edad que consideran tardía (treinta y cinco a cuarenta años), la distancia cronológica entre ellas y sus hijos no permitirá una relación fluida, de mutua comprensión y también de relativa “camaradería”. Encontramos, entonces, que asocian entre cronología, generación y tipo de dinámica relacional madre-hijo/a.

Es interesante encontrar que la maternidad sigue siendo un fin sostenido culturalmente, así estas jóvenes lo asuman a una edad posterior a la de sus abuelas y madres, quienes daban a luz entre los quince y veinte años. El aplazamiento cronológico de la maternidad que hemos descrito se encuentra necesariamente

vinculado con las metas educativas y laborales que ellas mismas se han trazado para su vida (así sean metas aún imaginarias), por lo que hay que resaltar que aquella función de antaño que implicaba *maternar* a otros se compagina simultáneamente con los roles contemporáneos ligados a la universidad, el trabajo y el poder económico. Este hecho social es lo que Lipovetsky (1999) ha denominado la emergencia de *la tercera mujer*: aquella que ha logrado conciliar los roles tradicionales como la maternidad y los cuidados domésticos con el área del trabajo y la formación universitaria.

Estas nuevas disquisiciones nos sugieren una metamorfosis en la representación de la otrora mirada feminista de los años sesenta y setenta que luchaba por la igualdad de condiciones en los roles culturales de hombres y mujeres, y cuyas metas, en algún sentido, se dirigían a ocupar lugares de poder tradicionalmente masculinos. Lipovetsky (1999) asegura, en esta línea, que esta transformación “hipermoderna” es positiva porque ya la mujer, de cierta clase y capital cultural, ha logrado conquistar su libertad y afirmar su femineidad sin correr la suerte de ser dominada por lo masculino. Ante esta tercera mujer, que comienza a tornarse como modelo hegemónico en ciertas capas psicoculturales y económicas, no son pocos los retos que se avizoran, pues se pasó de una mujer tradicional con papeles monolíticos como la crianza y la administración alimentaria y afectiva del hogar, envuelta en un contexto de dominación masculina/patriarcal, a una mujer que acoge algunas de estas funciones y las fusiona con roles contemporáneos como el trabajo productivo, en una madeja ahora de autonomía individual de la que goza. Estamos precisamente ante al advenimiento de una mujer con unas configuraciones identitarias pastiches, con pluralidad de voces, sentidos y papeles.

Los dos hombres que participaron en el estudio, por su lado, no vislumbran la paternidad como una opción hacia el futuro, y además expresan algún nivel de rechazo hacia el asunto. Ellos no manifiestan un deseo de terminar la carrera prontamente ni tampoco tienen proyecciones laborales en su imaginario; tan sólo expresan que su mirada prospectiva es “terminar bien el semestre”, pasarla lo mejor posible y conseguir espacios de sociabilidad externos a la U.

Para hombres y mujeres, de todas maneras, el capitalismo, como tensión estructural de Occidente, ha impulsado esta lógica de estudiantes cada vez más jóvenes; lógica que se promueve por un sistema escolar que se atribuye el poder de determinar cuáles son las edades “correctas” para el ingreso de los niños a la educación formal, siguiendo los discursos “expertos” de psicólogos y educadores. El ideal del capitalismo nos ha llevado a pensar, casi de manera unánime y acrítica, que la juventud cronológica es una condición deseable para casi todos los campos de la existencia, y de allí que en nuestro país se hayan establecido

fronteras de exclusión e inclusión: seis años para el ingreso a primero de primaria, dieciséis años para ser bachiller, veintiuno para graduarse como profesional. Esta dinámica de sobrevaloración del joven y devaluación del saber de los viejos y su tradición está relacionada con el posicionamiento de la metáfora hegemónica de la producción en serie y el consumo inusitado de artefactos desechables que promulga el espíritu capitalista, lo cual necesariamente ha llevado a establecer un ideal de subjetividades flexibilizadas, hedonistas pero igualmente precarizadas.

El ingreso cada vez más temprano de los niños y jóvenes al sistema escolar y la universidad, respectivamente, también se encuentra directamente relacionado con las condiciones actuales de las familias contemporáneas, en que papá y mamá por igual deben trabajar, por primera vez en la historia reciente, en una actividad remunerada para poder asumir las nuevas lógicas de consumo, cada vez más elevadas. Esta situación socioeconómica y política de la familia colombiana tiene que ver con las transformaciones que nuestro país ha venido dando desde la postguerra del siglo pasado con el paso de una economía familiar, productiva y autosuficiente a una economía asalariada, urbana (primordialmente) y del consumo, hecho que ha dado surgimiento a un fenómeno social bien conocido: el desempleo. De esta manera, los padres delegaron sus viejas funciones de crianza a los “maternos” y “preescolares”, que a su vez se constituyeron en nuevos campos donde se comenzarían a producir las socializaciones primarias de bebés e infantes, procesos que habían sido menester de la familia durante el modernismo.

En este sentido, los padres, en pleno uso de su papel contemporáneo, trabajan jornadas cada vez más extensas para poder ofrecer a sus hijos las condiciones necesarias para la constitución de trayectorias académicas y laborales superiores a las de ellos –léase “quiero que tengan lo que yo nunca tuve” –, y de esta manera se desvanece el lugar de poder y respeto que antaño habían tenido, pues son ahora los hijos, con formaciones escolares relativamente elevadas, quienes ostentan un halo de poder por el saber obtenido y porque se autorreferencian para las decisiones de su propia vida. Esto es, sin duda alguna, un fenómeno global y local de “juvenilización” del mundo, caracterizado por el debilitamiento de la palabra del adulto frente al joven, al igual que la ampliación de la moratoria social que hasta hace algunos años era exclusiva de los chicos de clase alta y ahora parece ser una norma homogenizada y objetiva para todo aquel que pertenezca a un estrato socioeconómico igual o superior al dos.

Wallerstein (2004), en una explicación macro sobre la juvenilización del mundo, propone, de forma congruente con lo planteado, que el capitalismo ha sido el movimiento hegemónico que ha promovido el culto a la innovación y

a lo juvenil, lo cual ha entrado en conflicto con las legitimidades históricas y la autoridad tradicional, en tanto se han perdido los referentes sobre los cuales se había sembrado las relaciones de poder y la construcción de subjetividad en la pasada generación. Para Maffesoli (1993), y en la misma vía, no estamos asistiendo a un ligero y bizantino cambio en las sociedades, sino que por el contrario se ha edificado un nuevo paradigma sobre el mundo occidental que dictamina que el lenguaje joven, el vestirse joven, el cuidado del cuerpo, las histerias sociales son ampliamente compartidas. Cada cual, sea cual fuere su edad, clase, su estatuto social, está en mayor o menor medida contaminado por la figura “del niño eterno”.

Apoyando esto, y desde una mirada antropológica, Margaret Mead (1997) en su texto célebre *Cultura y compromiso* explica la manera como la sociedad urbana pasó de una cultura postfigurativa, aquella en la que se pondera muy alto el pasado y la sabiduría de los antepasados para construir futuro, a una cultura prefigurativa, cuya operación dinámica se centra en el capital de saber acumulado entre pares y a la vez el saber de antaño queda desvanecido de legitimidad.

Por esta condición, es frecuente hoy en día encontrar sistemas de selección que excluyen de cierto tipo de trabajos a personas de más de treinta años de edad, al igual que lo hacen los organismos que ofrecen becas y apoyo para estudios de formación doctoral cuando rechazan a sujetos “languidecidos y envejecidos” de cuarenta años, tendencia que muestra que no solamente han sido los espacios y lugares típicos regidos bajo la ley del mercado los que ingresaron en esta dinámica progresiva de exclusión. Es más: la escuela, mediante el uso de su violencia simbólica heredada de la sociedad disciplinaria y ahora camuflada bajo una dinámica sutil y por tanto más peligrosa de control, es una de las principales instituciones de la cultura que clasifica, ordena, incluye y excluye a los sujetos, creando así la binaria fórmula de nuestros tiempos: excluidos – establecidos.

En esta compleja madeja de la globalización y el neoliberalismo los jóvenes y sus familias intentan seguir el ritmo que imponen las lógicas de un mercado flexible que insta a que se debe *trabajar más por menos*, y de allí la gran conveniencia del sistema laboral en la población juvenil, grupo que suele carecer del suficiente capital de saber y poder para exigir condiciones laborales dignas y acordes a su formación profesional. Al respecto, Richard Sennet explica cómo el capitalismo contemporáneo ha creado un dispositivo fundamental al que no escapa ningún joven que en un futuro cercano será trabajador flexible: *la reingeniería*, “cuyo resultado básico es la reducción de puestos de trabajo [...] estas reducciones han tenido una conexión directa con el aumento de la desigualdad, pues sólo una minoría de los trabajadores de mediana edad despedidos han encontrado otro trabajo con un salario igual o superior”.

De allí que surjan contradicciones enormes para las familias de nuestros jóvenes, que se sienten en la obligación de impulsar a sus hijos a ingresar, a veces de manera atropellada, a un sistema universitario que tiene una cadencia de actuación de tipo industrial, lamentablemente, con el grave riesgo de no contar aún con la suficiente maduración en la escogencia de carrera ni tampoco una autonomía personal y un capital académico necesario para enfrentar las exigencias disciplinares de la educación superior. Esto nos indica cuánto ha permeado la metáfora capitalista en todas nuestras actuaciones.

Por último, la contradicción se hace dramática en el siguiente sentido: en muchos casos la extrema juventud de los primíparos (entre catorce y dieciséis años) lleva a que rápidamente pierdan cursos y semestres y por tanto sean expulsados del sistema universitario. En algunos otros casos la complicación no se genera en el desempeño académico durante la carrera, pues logran, incluso muy jóvenes, asumir las exigencias de una institución que va a un ritmo mucho más ágil que el de los colegios y escuelas, pero se tiene el riesgo de no ser fácilmente absorbidos por el medio laboral, al constituirse como profesionales a la edad de veinte años, momento que para ciertas destinaciones ocupacionales es muy prematuro. Pero también, y del lado opuesto, si nuestros jóvenes se tardan demasiado en ingresar a la U esto genera la sensación y el temor en sus familias de no poder acceder a los círculos de poder para los cuales están siendo formados: aquellos círculos que constituyen el emblema de acceso a los capitales simbólicos y materiales, como lo son el laboral, económico, político y académico.

Religión, amor y sexo: trazos para pensar las subjetividades juveniles

Durante más de dos siglos las sociedades democráticas han hecho resplandecer la palabra imperiosa del “tú debes”, han celebrado solemnemente el obstáculo moral y la áspera exigencia de superarse, han sacralizado las virtudes privadas y públicas, han exaltado los valores de abnegación y de interés puro. Esa etapa heroica, austera, perentoria de las sociedades ya ha acabado.

Lipovetsky, 1994, p. 46

La religión fue uno de los principales discursos, a manera de metarrelato, que fundó orden en las relaciones y reguló el comportamiento de los sujetos occidentales durante varios siglos. Nuestros abuelos vivieron en contextos históricos colectivistas, en pequeños municipios o pueblos, envueltos permanentemente de un halo de moral garantizado por sociedades comunitarias cerradas y autocentradas. En esta forma organizativa del mundo era habitual que las familias fueran extensas, que se compartiera el cuarto entre varios hermanos, que la escuela fuera una institución apenas asequible —especialmente para hombres y sujetos

enclausados— y que la economía se fraguara conforme a una producción rural y artesanal, dinámica claramente precapitalista. En esta urdimbre relacional era frecuente que los actos amorosos/sexuales, el cuerpo y las expresiones afectivas fueran enérgicamente reprimidos por la moral católica, heredera de la sociedad disciplinaria y de su aparato de poder más conocido: la inquisición.

De esta manera, “higienistas [desde el] siglo XIX previnieron a los esposos contra las ‘posturas ilegítimas’, que podían provocar esterilidad y aborto; proscribieron la felación, el coito anal y la masturbación recíproca calificada de “innoble servicio”, alentaron la brevedad de los encuentros amorosos, “prohibido” en nombre de la “higiene sexual” la excesiva frecuencia de las relaciones así como el acto sexual de la cincuentena o sesentena” (Lipovetsky, 1994, p. 37). Con esta cosmovisión, el cuerpo y todas sus manifestaciones sexuales eran conducentes al pecado, aspecto característico de la tradición judeocristiana que perpetuó la concepción platónica dualista que proponía que el alma era pura, divina y eterna, mientras que el cuerpo era aquella dimensión mundana y carcelaria.

Con estos antecedentes herederos de la evangelización impuesta desde la época de la Colonia se fortalecieron las principales instituciones de la cultura, es decir, el Estado, la iglesia, la fábrica, la escuela y la familia, todas con el legado de castigar todo acto corporal o ideativo que implicara pecado. Las familias y sus vecinos, residentes en pequeños poblados alrededor de una iglesia en la plaza central, lograban vigilar casi todos los comportamientos de los hijos bajo una lógica panóptica en la que todos se cuidaban, todos se protegían y hasta se generaban castigos. Ahora bien, si un acto escapaba a la mirada de este artefacto de vigilancia finamente construido, aparecía un metarrelato eclesial que dictaminaba “*Dios todo lo ve*”, por lo cual no siempre era necesario que el castigo proviniera de afuera, sino que el ejercicio disciplinario hacía que la misma persona se culpabilizara e inhibiera sus conductas potencialmente pecaminosas.

En toda esta configuración se fundó una división sexual de la sociedad que planteó coordenadas subjetivas bien particulares y características del período modernista, a saber:

- El hombre estaba inmerso en la lógica del trabajo y su función era ser el proveedor de la familia. La mujer, por su parte, se encargaba de las funciones ligadas a la maternidad, la crianza, la alimentación y los trabajos domésticos.
- El hombre ocupaba posiciones laborales de alto poder, mientras que a la mujer sólo se le legitimaba el ejercicio de tres tipos de trabajo: la modistería, la docencia en escuelas y la enfermería.

- El hombre tenía acceso a capitales materiales (propiedades, herencias y dinero) y simbólicos (la escolarización y la dirección política en las instituciones y organizaciones). La mujer, por su parte, estaba prácticamente excluida de estas opciones, salvo alguna minoría que pertenecía a familias “privilegiadas” cuyos padres, debido a su formación intelectual, las insertaban en nuevos lugares de poder escolar y laboral.
- El placer sexual era menester del hombre, quien podía acceder corporalmente al cuerpo de su pareja en cualquier momento o condición sin que ella pudiera “rechistar”. Así mismo, cualquier mujer que se mostrara deseosa en lo sexual era fuertemente vigilada y señalada, y concebida como persona pecaminosa, pues su papel social debía limitarse a la reproducción y crianza.
- En algunos contextos la cultura patriarcal no sólo era permisiva con la posibilidad de que un hombre tuviese varias mujeres, sino que exaltaba estos comportamientos y los configuraba como modelos emblemáticos a seguir por la siguiente generación masculina. No obstante, una mujer que se atreviera a realizar este mismo tipo de actos era juzgada por el resto de mujeres y la sociedad en general mediante estrategias de control social, como el chisme, que “dañaba” la reputación y generaba fuertes señalamientos y exclusiones. Así, recaían sobre ella las nominaciones *prostituta*, *vagabunda* o *mujer de la calle*.
- La heterosexualidad era la única configuración aceptada de identidad sexual, por lo cual todo aquel que estuviese por fuera de esta margen moral era visto como anormal, enfermo mental y pecador. El primer discurso en señalar lo sexual/diverso como algo indebido y castigado fue la iglesia; empero, con el advenimiento de la pseudociencia psiquiátrica (Szasz, T., 1970), los manuales de diagnóstico dictaminaron lo diferente como enfermedad mental, constituyéndose así en un tratado mucho más efectivo, sutil y maquiavélico que los ya desahuciados mandamientos.
- Los grupos étnicos afrocolombianos e indígenas fueron fuertemente excluidos de los lugares políticos de la cultura, en tanto no accedían a altos niveles de escolaridad ni a trabajos de influencia y buena remuneración.

Esta es una pequeña radiografía cultural del modernismo occidental. Todo este orden moral, que parecía robustecido e impenetrable, comienza a fragmentarse por tensiones macrosociales sucesivas como la globalización y la flexibilización de los mercados, la caída del patriarca y por tanto del padre proveedor, la tecnologización de la vida cotidiana, la postguerra y paulatina decadencia de los ideales modernistas, las nuevas formas comunicativas (móviles e Internet), la desaparición del empleo fordista y la concomitante constitución del trabajo a

manera de acumulación flexible. La sensación de estabilidad y de progreso, en tanto verdades naturalizadas en el modernismo, recibió una estocada final en el preciso momento en que la humanidad asiste al horror del holocausto, de un Hiroshima y Nagasaki que desafía las viejas posturas idealizadas que prometían que todo podía ser mejor, que la fraternidad universal era factible.

Una buena parte de nuestra sociedad, regida hasta entonces por la moral religiosa del “deber ser”, se desmadejó y aparecieron así nuevas construcciones subjetivas caracterizadas por la supremacía del deseo, las identidades tipo *pastiche* (Gergen, K., 1992), la visibilización de los movimientos minoritarios y el papel protagónico de la mujer en aquellos ámbitos que durante siglos habían sido exclusivos para los hombres. Estos cambios, sin precedentes durante más de veinte siglos de cristianismo, envolvieron la vida de los padres de los jóvenes de esta investigación, sujetos nacidos en plena década de los años 1960, época atravesada por movimientos como el *rock and roll*, el Mayo de 1968, la Matanza de Tlatelolco y la conocida Noche de los Lápices en Argentina.

Al ser los padres de los estudiantes de esta investigación habitantes y agentes de esta fragmentación entre el modernismo y la contemporaneidad, esto nos permite entender buena parte de las transformaciones subjetivas que han acaecido en las últimas dos décadas como una parte del resultado dinámico de una socialización novedosa en niños que ahora, lejos de ser receptores de la tradición, eran concebidos bajo la lógica de “su majestad el bebé”. De esta manera, el que nuestros jóvenes universitarios hayan sido producidos por una cultura en tiempos del “crepúsculo del deber” –y reproductores de ella– (Lipovetsky, 1994), los ha empujado a vivir nuevos ordenamientos de la sensibilidad, nuevas formas de relacionarse con los discursos tradicionales y otras maneras de generar encuentros intersexuales.

Una primera manifestación de este espectro que algunos llaman postmodernidad es el haber encontrado que todos los jóvenes creen casi de forma fútil en la existencia de un dios mas no en la iglesia, institución a la cual había que guardar respeto absoluto en otras épocas. Algunas pocas personas, todas mujeres, conservan prácticas religiosas como rezar antes de dormir o hacer peticiones en ocasiones de dificultades y conflictos en la vida, pero ya ninguno asiste a la otrora misa dominical ni se confiesan, y la mayoría no cumplió con la confirmación, sacramento que para ellos no reviste sentido para la vida. De alguna manera se ha producido en ellos lo que se denomina *un encuentro directo con lo divino*, con un dios que está en cualquier parte, un dios al que se le reza desde la casa, porque hay que plantear que la creencia sobre un tótem o figura superior sigue vigente y fortalecida. El dios divino, aquél a quien rezo cuando lo requiero, sigue vivo, mas no así el dios de la iglesia, pues la comunicación con él suele

estar mediada por las prácticas de una institución que cada vez tiene menos adeptos en los jóvenes a causa de la obsolescencia de sus ritos y concepciones, y por el creciente número de escándalos de grandes figuras jerárquicas ligados con abuso sexual, malversación de fondos y lavado de activos.

Pues yo sí creo en Dios, pero no en la iglesia. Digamos que soy católica porque, pues, mi familia me inscribió en ello, y hasta hice la primera comunión y la confirmación en mi colegio, que era de monjas. Pero una iglesia corrupta y con bajo compromiso social, ¿cómo uno puede pertenecer a ella? No creo tampoco en el infierno, que fue la idea paupérrima del Diablo, del castigo y las llamas, todo para sujetarlo a uno a formas de pensar de la iglesia, y del otro lado estaba el cielo que era lo chévere, las nubes. Yo pienso que suficiente infierno hay en la vida real, pero el cuento ese de la iglesia me parece una fábula de muñequitos. Sobre mi relación con Dios, es raro porque ciertas cosas que me han sido posibles en la vida yo se las agradezco a Dios y también cuando tengo miedo. (Sofía).

En Sofía apreciamos esa relación directa con un dios que escucha tanto el agradecimiento como las peticiones de ayuda, pero que no exige los cumplimientos normativos eclesiales. Tampoco se cree en la ya derruida concepción dualista del mundo, que escindía lo espiritual/puro de lo mundano/pecaminoso, sino que ahora se ha adoptado una concepción integrada de lo ideal y lo real, en la cotidianidad contemporánea, de tal forma que en la vida se vive el infierno de acuerdo con el tipo de situaciones que se produzcan en el tejido social. Ya los anuncios acerca del destino binario naturalizado compuesto por cielo/infierno no generan efecto en los jóvenes; los preceptos de una moral del comportamiento como medio para no “arder eternamente” en las llamas del infierno han dejado de producir miedo y tan sólo causan burla en una juventud que, a nombre del discurso de la ley de mercados y de la ciencia, ha sido tremendamente objetivista y confrontadora con los discursos religiosos.

De esta manera, la concepción de un dios metafísico, temerario, castigador y omnipresente, característica hegemónica de las subjetividades de la primera mitad del siglo XX, es inexistente en los jóvenes universitarios que viven en una época de desencanto frente a las languidecidas verdades absolutas, impregnados de un relativismo surgido por la fragmentación de las utopías modernistas, y más aun en Colombia, donde atravesamos profundas fracturas a los valores que se creían sagrados como la vida, la honestidad y la paz, después de ser testigos de prácticas de violencia extrema de un conflicto estructural en toda la nación.

A esta dura realidad que desmorona fácilmente cualquier sensación de estabilidad y certeza se le suma algo que todos los jóvenes consideran muy importante y que tiene que ver con su vivencia ontológica y epistemológica de la carrera de psicología. Todos ellos relatan que estudiar psicología implica deshacerse de

las pocas convicciones que traen de sus familias, especialmente creencias sobre lo religioso, que son controvertidas por la forma de razonamiento científico-social de los profesores, por los contenidos de asignaturas como psicoanálisis, psicología cultural y psicología del desarrollo. Leidy me relató lo siguiente acerca de esta importante cuestión:

Yo cuando empecé la carrera, pues tenía como más creencia sobre la iglesia, sobre Dios, aunque no fuera muy practicante. Yo iba algunas veces a misa; no mucho, pero sí iba. Ahora solo voy en diciembre o si se muere alguien. En las clases a uno le fomentan que debe cuestionar todo tipo de verdad absoluta, así provenga de la religión; un profesor le puede a uno confrontar muy duro si uno le sale con una respuesta de fe. La otra vez un profesor casi le anula un ensayo a una compañera porque sus explicaciones acerca de la infancia venían de la fe, de sus creencias católicas. Y también cuando hemos conocido que otras culturas, africanas e indígenas, han tenido tantos dioses y cómo eso también crea sujetos que no son patológicos, pues uno dice: “¿Y por qué mi dios tendría que ser el único en el universo, como lo plantea la iglesia?”. Eso lo confronta a uno mucho, y eso hace que uno en la casa se vuelva más crítico porque ya no acepta de los padres un simple “porque sí”, sino que uno les pide que le argumenten, así como también lo hacen los profesores con uno..

Empero, con esto no quiero decir que haya desaparecido la idea de Dios en los estudiantes universitarios, pero sí que se ha generado una profunda desinstitucionalización de la religión, propiciada por discursos que le apuestan a la otredad y la polifonía, rescatando, legitimando y significando como “normal” todo aquello que antes era considerado pecado por la iglesia, o enfermedad mental por la psiquiatría. Gianni Vattimo (2003) ofrece una explicación interesante a este respecto:

Frente a la hegemonía religiosa de la sociedad tradicional, la racionalidad moderna favorece la contrastación crítica y la pluralización de los mundos de vida en libre competencia. Así, la religión, como un producto cultural más, está también situación de mercado y de ser vendida (Berger & Luckmann) [...] Esta situación y la segmentación de la vida institucional favorecen el que la religión se convierta en asunto privado. Por ello, la religión, para Luckmann, es ahora religión invisible. (p. 83).

Esta es la condición postmoderna de nuestros tiempos que, en palabras de Suárez (2005) recurriendo a Jean-François Lyotard (2004), se define de la siguiente manera:

Lyotard ha ofrecido tres grandes caracterizaciones de la posmodernidad que podemos establecer en los siguientes criterios: en primer lugar, la crisis de los relatos de legitimación, es decir, de la pretensión de establecer un discurso racional, un relato unitario y único con pretensión de validez universal. En segundo lugar, reconocer la heterogeneidad e irreductibilidad de órdenes de discurso [...] A la pérdida del gran relato, garante de la descripción verdadera de la realidad, le siguen ahora

la pluralidad de juegos del lenguaje inestables y aleatorios. Y, en tercer lugar, la apertura de un pensamiento de la paralogía, es decir, de lo incommensurables; en otras palabras, pensamiento de “el diferendo” (2005, p. 77)

El matrimonio como posibilidad de unión a futuro también ha dejado de ser un ritual que represente valor simbólico en de los trazos culturales de los jóvenes. Si bien algunos de los padres de los jóvenes del estudio se casaron por la iglesia, “como Dios manda”, ya los hijos desestiman que esto vaya a ser su “natural destino”, en tanto ahora prefieren opciones que consideran más interesantes, como la unión libre y quizá el matrimonio por notaría. En el grupo de jóvenes con el que tuve más contacto resultó interesante que tan sólo dos mujeres anhelaban el tradicional y perenne matrimonio eclesiástico, con vestido blanco de cola larga, pajecitos y fiesta a “todo dar”. Curiosamente, y como condición pertinente para nuestra comprensión sobre este atípico anhelo, ambas nacieron en municipios pequeños y colectivistas, Buga y Tuluá, contextos en los que la reproducción social produce el siguiente imperativo cultural: una mujer se hace mujer, si y solo si, se casa por la iglesia.

No obstante, no podríamos decir que esta práctica sea completamente idéntica a las que se generaban en las épocas de nuestros abuelos, nacidos en tiempos de fuertes represiones y vigilancias familiares. Por el contrario, Lisa, una de nuestras jóvenes, comentaba que al tiempo que quiere casarse por la iglesia, también vive relaciones flexibles y sin compromiso alguno, como bien lo expresa a continuación:

Vos sabes que yo tengo novio. Yo a él lo quiero mucho, yo pienso que él es el amor de mi vida y que algún día nos vamos a casar por la iglesia allá en Tuluá, con todos los juguetes. Es más, él ya me dio un anillo de compromiso; pues es un anillo barato porque no tenemos aún plata para comprar el definitivo, pero yo lo cargo a cada rato como símbolo de un compromiso. Pero igual, vos ahorita viste que me entuqué a ese man que llegó; y así soy yo. Relajada. El man me gusta, está bueno, yo me lo entuco una noche, y listo, no pasa nada. ¿Y mi novio? Nada, mirá, yo sé que él hace lo mismo cuando sale a rumbear con sus amigos, así que no me da ningún remordimiento. Además, hay que vivir la vida; antes de que me case, claro (risas).

Este relato es revelador porque nos permite entender que no existe, por lo menos en los jóvenes con los que se realizó el estudio, una pureza ni hacia el extremo de la tradición ni hacia el polo de la postmodernidad. Existe, mejor, una subjetividad híbrida que enlaza elementos antiguos y modernos, normativos y liberales, formales e informales, cual fusión que reconfigura el paisaje por el que vagabundean los universitarios. En este espacio fronterizo de tránsito se ha levantado una nueva estética de la relación afectiva, superando así las viejas categorías modernistas que todos conocimos hace algunas décadas, las cuales eran:

Noviazgo: relación heterosexual de larga duración (de uno a ocho años, en promedio), cuyo contrato psicológico imponía exclusividad de la pareja para la manifestación de expresiones afectivas y sexo-corporales. De esta manera, desde el mínimo pensamiento de deseo hacia una persona externa a la pareja hasta los besos y las relaciones coitales eran considerados como “infidelidad” y posible causal de disolución del compromiso. El noviazgo era prácticamente una institución de la cultura, formalizado con la familia de ambas personas y en todos los contextos sociales, trabajo y universidad que se habitaran. Es importante anotar que usualmente el noviazgo era conducente al matrimonio.

Matrimonio: unión heterosexual, consagrada mediante acto religioso, en la que ambos vivirán eternamente, sin importar las vicisitudes de la historia relacional. El matrimonio, en todos los casos, era la continuidad de una previa relación de noviazgo en lo posible larga y de mutuo conocimiento.

Vacilón: esta categoría representaba la única opción de fractura al formalismo del noviazgo y el matrimonio. Habitualmente se producía como una serie de encuentros corporales, especialmente besos y caricias que no llegaban al coito. El contrato sugería que aún no se había establecido un compromiso de exclusividad en la pareja, pero usualmente el vacilón terminaba en noviazgo siempre y cuando hubiese un mutuo entendimiento de las partes.

Es importante aclarar que el noviazgo continúa operando en las relaciones de los jóvenes actuales, pero no excluye la tendencia actual a que rechacen el lazo duradero, restrictivo y exclusivista. En general ellos manifiestan la negativa a asumir compromisos que limiten las posibilidades de conocer nuevas gentes y experiencias. Así, las nuevas categorías sociorrelacionales que encontramos en el ejercicio etnográfico –de hecho, con nombres muy originales en la juventud caleña– fueron:

Arrocito en bajo: coqueteo entre dos jóvenes sin que esto implique algún tipo de contacto corpóreo. En palabras de Luis (17), el *arrocito en bajo* es...

cuando, por ejemplo, vos estás haciendo cambio de luces con una niña; entonces es pura intuición. Uno no sabe si uno le gusta a ella ni ella sabe tampoco cómo anda uno, pero la cosa se está cocinando. Creo que esa es la razón por la cual se dice arrocito en bajo: porque está a punto de reventar el negocio. Eso es como cuando uno está con los amigos y les dice: “Suerte, muchachos; me voy porque tengo una res amarrada”. Es rico porque vos no sabés para dónde va la cosa; además, no ha pasado nada, ni besos ni nada, y es bien porque además vos podés tener varios arrocitos en bajo; uno puede ir haciendo gestión en varios sitios.

Entuque: encuentro fortuito entre dos o más sujetos, sean heterosexual, homosexual o bisexual; pueden ocurrir intercambios corporales desde los besos y

caricias hasta el acto sexual completo. La tres reglas de oro son: 1) Disfrutar al máximo el momento, porque quizá no se vuelva a repetir; 2) No generar ningún tipo de sentimiento amoroso, y 3) No hacer ningún tipo de reclamo posterior, pues no hay compromiso alguno.

Estar bien: serie sucesiva de *entiques*, tras haber generado un deseo mutuo que lleva a la repetición de los actos arriba mencionados. El *estar bien* también implica no producir ninguna afectividad amorosa ni tampoco compromisos de exclusividad. Aunque el *estar bien* con alguien puede durar algunas semanas o meses, un poco más que el veloz *entique*, esto no garantiza que el destino natural de esta intersubjetividad vaya a ser el noviazgo.

Estas tres categorías relacionales nos remiten a la condición nómada de la sexualidad juvenil, que escapa parcialmente a las viejas restricciones que disciplinaban el pensamiento y la conducta. Asistimos al reemplazo paulatino del deber por el deseo, de la moral por la “ética indolora de los nuevos tiempos democráticos” (Lipovetsky, 1994). Pero no debemos caer en el error de considerar que todo se ha “postmodernizado”, pues sabemos que al tiempo que se desvanecen las fronteras y el poder de la vieja moral, algo heredado del patriarcalismo, aparecen abundantes movimientos de cristianos y evangélicos, al igual que sujetos y partidos políticos de ultraderecha que condenan la libertad sexual, el aborto, la anticoncepción y en general la aceptación de la otredad contemporánea. Esto es lo que implica habitar un espacio simbólico de mutación, de metaforización de los metarrelatos y las verdades absolutas impuestas por la religión, el Estado y los aparatos científicos. No obstante, y para no caer en otro craso error, sabemos lo siguiente:

Lo que se llama un poco apresuradamente el “retorno de la moral” no reconduce, de ninguna manera, a la religión tradicional del deber [...] no está dándose regreso alguno a la casilla de partida. Lo que está en boga es la ética, no el deber imperioso en todas partes y siempre [...] queremos regulaciones, no sermones; sabios, no sabihondos; apelamos a la responsabilidad, no a la obligación de consagrar íntegramente la vida del prójimo (Lipovetsky, G., 1994).

Esto sitúa nuestra reflexión, pues permite restituir a los jóvenes no como individuos sin límite, vagos, apolíticos y carentes de toda meta personal, ni tampoco como la reproducción mimética de las subjetividades de antaño, sino más bien como sujetos que actúan conforme a la flexibilización y rapidez que les exige la globalización. Los viejos ideales como el amor eterno, el matrimonio y la familia nuclear –léase papa, mamá, hijos y mascota– se relativizan en tiempos de altas tasas desempleo y trabajos mayormente precarizados, flexibilizados e indignos para las personas. La pregunta de los jóvenes podría ser: ¿Vale la pena seguir creyendo en aquellos ideales si nuestra herencia es la incertidumbre? En efecto,

más que considerar la actitud juvenil como patológica, nos encaminamos a dilucidar la forma pertinente y eficaz como ellos reconfiguran su subjetividad para asumir una vida en constante riesgo, pérdida y fragmentación.

Por esto no nos parece sorprendente encontrar que hoy en día se considere con relativa facilidad “el sexo libre”, ya sin las viejas restricciones que imponía nuestra cultura colectivista al crear “cuerpos dóciles” mediante la familia, la iglesia y la escuela (Foucault, 1998). Si la vida ha de ser una constante mutación, un potencia y constante abismo, entonces es necesario pensar en el disfrute fugaz, en un “aquí y ahora” que obliga a los sujetos a reponerse rápidamente frente a las pérdidas, y de allí que no se generen relaciones fuertemente “apegadas” como estrategia de protección de un *self* cada vez más desfigurado y poroso (Gergen, K., 1992). Richard Sennet (2000) explica esta condición contemporánea, así:

Lo que hoy tiene en particular la incertidumbre es que existe sin la amenaza de un desastre histórico; y en cambio, está integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso. La inestabilidad es algo normal [...] Es posible que la corrosión del carácter sea una consecuencia inevitable. La consigna “nada a largo plazo” desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento.

El capitalismo ha hecho que el amor tal como lo concebían nuestros padres sea cuestionado en tanto destino hegemónico de la afectividad, pero no podríamos afirmar categóricamente que ha desaparecido de escena. De hecho, una de las contradicciones más usuales e interesantes de develar en los jóvenes es precisamente que combinan los ideales modernistas de sus padres ligados a las relaciones del amor duradero con las nuevas manifestaciones de la afectividad, mucho más efímeras y sin el carácter romántico de otros tiempos:

De mis amigas hay algunas que tienen novio de varios años y que les gusta el noviazgo formal, con seriedad y todo. Algunas de las que tienen novio también hacen sus cagadas, entucan con otros; pero a escondidas del novio, ¡claro! Yo diría que casi la mitad de la gente que conozco, mujeres para decir la verdad, quieren relaciones duraderas, estables, con un hombre que las ame. Mientras que los hombres... no, pues, también. Ellos quieren tener su novia estable. Sólo que están autorizados por la cultura para tener alguna vieja por allí; además, porque no se sienten culpables. Y yo, pues, la verdad no es que haya tenido novios; ahora salgo con alguien pero no he tenido relaciones duraderas. (Mónica)

Este relato nos confirma una suerte de fragmentación en la constitución de las identidades relacionales de los jóvenes, quienes arman una urdimbre de posibilidades que restituye la división sexual que creíamos superada con todas las transformaciones sociales de las últimas tres décadas. El relato nos indica, además, que las mujeres siguen anhelando encontrar a una persona que las ame,

mientras que los hombres parecieran ver el sentimentalismo como algo menos significativo, aunque no lo desprecian del todo:

Pues uno tiene su novia y chévere porque salís con ella y tenés tu intimidad. ¿Que qué busco en una relación de pareja? Pasarla rico, disfrutar, quererse y ya. Eso no quita que uno no pueda salir con otras mujeres (risas) (Eduardo).

¿Cómo podríamos entender el hecho de que algunas mujeres hoy en día se permitan algunas flexibilizaciones en su actuar –tener sexo sin estar enamoradas, por ejemplo– y aun así, quizá en el fondo, seguir deseando el amor romántico, estable y comprometido? Lipovetsky (2000) nos ofrece una explicación que podría ser interesante:

El amor permanece como una pieza constitutiva de la identidad femenina. El salto hacia delante de los valores democráticos ha arrasado consigo una reivindicación cada vez más intensa de la apropiación de sí en materia de vida profesional, familiar y sexual, pero no ha abolido en absoluto la demanda pasional femenina, la cual significa, en este plano, cierto deseo de desaprobación de sí.

Anthony Giddens en su texto *Las transformaciones de la intimidad* ofrece una descripción interesante al respecto, y acuña el concepto *sexualidad plástica* para referirse a aquellas manifestaciones contemporáneas de la sexualidad, cuyas características son:

- La separación entre el ejercicio de la sexualidad y la función reproductiva, y a su vez entre la sexualidad y el matrimonio.
- La ampliación del uso social de las píldoras anticonceptivas y la legitimación del placer sexual femenino.
- La relativa aprobación acerca de que la mujer puede tener varias parejas sexuales antes de llegar a un compromiso fuerte como el matrimonio.
- Se pasa del amor romántico al amor pasional. Este nuevo orden amoroso se caracterizará por la fuerte atracción sexual, el hedonismo y las configuraciones democráticas de la pareja.
- El sexo ocasional se vuelve una de las principales formas de ingresar a la intimidad del otro, lo cual se presenta cada vez con mayor frecuencia.

Partiendo de esto, nos dirigimos hacia la comprensión de la existencia de valores culturales en la mujer que no podríamos catalogar como excluyentes o polares, sino que, mejor, son parte de un tejido subjetivo de esta contemporaneidad “en mosaico”. Hablamos precisamente de mujeres que tienen mayor éxito académico en la carrera de psicología, pues ya hemos comentado cómo las jóvenes

tienen desempeños académicos más altos que los hombres, al tiempo que viven *entiques* y algunas experiencias sexuales liberadas, y desean, con gran impulso, encontrar algún día a un hombre que las ame de manera romántica. Juliana comenta sobre este aspecto lo siguiente:

Pues mirá, yo no tengo novio ahorita; estoy solita. Y, pues, es bien porque se sale con uno y otro, la mayoría amiguitos; uno se pega alguna entucada por allí. Pero si vos me preguntás qué es lo que realmente yo quisiera para mi vida es un hombre que me quiera, que sea súper sensible, que me abrace, en quien yo pueda confiar a toda hora. Rico vivir eso; que te den poemas, andar como en las nubecitas. Eso me parece rebien, pero pues es que aquí en psicología casi no hay hombres; eso es un problema porque siempre estás con mujeres y ni modo.

CAPÍTULO
5

SER ESTUDIANTE DE LA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
INGRESO A LA VIDA
UNIVERSITARIA

Están los que estudian, los que estudian mucho, los que piensan que su vida terminó en los libros; ellos no tienen una vida por fuera de lo académico. Y están los que vienen por venir; ellos creen que el hecho de estar en la universidad les da un nivel, pero en realidad ellos a nivel académico no responden en absolutamente nada. Una tercera opción, la que me parece interesante, son aquellos que estudian y se gozan la U: esos son para mí los universitarios
(Mariana)

Escogencia e ingreso a la carrera

Esta dimensión del estudio nos ha mostrado que la escogencia de la carrera es un aspecto fundamental y en algunos casos determinante en las trayectorias universitarias, lo cual no siempre es ponderado y reconocido así por las familias, la institución y el mismo sujeto. Por ser la escogencia no sólo un momento específico, sino ante todo un proceso de vida, se plantearon una serie de indicadores constitutivos del tópico, de la siguiente manera:

Para efectos de una adecuada organización del análisis de los datos y el balance entre singularidad y generalidad, es pertinente aclarar que habrá tanto el rescate de las voces y prácticas de los jóvenes y sus familias como tendencias, relativamente objetivas, que agrupan ciertas estéticas subjetivas que comparten algunos rasgos entre sí.

Por ser este un estudio cualitativo, tenemos la convicción de que la meta investigativa es dar a conocer algunos aspectos que dan cuenta de la identidad juvenil universitaria, tanto en una estrategia descriptiva como en una explicativa, sin pretensiones de encontrar objetividades en los discursos o en las miradas de los sujetos, otorgando un lugar central a la polifonía que nos han mostrado los testimonios de la vida cotidiana universitaria de los actores.

Situaciones familiares influyentes en la elección e inicio de carrera

Mientras que en la sociedad preindustrial la familia era principalmente una comunidad de necesidad mantenida unida por una obligación de solidaridad, todo el mundo contemporáneo ha pasado a primer plano la lógica de unas vidas con designios propios. La familia se está convirtiendo cada vez más en una relación electiva, en una asociación de personas individuales, cada una de las cuales aporta sus propios intereses, experiencias y planes y se halla sometida a diferentes controles, riesgos y constrañimientos.

(Beck-Gernsheim, 1998; p. 67, citado por López, sin dato de año).

Este indicador se ha organizado para comprender cómo han influenciado la dinámica y la historia familiar en el proceso de escogencia de la carrera. Si bien la familia es una institución en relativa decadencia, como el Estado y la iglesia (Lipovetsky, 1994), de todas maneras continúa siendo un aparato socializador primario, apoyado tanto por el papel social de las “niñeras” de las clases medias como por el ingreso cada vez más precoz a la educación no formal a través de los “maternos” y “párvulos”, que amplían su cobertura en los contextos ampliamente urbanizados y enclasados.

Las familias de nuestros sujetos, como se mostró en el apartado anterior, tienen tres tipos de conformaciones: nuclear (6), monoparental (2) y recompuesta (1). Es importante decir que hemos comprendido que el lugar que tiene la familia en la constitución histórica de las identidades de los universitarios no depende realmente de la tipología familiar a la que pertenece, mas sí de la dinámica que se ha gestado en su interior; dinámica soportada en modelos culturales que se han tejido acerca de qué es un niño, un joven, la educación, el hombre y la mujer, entre otros. En algunos casos el modelo de autoridad de la familia lleva a los niños y jóvenes a asumir responsabilidades desde temprano, a hacerse cargo de la angustia propia y a construir una subjetividad para el saber. En otros casos, familias con la misma conformación tipológica pero que habían constituido modelos de autoridad permisivos producen hijos altamente heterónomos, con una subjetividad ligada solamente a la recepción pasiva de los satisfactores de los padres, y por tanto jóvenes que terminan en ocasiones teniendo grandes dificultades para la asunción “exitosa” de las trayectorias universitarias, en tanto éstas demandan gran cantidad de responsabilidad individual que no todos logran evidenciar en sus historias de vida. Será, entonces, a través de lo específico, histórico y coyuntural de cada caso, como iremos comprendiendo el lugar que ha tenido la familia en el proceso de la escogencia de la carrera por parte del

joven, situación que excede el racionalismo y que tiene una naturaleza altamente intuitiva, divergente y cíclica.

Es importante decir que para todos los casos encontramos que *las familias*, así su presencia fuera constante, ambigua (estar y no estar) o inexistente, *tuvieron siempre una acción performativa –favorable o negativa– sobre la forma como los jóvenes escogieron la psicología* como opción de formación universitaria. Con el propósito de mostrar el análisis de este indicador se han establecido dos tendencias fundamentales sobre la manera como las familias influyeron en la elección de los jóvenes, producidas a partir de la conjunción entre los relatos verosímiles de los sujetos y el aparo teórico revisado en el estudio. Estas tendencias las hemos llamado así: 1. *La familia apoya y favorece el ingreso efectivo a la vida universitaria* y 2. *Familias que sólo apoyan económicamente a sus hijos*.

Tendencia 1: la familia apoya y favorece el ingreso efectivo a la vida universitaria

Para explicar esta tendencia me remitiré a algunos testimonios que expresan la manera como la familia se constituyó en un referente y modelo cultural favorable para el joven y le permitieron la constitución de una apuesta por el saber en tanto campo de poder para la cultura. A esta tendencia pertenecen Mariana, Laura, Mónica y Sofía, los sujetos más representativos en torno al apoyo familiar efectivo y su impacto en el ingreso universitario. El siguiente cuadro resume, por cada uno de los jóvenes de la muestra, la persona en la familia que apoya en la escogencia y la forma de hacerlo, las narrativas que dan cuenta de la escogencia de los jóvenes, el semestre en el que se encuentran actualmente matriculados y la consecuente trayectoria académica:

Tabla 7
Apoyo familiar, sentido de escogencia de la carrera
y posterior trayectoria académica en la tendencia 1

Sujeto	Persona en la familia que apoya en la escogencia y cómo lo hace	Narrativas sobre por qué escogieron psicología	Semestre actual	Trayectoria académica
Mariana (20)	El padre apoya en el deseo de saber y la madre apoya en lo afectivo, en la escogencia de algo que sea gustoso de estudiar y ejercer.	<i>“Mis amigos siempre me han buscado para eso de la escucha, pero yo no creo que haya sido eso lo que me haya hecho escoger.</i>	3er semestre	Mariana ha sido una de las mejores estudiantes de su semestre,

Sujeto	Persona en la familia que apoya en la escogencia y cómo lo hace	Narrativas sobre porqué escogieron psicología	Semestre actual	Trayectoria académica
Mariana (20)	Si bien, según Mariana, la hermana nunca la apoyó por cuestiones de rivalidad, su hermano mayor, por el contrario, la empujó a ser buena estudiante y a salir adelante en una carrera profesional como la psicología. El hermano mayor, médico de profesión, fue muy importante porque le enseñó la disciplina del trabajo académico, al igual que la exigencia y autonomía personal que ella debía tener en su carrera.	<i>A mí siempre me ha gustado lo que vaya del lado de la patología, esquizofrenia, pues mi monografía en el colegio fue del autismo. A mí me gustó la psicología por lo de las patologías, y escogí psicología por mi deseo total. Yo creo que por reforzar está el gusto por la lectura teórica; lo que yo necesito es cogerle costumbre a la lectura teórica. A mí me gusta la literatura en sí, pero literatura teórica para nada. Y lo que definitivamente consolidó mi escogencia fue la experiencia que viví como paciente del psicólogo del colegio, Ramón, porque tú no sabes lo que uno siente cuando alguien lo ayuda, lo escucha y eso transforma tu vida por completo. Allí me dije a mí misma: “Yo quiero ser psicóloga, quiero hacer este servicio para otras personas”.</i>	3er semestre	lo cual se lo adjudica a tener una experiencia pertinente en contextos educativos de alta exigencia, como lo fue el colegio bilingüe en donde realizó su bachillerato. Es una lectora aficionada a novelas policíacas y psicológicas, porque plantea que prefiere leer literatura que documentos teóricos. Trabajó durante un semestre como monitora de investigación. Ha asistido a varios eventos académicos.
Laura (19)	La madre ha sido un gran apoyo afectivo, y más aun porque es profesional de la psicología. El padre, si bien preferiría que estudiara Administración de Empresas, tal como él lo hizo, ha apoyado la elección de Laura y la anima a seguir avanzando y le permite ir a eventos académicos y todo lo que ella requiera para su profesionalización.	<i>“Yo no sé porqué psicología. Es que aparte de mi mamá, que es psicóloga, en la familia estaba en ese momento la novia de mi hermano que estudiaba psicología en la San Bue, estaba mi prima que estudiaba psicología en la Javeriana y estaba mi padrino Antonio, y siempre estuvieron ellos cuatro; y yo no sé, a mí me gustó psicología. Me acuerdo que en la inducción te decían que por qué habías entrado a psicología y yo decía que quería estudiar psicología porque quería entender el comportamiento de los humanos y quería entender el mío propio, que quería entenderme, quería saber qué era lo que pasaba, cómo me había constituido como lo que soy”.</i>	5º semestre	Laura ha estado siempre entre las mejores tres de su semestre y es considerada, según los estudiantes y docentes, como una de las jóvenes más brillantes en lo académico y en lo social. Tiene amplia experiencia en el liderazgo de la representación estudiantil de la Facultad. Trabaja hace dos años en proyectos de investigación, inicialmente como monitoria y ahora como auxiliar. Ha asistido a múltiples seminarios y congresos de su interés.

Sujeto	Persona en la familia que apoya en la escogencia y cómo lo hace	Narrativas sobre porqué escogieron psicología	Semestre actual	Trayectoria académica
Mónica (18)	La madre siempre fue un apoyo para Mónica, especialmente en grado once del bachillerato en el que ella se puso bastante deprimida por no saber qué carrera escoger. Todas las noches, durante esta época, la madre llegaba del trabajo y la escuchaba en sus lamentos y ayudaba a calmar su llanto. El padre nunca dijo nada, aunque brindó el apoyo económico. La prima fue muy importante porque, siendo arquitecta de la misma universidad, le mostró la universidad y la introdujo en el habitus juvenil universitario, le ofreció consejos, apreciaciones y anticipaciones de lo que iba a estar viviendo cuando se inscribiera en psicología, lo cual generó mucha confianza en Mónica para tomar una decisión que hoy considera como “muy acertada”.	<i>“Yo puedo escuchar a las personas sin ningún problema; yo tenía compañeras con las que nunca había hablado en la vida y en ocasiones yo les preguntaba qué les pasaba y comenzaban a llorar. Yo pienso que tengo algunas cualidades para hablar con la gente y me encantaba la idea de ayudar a las personas”.</i>	3er semestre	Mónica tiene un rendimiento académico promedio en la carrera. Si bien su historia académica escolar previa no está relacionada con las exigencias actuales universitarias, ha sido una estudiante con un alto grado de disciplina en sus estudios, lo cual ha sido muy favorable para ella. Trabajó durante un semestre como monitora de investigación. Ha asistido a un par de eventos académicos.
Sofía (19)	La madre apoya afectivamente a Sofía y toda la familia materna siempre la educó para que fuera una mujer intelectual, en tanto para ellas “el saber hace mejor a una persona”. El padre, si bien no se es un apoyo afectivo, ofrece el recurso financiero necesario para poder sufragar los gastos de la universidad, al igual que la asistencia a eventos académicos a otras ciudades y a otro país (viaje investigativo realizado por Sofía a Chile).	<i>“Pues sinceramente yo escogí psicología pero fue por cosas del destino que a mí se me ocurrió que quería estudiar eso. Había escuchado que era una carrera donde se escribía y se leía mucho, lo cual era gustoso para mí. A nivel personal, pues está el deseo y el sueño de entender muchas cosas sobre cómo soy o cómo son las personas que me rodean. Nunca soñé con ser psicóloga; fue algo que surgió, una intuición, algo que quise y lo hice. Me gustaba leer y escribir y para mí eso era lo más importante. Según comentarios que escuchaba, esas eran algunas de las competencias que se debían tener. Quizá también el gusto por la literatura, pues me ha gustado leer novelas y uno allí ve la psicología, aunque realmente no lo sé muy bien”</i>	5º semestre	Sofía ha ganado varias menciones de honor a la mejor estudiante de su semestre y es una de las diez mejores de la carrera. Trabaja hace dos años en proyectos de investigación, inicialmente como monitora y ahora como auxiliar. Ha realizado varias ponencias regionales y nacionales y tuvo un viaje internacional en el que contribuyó en el trabajo de campo de una publicación latinoamericana. Ha asistido a múltiples seminarios y congresos de su interés.

La familia de Mariana, como caso ilustrativo, siempre tuvo como meta que los hijos estudiaran, en tanto “el saber hace mejor a las personas” y también posibilita un futuro en la vida:

Mis hermanos siempre me apoyaron. Mi hermana, cuando yo estaba creciendo, intentó frustrar las expectativas a futuro (finca, casa, carro); de pronto ella no quería sentirse como la oveja negra de la familia. Mi hermano siempre me ha apoyado en todo, y pues la Fer [cuñada] siempre me apoyó. Los primos de mi mamá siempre me insistían mucho en ‘andate de aquí’, pero no por el lado de la carrera sino ‘andate del país’.

Siempre me han apoyado. Para mi papá todo lo que represente saber es muy importante. El hecho de que mi papá haya leído mucho lo veo muy importante para todo tipo de relaciones interpersonales, al igual que para la vinculación que uno pueda tener a futuro. Mi mamá es el polo opuesto de mi papá: ella no lo ve como una prioridad porque ella no estudió en una universidad y aun así a ella le ha ido bien. El hecho de criar una familia como en el ambiente de Quito era muy placentero más que tener estudio universitario. Yo creo que en mi casa el discurso de “es necesario e importante entrar a la universidad” yo lo recibí de mi papá. Eso no es un tema de reunión familiar, todo se dio en comentarios.

La madre, que vive actualmente en Ecuador, fue siempre una persona que alentó a Mariana a ser una mujer que amara la vida y la carrera que ella eligiera, mientras que el padre estaba muy interesado en que escogiera una profesión más promisoría, como la medicina o la Administración de Empresas, disciplinas muy cercanas a la familia y que ya habían mostrado un éxito en la movilidad social de sus integrantes. El hermano mayor, que también vive en Quito, fue una persona que asumió funciones paternas cuando los padres se separaron, mediante un seguimiento y apoyo a la vida académica de Mariana; le hizo grandes exigencias y le planteó los logros en la vida escolar como estrategia y posibilidad para “salir adelante en la vida”.

Una situación familiar decisiva para Mariana al momento de determinar su ingreso a la universidad fue el haber tenido que asumir las funciones maternas de su primera sobrina, hija de la hermana mayor. Si bien la madre de la niña respondía económicamente por ella, no lo hacía con respecto a sus responsabilidades de madre, las cuales las ejercía Mariana todos los días después de llegar del colegio y todo el fin de semana:

Con mis amigas del colegio me la llevo muy bien, con los amigos de ahora también; pero con la llegada de Cami [sobrina] la vida social se redujo mucho porque la vida se volvió casa-colegio y dejé de compartir con mis amigas porque tenía que estar pendiente de Cami. Yo el colegio nunca lo disfruté y la época de rumba me la taponaron porque me tocaba cuidar a Cami. Las salidas después del colegio y

las reunidas en casa de mis amigos se acabaron porque después del cole me tocaba cuidar a Cami porque la señora se iba cuando yo llegaba del colegio. Yo cuidé a Cami desde los tres hasta los siete años. Antes había una señora que nos ayudaba pero se fue, y cuando ella se fue llegó otra empleada y se quedaba con Camila y ya después no había nadie y yo cometí el error de decirle a mi hermana “yo le ayudo mientras tanto”. Entonces se acabaron las salidas.

Mi hermana colaboraba con los aspectos de la casa, pero nada más. La gente que estaba por fuera de la familia sí decía que yo era una niña y que cómo me iban a poner a cuidar a Camila, pero mientras yo no dijera nada, nada pasaba. Cuando mi papá vivía allá, yo tenía un espacio libre. Cuando mi papá se devolvió a Cali fue cuando exploté porque ya no tenía espacio libre, entonces hablé con el psicólogo. La terapia duraba horas, y en una de esas mandaron a llamar a mi mamá y ella sacó la excusa de que no podía ir por cuidar a Cami y yo me enojé mucho porque Cami era la hija de mi hermana y ella era mi mamá. Yo le dije a Ramón [psicólogo] que la que metió la pata fue mi hermana y no yo. Ramón decía que veía una frustración, un atamamiento a Camila de mi parte: “Si tú no estás, Camila se queda sola”, decía él. Entonces mi mamá habló con mi hermana y supuestamente se llegó a un acuerdo: yo podía salir los viernes y en días de semana hasta las ocho de la noche, pero sólo algunos días.

Cuando yo me gradué, cuatro meses después caí en picada; todo el día en el cuarto sin querer comer, llorando todo el día porque ya no tenía válvula de escape. Como se había terminado el colegio, entonces el tiempo con mis amigos era limitado. Un fin de semana me dio la depresión y mi mamá me dijo “Ya vas a empezar a estudiar y vas a tener más tiempo para ti”, entonces yo le dije que eso no era suficiente, y al otro día ella me despertó y me dijo: “Me voy para donde Juan Carlos”, y siempre que ella iba para la finca yo iba con ella. La finca para mí era lo máximo. Yo le pregunté por qué yo no iba y me dijo que porque no había quién se quedara con Camila.

Juancho [un amigo de la familia] había estado muy pendiente y yo le conté todo lo que estaba pasando, entonces Juancho fue quien le contó a mi hermana y la respuesta de ella fue sólo un “así es la vida”. Entonces fue allí cuando explotó todo y le dijo a mi hermana que consiguiera a alguien que cuidara la niña, pero igual yo seguía atada. Entonces el primero de enero yo me levanté con un “me quiero ir”, pero al principio nadie me paró bolas hasta que me vieron encarrutada buscando papeles, universidad, información, gastos económicos, lugares para vivir.

Yo empecé a averiguar en Argentina y supuestamente lo que yo más quería era no saber más de Quito, y averigüe en Argentina con un amigo que vivía allá y me empezó a averiguar; pero él me preguntó por qué me quería ir y yo le dije que me quería alejar de todo Quito, entonces él me dijo que no, que porque allá había mucha gente de Quito. Luego seguí con Chile pero era muy caro. Brasil, pero por el idioma me demoraba más, y luego Colombia. Aquí empecé por Medellín pero me metieron cosas de que los paisas eran [...] entonces Bogotá, pero no quise. Mi

papá no se metía; todo me tocaba averiguarlo sola, pero cuando dije Cali, mi papá en una semana averiguó todo y de una me matriculé. Entrar a la U fue lo mejor que me pasó en la vida; toco cambió, mi vida volvió a ser mía.

Por esta razón, la Universidad es para Mariana un asunto central en su existencia. Esto ha hecho que ella valore el ingreso a la institución, consiga un grupo de amigos muy significativo y pueda poner en práctica una subjetividad que no tenía en su casa materna. Este conflicto familiar fue, de todas maneras, muy útil para su vida, porque la impulsó a asumir deberes de mujer adulta cuando no lo era, y de allí que actualmente sea una joven universitaria que se desenvuelve muy bien en la dimensión académica y social. Esta situación de dolor que vivió durante cinco años la llevó a plantearse preguntas sobre su autonomía, la responsabilidad y el disfrute de ser joven, lo cual influyeron de forma radical al momento de escoger una carrera que atendiera este tipo de asuntos. De hecho, Mariana actualmente ha escogido Psicoanálisis como su orientación teórica para la formación profesional, porque tiene deseo de saber más sobre el amor, la patología, lo sexual y la familia.

En el caso de Laura, el padre quería que estudiara una carrera con mejor prospectiva que la psicología, mientras que la madre sentía gran emoción con la posibilidad de que su hija estudiara una ciencia humana:

Mi papá hizo fuerza por que yo no estudiara psicología; primero porque decía que ya había una psicóloga en la familia, y que la psicología no me iba a dar plata, y el siempre esperó que yo estudiara Administración o algo por el estilo, y además con el cuento de que yo vendía cosas, planchas, comida, él me decía “Laura, piénselo, a usted le va bien con los negocios”; pero nunca en la vida me llamó eso la atención. Cuando le dije que Arquitectura me dijo que bueno, que está bien, pero cuando le dije de psicología me dijo: “Pues pensalo bien, mirá a ver si en verdad eso es lo que vos querés, ya hay una psicóloga en la familia, mirá vos en qué es lo que te va bien”; pero en esas pruebas de actitud que te hacen en el colegio a mí me salió Artes y Humanidades, y yo dije “No, aquí fue”, y me había ido mal en matemáticas y todas esas vainas, y yo le dije: “No, papá, vos estás loco; no me voy a meter en algo que no me va bien ni que me gusta, pero yo no me voy a sentar a hacer ejercicios. Jodete, no me voy a poner a hacer eso”.

Mi mamá estaba muy feliz de que yo estudiara psicología. Desde primer semestre mi mamá me pasaba libros, me preguntaba que qué estaba viendo, me decía “mira ten esto, lee esto”; mi mamá se puso muy contenta.

Para Laura fue primordial el haber presenciado y participado de extensas jornadas académicas en el proceso de formación profesional de la madre como psicóloga, quien además fue una estudiante muy comprometida, destacada y con buenos resultados, así nunca la hubiese ejercido mediante trabajo productivo. En estas

jornadas Laura usualmente producía juegos simbólicos en los que incluía personajes que le permitían “jugar como si fuera psicóloga”, realizando imitaciones a las actuaciones que la madre hacía y decía y que son características de un estudiante de esta carrera.

Una dinámica complementaria muy importante que influyó en el proceso de escogencia de la psicología como carrera fue el hecho de que Laura proviene de una familia que aún conserva características tradicionales de orden patriarcal, de tal manera que los hombres deben ser atendidos por las mujeres, existiendo así una clara división sexual en las funciones de la casa. Por esto Laura siempre tuvo que atender a sus hermanos, aunque fuera la menor, y hacerse cargo de la ropa de ella, aprender a cocinar, a arreglar electrodomésticos, manejar automóvil y posteriormente compartir un apartamento con algunas amigas, cuando se trasladó de Buga a Cali. A partir de esta concepción familiar de masculinidad y feminidad Laura fue prácticamente obligada a ser independiente desde pequeña, situación que permitió que ella tuviese un papel más reflexivo sobre su vida, pudiese defender su deseo de estudiar una carrera que no era atractiva para el padre, fuese más autónoma en la soledad, al igual que una de las mejores estudiantes de la Facultad y la universidad.

En cuanto a Mónica podemos decir que ella siempre recibió apoyo afectivo de la madre y muy especialmente de su prima, quien la escuchó y la guió en la escogencia de la carrera:

Primero, yo quería estudiar medicina, pero me metieron miedo cuando me decían que era una carrera muy esclavizante y que no podía dormir por la cantidad de trabajo que dejaban, y después de eso yo ya no sabía qué estudiar y ahí empecé mi angustia. Lo que hizo que me angustiara más fue cuando el colegio envió el formato del Icfes en donde tenía que definir lo que quería estudiar: era tanta mi angustia que mi mamá me consolaba todas las noches. En todo ese proceso de no saber qué estudiar mi prima también hizo parte de ese proceso; yo le comenté todo y ella me ayudó a descartar algunas carreras como Ingeniería y otras. También descarté fonoaudiología y fisioterapia; esta última la descarté porque a mi parecer es muy mediocre, ya que los que no entran a medicina van a fisioterapia para después ingresar a medicina. Por último me quedé con psicología pero me tocaba leer mucho, y eso sí lo pensé mucho porque yo no soy de esas, pero mi prima me decía que me relajara pues ella estaba estudiando Arquitectura y también le habían metido el miedo por las matemáticas y cuando entró se dio cuenta que eso era mentira. Ella también me dijo que descansara un semestre, pero conozco muchos casos de personas que se toman un semestre para descansar y luego se quedan sin hacer nada y yo no quería que me pasara lo mismo y luego me quedara sin hacer nada útil con mi vida.

Resulta interesante encontrar la pertinencia que tiene, en el proceso que llevó a cabo Mónica para la escogencia de su carrera, el apoyo afectivo de la madre, quien pasó muchas horas en las noches, después de llegar de su trabajo, acogiendo la expresión angustiada de la joven. Ahora bien, es curioso cómo el padre no participa en toda esta dinámica, aunque la viera angustiada y en una situación altamente penosa. De todas formas, el padre de Mónica siempre comentó que la apoyaría financieramente en la carrera que ella decidiera, aunque no fuera en lo absoluto un apoyo afectivo. Así mismo, la familia paterna tiene una tradición apreciable de profesionales en disciplinas como la contaduría y el derecho, lo cual produjo en ella una situación contradictoria: por un lado la impulsó a la educación superior y a querer superarse, y por otro le generó una angustia grande por no saber si podría responder a la exigencia:

Lo que dice mi papá y toda su familia es que si no se estudia no se es nadie, y eso es porque todos mis tíos y mi papá son profesionales; esto lleva a que se hagan comparaciones entre los miembros de la familia que estudian y los que no lo hacen.

Para mi familia el triunfar como profesional es primordial, ya que el estudiar, dicen ellos, es tener un futuro asegurado y organizado. Y por el lado de mi mamá mis primos no tuvieron un modelo a seguir en lo profesional, por eso no son muy buenos estudiantes.

En un principio yo quería estudiar medicina y mi familia me apoyó, pero cuando estaba en grado once del colegio decidí estudiar psicología, pero esta vez no toda la familia me apoyó porque creían que la psicología no era una carrera que representara un futuro económico estable.

Por el contrario al padre, la prima de ella sí se constituyó en un gran apoyo, como lo relata Mónica a continuación:

Mi prima fue la persona que más influyó en la escogencia de la carrera; ella me decía que leyéramos más de la carrera, que entrara para ver qué pasaba. Mi familia me decía que me apoyaba en la decisión que yo tomara y así fue. Recuerdo que por esos días, mientras no sabía que estudiar, mis tías me invitaban a Palmira pero yo prefería no ir; de alguna forma ellas querían influir en la decisión que tomara con respecto a lo que quería estudiar. Mi tía Ligia también quería estudiar psicología y me apoyaba en la decisión, y mi tía Mónica quería que estudiara algo de salud.

La prima fue alguien central en todo lo que precedió el inicio de carrera por tres razones:

1. Era una mujer y además muy joven, por lo cual se acercaba a la subjetividad de la generación de Mónica. Por esto supo mejor leer sus emociones y así mismo ayudarla a enfrentar el momento de la escogencia.

2. Es egresada de la misma universidad, por lo cual conoce muy bien lo que significa ser estudiante de una carrera en este habitus particular. Por esto las recomendaciones que realiza fueron muy precisas e idóneas para que se preparara, tanto en la dimensión académica como en la de la sociabilidad.
3. La prima no tenía ningún interés en llevar a Mónica a escoger algo en particular, como sí lo tenía la tía de su mismo nombre y quien además le produjo una gran angustia.

Y por último se encuentra Sofía, quien propone que su familia realmente la influyó en su deseo de ser universitaria, porque para ella “*el saber la hace mejor como sujeto*”:

Para mi familia es necesario estudiar en la universidad no sólo para construir tu capital académico, sino que de cierta manera el imaginario que se maneja es que de esta manera tienes una herramienta que te ayudará a mantenerte más adelante; que con una carrera podrás tener un trabajo y vivir en buenas condiciones.

Sobre la universidad, todos proyectan que tenemos que estudiar en la universidad; ese es el futuro, el único camino que uno debe seguir. Desde décimo comienza la intensidad de preguntar qué carrera va a estudiar, en dónde, y tienen sus carreras ideales, como medicina, arquitectura, ingeniería civil, son como las carreras soñadas, pero en general entrar a la universidad lo es todo, así tuvieran que ayudarnos para pagar la carrera ellos lo hacen con tal de que nosotros estuviéramos en la universidad.

Digamos que los estudios universitarios es algo como necesario y que es la única opción que uno debe tomar después de graduarse del colegio. Y eso no se cuestiona; simplemente te dicen que debes estudiar, que te van a apoyar tanto personal como monetariamente, entonces como que no hay muchos impedimentos para que pienses que la universidad es la opción a seguir.

Acerca de la escogencia de la carrera, la familia esperaba que Sofía, al ser una joven a la que siempre se la ha atribuido una alta capacidad intelectual, estudiara medicina, precisamente por ser una carrera hegemónica en los anhelos estereotipados de casi todos los padres. No obstante, si bien los intereses de la joven no correspondían con la expectativa de la familia materna, igualmente la apoyaron para que ingresara a psicología:

Yo elijo psicología porque... por cosas de la vida decidí que quería estudiar eso, y ya. Yo escojo mi carrera, pero igual mi familia quería que yo estudiara como medicina, una vaina así que diera plata. Igual, como medicina es la carrera soñada en las familias, entonces por ello querían que yo estudiara eso; pero cuando yo decidí psicología ellos no dijeron nada malo... Solo me dijeron que si estaba segura de querer estudiar eso y ya escuchando que sí pues les pareció muy bueno, me

dijeron que podía tratar a la familia y ya. Además, han visto que me va muy bien, entonces están todos muy contentos y con muchas expectativas de lo que vaya a pasar cuando me gradúe.

Un aspecto interesante es que Sofía ha estado siempre rodeada de mujeres en su familia; algunas representan modelos tradicionales, y otras, más novedosos y contemporáneos:

Yo siempre he estado rodeada de mujeres, es decir, mi mamá, mi abuela y mis tías/ abuelas. Mi abuela siempre ha sido súper enchapada a la antigua; incluso nos intentó obligar a ir a misa, pero menos mal nunca lo logró, mientras que Marthica, mi tía favorita, es súper especial porque ella es un modelo a seguir. En su época logró estudiar secretariado o algo así, lo cual era un nivel educativo muy alto para una mujer que hoy tiene setenta y cinco años, y por ello logró conseguir un buen trabajo y tiene una pensión que le ha permitido viajar por todo el mundo y disfrutar de la vida. Marthica siempre me ha insistido en que estudie, que todavía no tenga hijos para que pueda tener una carrera y después dedicarme a viajar y conocer otros lugares. En general mis tías siempre han sido un apoyo; con mucha frecuencia nos reunimos a charlar, a celebrar, siempre dicen que soy el orgullo de la familia, porque soy muy buena estudiante; me dicen que soy muy bonita y me animan a seguir así.

Esta parte de la familia materna contrasta evidentemente con la familia del padre, con quien no tiene contacto alguno. De hecho, el padre, después de la separación familiar tras la disolución del matrimonio, asumió únicamente la función proveedora, corriendo con todos los gastos educativos de ella y su hermano menor. El padre en ningún momento indagó acerca de sus intereses ni de sus preocupaciones al momento de ingresar a la universidad; tan sólo generó las condiciones necesarias para que la familia pudiera costear sus gastos sin dificultades. Actualmente, de hecho, Sofía no tiene ningún tipo de comunicación con el padre, y por ello él no sabe de los buenos resultados académicos y personales que ha obtenido su hija, como menciones de honor, ponencias nacionales y su primer viaje internacional en calidad de auxiliar de investigación.

En todas estas jóvenes –Mariana, Laura, Mónica y Sofía– la familia, o al menos un integrante de ella, logró ser un apoyo decidido en el momento intersticial entre el colegio y la universidad. La participación de las familias en la escogencia de la carrera de psicología de sus hijas tuvo las siguientes dos características:

1. Todas las familias apoyaron a sus hijas a que estudiaran cualquier carrera, aunque tuviesen ideales y estereotipos culturales de profesión. En el caso de Laura y Mariana los padres (hombres) hubiesen querido que ellas estudiaran carreras que son, en sus imaginarios, proclives a un mejor futuro laboral. El padre de Laura anhelaba que ella estudiara Administración porque él

ha tenido una trayectoria laboral sobresaliente en esta misma profesión y porque identifica en la joven una gran competencia para el mercadeo (área de especialización del padre, además). El padre de Mariana hubiese querido para ella realizara medicina, carrera sumamente valorada por la representación simbólica que se suele hacer sobre ella en tanto permite enclasmiento, estatus y bienes materiales. Es importante recordar, además, que el hermano mayor de ella ha tenido una prolija trayectoria profesional como médico, y la hermana, en un oficio administrativo, logró realizar una carrera ascendente hasta llegar a ser una ejecutiva de un prestigioso hotel.

Para Mariana, esto ejerció una fuerte presión, porque su familia la exhortaba a mantener la alta posición de clase a la que había pertenecido su padre en otras épocas, lo cual, sin embargo, no la desanimó para escoger una carrera que no se encuentra en el exclusivo grupo de “profesiones promisorias”.

Con menos ahínco, pero con cierta influencia, a Mónica sus padres también le mencionaron cierta predilección por la medicina como carrera, pero ella no se animó a estudiarla por su temor a no tener las competencias mínimas para un desempeño aceptable. Sofía, igualmente, recibió algunas presiones de sus tías maternas, parientes cercanas a su vida cotidiana, para que estudiara medicina porque consideraban que la joven tenía un alto nivel intelectual que la facultaba para ser doctora, una profesión de alto reconocimiento.

En todas estas familias fue característica la presión hacia las jóvenes para el desarrollo de estudios superiores en carreras que consideraban sobresalientes y promisorias porque era de suma importancia que se conservara el enclasmiento y, de ser posible, se produjera movilidad social. Esto es entendible si situamos los imaginarios familiares como producto de la historia de las profesiones en Colombia, un tópico que abordaré más adelante.

También es necesario decir que aunque la escogencia de las hijas no correspondiera a los ideales naturalizados de la cultura urbana, estas familias de todas maneras motivaban el ingreso a esta nueva carrera mediante apoyo afectivo, económico y de reconocimiento social en reuniones con familiares y amigos. En los relatos que recogí fue habitual encontrar primos/as, tíos/as y abuelos/as que produjeron comentarios, bromas y algunos rituales a manera de dar la bienvenida a un nuevo paso en la vida: el ser primíparo universitario.

2. En estas cuatro familias hemos visto cómo son las madres y las familias maternas las que realmente apoyan, aconsejan, escuchan y dan soporte a la angustia suscitada en las vísperas de la escogencia de la carrera. Esto nos remite a la aún existente división sexual de la sociedad, en la que la madre

tiene la tradicional función de acompañar a sus hijos afectivamente, mientras que los padres se siguen mostrando inquietos por el costo de las matrículas y la escogencia de una carrera que tenga un “buen futuro laboral”.

Mi papá en cuanto a la planeación a futuro, por eso de que eso no da plata y aunque no ha estado muy de acuerdo por la “tonta idea” de que es que ellos no saben qué quieren de la vida, entonces pues mi papá no creía que yo como a los trece años dijera que quería estudiar psicología; lo veía muy lejano. Pero cuando yo a los diecinueve dije que sí quería psicología él me apoyó, aunque mi papá se preocupa por lo monetario en cuanto a un futuro. En cambio, mi mamá dice que estudie algo que a mí me guste; la prioridad de mi mamá nunca ha sido la plata, sino que después de que yo esté bien puedo estudiar lo que quiera (Mariana).

Es de resaltar la existencia, en estas familias, de un halo de patriarcalismo desfigurado que continúa proponiendo modelos de masculinidad y feminidad extremadamente rígidos y opuestos, a partir de las concepciones de un “páter familias” que, a pesar de las grandes transformaciones de la sociedad tras la globalización y flexibilización del mundo, se resiste a dejar su antiguo lugar de poder y reafirma su distancia afectiva con los hijos. Pareciera que estos padres siguen impregnados de tradicionalismo, fuertemente interesados por los costos y por la longeva función de la provisión de los recursos familiares, delegando permanentemente en sus cónyuges la compañía afectiva sobre las hijas, y muy interesados en que éstas ingresen a un mundo laboral fluido y con altas remuneraciones.

Todo esto muestra una polaridad que caracteriza las dinámicas familiares: afectividad vs poder económico. En medio de esta polaridad se encuentran usualmente los jóvenes que ingresan a ciencias educativas, sociales y humanidades, pues deben soportar grandes presiones y señalamientos burlescos para defender su deseo de estudiar una carrera como la psicología, que no hace parte de los anhelos, especialmente paternos. Resulta curioso cómo las madres de este grupo de jóvenes acogen, por el contrario y con gran naturalidad, esta escogencia contra-hegemónica, aunque que los padres se muestran muy preocupados por no saber si sus hijas podrán producir el día de mañana lo necesario para una vida autónoma en lo financiero.

Es un hallazgo valioso, igualmente, el aprender que estas madres han logrado cumplir funciones híbridas, tanto las que convencionalmente se la asignaron a la mujer en el modernismo, es decir, la crianza y el acompañamiento afectivo, como también las más contemporáneas, como ser profesionales productoras de bienes simbólicos y materiales mediante su incursión en el trabajo remunerado. Encontramos así madres como las de Mariana, Sofía y Mónica, quienes deben encargarse con igual ímpetu de los gastos compartidos del hogar a través de sus actuaciones laborales, y así mismo, y con

igual fuerza e iniciativa, se reúnen con sus hijas a conversar en las noches y a apoyarlas en sus inquietudes y deseos de saber.

3. En estas familias fue una característica destacada la presencia de ordenamientos genealógicos claros. Se trata de padres y madres que han ejercido un lugar simbólico con sus hijas y por tanto las han ubicado de manera apropiada en la genealogía, al igual que han promulgado y sostenido contratos psicológicos implícitos con las siguientes “condiciones de juego”:
 - a. Los padres asumen los costos de la formación académica de sus hijas.
 - b. Las proyecciones y atribuciones de significado, es decir, la función proléptica familiar, sostenían que sus hijas serían personas destacadas, inteligentes y exitosas en el colegio, la universidad y el mundo del trabajo.
 - c. Las madres, desde que sus hijas eran niñas, han exigido altos niveles de responsabilidad y resultados académicos.
 - d. Al menos uno de los padres y todas las madres, o algún otro representante de la familia, ofreció apoyo afectivo y se situó como modelo identificatorio para la constitución de una trayectoria que impulse una subjetividad hacia el saber.

Tendencia 2: familias que solo apoyan económicamente a sus hijos

El apoyo en la escogencia de la carrera, para el caso de estas familias que sólo apoyan económicamente a sus hijos, ha sido principalmente el pago de la matrícula, sin incluir aspectos no monetarios fundamentales como escucha, acompañamiento afectivo, reconocimiento social e identificaciones hacia una subjetividad universitaria. Para estas familias la universidad también es un imperativo para sus hijos, porque “*si no se es profesional, no se es nadie en la vida*”, pero consideran que el hecho de ingresar a la educación superior es suficiente y no se requieren elementos adicionales para lograr éxito en la trayectoria académica, pues provienen de colegios con bajos rendimientos académicos, como se expondrá en el apartado de Capital Académico Acumulado. A esta tendencia pertenecen las familias de Daniel, Lina, Camila y James.

Tabla 8
 Apoyo familiar, sentido de escogencia de la carrera
 y posterior trayectoria académica en la tendencia 2

Sujeto	Persona en la familia que apoya en la escogencia y cómo lo hace	Narrativas sobre por qué escogieron psicología	Semestre actual	Trayectoria académica
Daniel (20)	No hay apoyo. Si bien para la familia la educación superior es necesaria para "ser alguien en la vida", no se dispone de modelos culturales identificatorios ni de experiencias familiares que hayan fortalecido una subjetividad universitaria. La abuela, el padre y la tía apoyan el pago de la matrícula financiera sin mayores dificultades.	<i>"Yo no sé por qué me metí a estudiar psicología, sino que yo me metí fue porque vine y me gustó. Yo estaba haciendo inscripciones para ingeniería mecánica, vine, me gustó, pero no fue por algo laboral sino por algo personal". "No sé por qué llegué acá, no sé nada, no me acuerdo; yo tenía los dos formularios de inscripción: el de la Autónoma para ingeniería mecánica y el de aquí, pero yo no sé por qué me metí aquí".</i>	Cursos entre 3º, 4º y 5º semestre	Daniel ha perdido múltiples cursos en los primeros semestres de carrera y por ello ha sido clasificado en la lista del programa para estudiantes con bajo rendimiento académico. En el último año ha mejorado de forma notable su desempeño, pero aun así no está seguro de si su elección fue la correcta.
Lina (18)	Los padres siempre le han dicho a Lina que debe ser profesional "para ser alguien en la vida". No obstante, nunca la apoyaron ni afectiva ni efectivamente en la escogencia de la carrera, pero sí la presionaron para que ingresara prontamente a la universidad una vez concluidos los estudios secundarios. Lina siente que escogió sin criterio la carrera y ahora que ha manifestado que quiere cambiarse a Comunicación Social ambos padres le han manifestado con ímpetu que "se olvide de esa posibilidad, pues ya debe terminar lo que empezó". La madre, al saber sobre la escogencia de la carrera, se burló de Lina y no la creyó capaz de asumirla debido a que la considera poco inteligente, mientras que el resto de la familia materna plantea que la psicología es para locos y que no sirve para nada.	<i>"No sé por qué lo consideré... No me gustaban los números, ni la física, ni la química. Mis papás me estaban presionando para que escogiera rápido qué iba a estudiar, como todo papá que quiere que su hija ya esté más o menos encaminada en la carrera; llegué un día del colegio y dije que quería estudiar psicología... La elegí fue más por descarte, porque tenía mucha presión y no quería nada que tuviera que ver con números, no veía la carrera tan complicada, no tenía que aprender cosas de memoria, no soy buena para nada de diseños, ingeniería o derecho porque no me gusta leer mucho, pero en psicología había otro tipo de textos y miré mi escogencia como algo que me iba a tocar aprender y algo que con el tiempo me tenía que gustar".</i>	3er y 4º semestre	Lina ha tenido muchas dificultades para hacerse al ambiente universitario, porque su historia escolar fue deficiente. Ella comenta que en el colegio "le regalaron el año" y esto la ha llevado a perder algunos cursos. Ella considera que si no fuera por sus amigas de la carrera que siempre la ayudan y le recuerdan sus compromisos, ella muy seguramente habría sido expulsada. Actualmente no trabaja ni tampoco ha asistido a eventos académicos.

Sujeto	Persona en la familia que apoya en la escogencia y cómo lo hace	Narrativas sobre porqué escogieron psicología	Semestre actual	Trayectoria académica
Camila (19)	El padre no la apoyó porque consideraba que la psicología no es una carrera. Él siempre prefirió carreras administrativas o ingenierías; de hecho, Camila inició estudios en una de ellas, pero perdió el semestre por inasistencia. La madre "no decía nada" y la tía consideraba que esta carrera era para personas que "no sirven para nada".	<i>"Yo siempre he pensado que no soy buena para nada, pero Rubén me alentó mucho, porque él me dijo que una humanidad era muy chévere, y que uno iba, leía, entendía y escribía y que si no entendía algo, con los compañeros se ayudaba; pero nunca pensé que tuviera aptitudes para la psicología por esas mismas cosas que yo veía en el colegio, pues a mí me pedían reseñas o ensayos y yo no hacía nada de eso. Yo no sentía que tuviera muchas aptitudes para la psicología y por eso me incliné más por el lado de la lógica. Igual, yo no sentía que yo pudiera interactuar mucho con la gente".</i> <i>"En un principio escogí psicología por descarte; no podía quedarme sin estudiar, y mi mejor amigo me dijo que me metiera a una humanidad. Escogí psicología porque tenía que estudiar algo".</i>	3er semestre	Camila ha tenido dificultades para responder a sus compromisos académicos, en parte porque no cuenta con un <i>background</i> pertinente para la carrera y también por la sensación de hacer una carrera que "no sirve para nada". La mayoría de los cursos que ha tomado le han parecido aburridores, y en general no considera que la profesión la apasione. Ha habilitado en un par de ocasiones, pero hasta ahora ha aprobado los exámenes, de tal forma que se encuentra nítida en los cursos. No ha asistido a eventos académicos ni trabaja en sectores relacionados con la carrera, porque cree que es algo que no tiene sentido.
James (21)	La mamá no dijo nada. El papá le decía que cualquier cosa que estudiara estaba bien, con tal de ponerle amor, pero nunca lo acompañó en el proceso de escogencia de la carrera. El papá sí lo apoyó económicamente para estudiar psicología.	<i>"Cuando entré aquí y vi el formato me sedujo un poco y dije 'chévere estudiar psicología', también porque... sabía que por medio de la psicología podía llegar a hacer una valoración de sí mismo, un cambio; sería chévere mejorar uno y ayudar al otro a... a arreglar, si no es su vida, dejarle algunas pautas; eso fue lo que más me llamó la atención... Quería estudiar psicología porque creía que me iba ir bien por la facilidad de relacionarme con el otro. Yo no me pierdo en el medio, yo puedo interactuar con el otro, puedo llegar a un sitio que no conozco y en un momento ya estoy rodeado de gente, porque yo soy muy sociable, les sé llegar a las personas".</i>	3er, 4º y 5º semestre	James, desde los primeros semestres, ha perdido múltiples cursos debido a no contar con una disciplina para el trabajo intelectual y a su desinterés en general para todo lo que represente conocimiento académico. No ha asistido a eventos académicos ni trabaja en sectores relacionados con la carrera porque no está dispuesto a sacrificar el tiempo libre con el que cuenta actualmente.

Específicamente en lo relacionado con la escogencia de la psicología como carrera, Daniel expresa que su familia no participó en lo absoluto en esta importante decisión para su vida:

Mi familia nunca se metió. Me decían así como que “mire a ver qué le gusta”. Cuando dije que quería estudiar psicología me decían: “no, pues, qué chévere”, que “muy bacana”. Cuando estaba en el colegio no me decían nada. Yo duré un año sin hacer nada, vagueando, conociendo las calles; me decían que mirara a ver qué me gustaba. Pues a mí nadie me dice nada, nadie me tranca nada, entonces relajado.

Daniel tiene una relación muy distante con su padre, quien ahora vive en los Estados Unidos y le envía parte del dinero necesario para sus gastos académicos y personales. El resto del dinero lo obtiene de los giros que realiza una tía que vive en Canadá, al igual que parte de la mesada de la pensión su abuela materna, con quien actualmente vive:

Mi papá se fue hace cinco años y la relación con él siempre ha sido muy distante, incluso cuando vivía acá. Él estaba en una casa en el norte y cada quince días me llevaba a quedarme allá, o cada ocho, no me acuerdo cada cuánto; pero siempre ha sido muy distante... no sé, como el por su lado y yo por el mío. Siempre me llama y me dice “vea, ya le giré la plata” y yo, bueno, pues, “gracias, pa”. Normal, o sea, nunca lo he sentido cercano, o sea nunca lo he sentido como mi papá.

Tengo dos hermanos menores por parte de papá. Sí los conozco pero no hablo con ellos; es rara vez. El niño tiene trece años; se fue hace cinco, entonces tenía ocho cuando se fue de aquí, y yo tenía dieciséis años, entonces me caía mal ese peladito porque todo lo que yo hacía él lo quería hacer, entonces me caía mal. La niña se fue de aquí como de un año, entonces nada, cómo voy a interactuar con ellos. Tengo fotos de mi papá pero yo no le mando; si quiere fotos que se meta a mi Hi5.

Tengo seis tíos por parte de papá pero con ninguno me hablo. Una era mi madrina, otro era mi padrino pero se murió de cáncer en el cerebro, con mi tía política, la esposa de mi tío el que se murió, sí me hablo mucho; me invita almorzar. Hablo con mi prima y mi primo; de resto no me hablo con ninguno. Con mis abuelos no me hablo. Ellos han sido una familia muy desunida; siempre han tenido sus problemas y cada uno es por su lado, muy independientes cada uno. En diciembre, cuando estaba mi papá, sí nos reuníamos todos en una casa, pero después de que se fue mi papá, “nooo lejos”. Mi papá me dice que si ya llamé a mis abuelos; pero no. ¿Por qué no me llaman ellos? Y ellos nunca jamás me han llamado. Una vez fui a cine con una hembra y me encontré a mi tía que estaba en la silla del lado. Y nada, suerte.

En Daniel apreciamos cómo la familia tiene un tejido social poroso y fragilizado que hace que ninguno se constituya en apoyo de otro que lo requiera. El padre es una figura que solamente provee el dinero necesario, pero jamás incidió como

sujeto afectivo ni fue una persona con las condiciones ontológicas para escuchar y acompañar a Daniel en su trayectoria escolar y mucho menos en la educación superior. De otro lado, la madre, que es ama de casa, es una figura que otorga todo tipo de beneficios y requerimientos que Daniel exija y le impide asumir responsabilidades propias como el arreglo de su cuarto, el manejo de su ropa y la preparación de su propia comida:

Pues en mi casa yo soy el rey. Yo me levanto tarde, muy tarde, a menos que tenga que madrugar a clase; pero si no, voy a la mesa y el desayunito está listo. Full huevitos, pancito, café, lo que sea. La ropa, pues siempre me la recogen, me la lavan, con mucho cuidado eso sí les digo, porque uno tiene sus marcas. Es una belleza vivir así; tengo lo que necesito. La otra vez, saliendo de Cosmocentro, me robaron quinientos mil pesos que me había mandado mi papá para los gastos de la rumbita del mes, la comida y eso, y quedé súper aburrido. Pero al rato, ya mi tía y mi abuela me estaban consignando y reuní más de un millón de pesos (risas). Es decir, el delito ¡paga!

Daniel, quien puede viajar dos veces al año a la Costa Atlántica con todo incluido y asiste a conciertos y fiestas de alto costo, es un ejemplo de lo que algunos han denominado “*los hijos del remordimiento*”, jóvenes que “gozan” de privilegios económicos debido a las importantes sumas que algún familiar, en este caso el padre y la tía, les envía desde el exterior como una forma de subsanar la ausencia afectiva que queda después de una migración internacional. Un antecedente investigativo que corrobora este planteamiento lo encontramos en el estudio doctoral de Claudia Henao (2008), quien logró identificar las grandes dificultades que se generan cuando uno de los padres (especialmente la madre) viaja a otro país a conseguir mejores oportunidades de remuneración y los hijos quedan en manos de familiares que no logran sostener límites ni brindar condiciones de cuidado, protección y acompañamiento afectivo. En varios casos que Henao exploró encontró cómo, a pesar de los consumos culturales costosos que ahora tenían los hijos que quedaban en el país de origen a partir del dinero que se enviaba desde España, vivían profundas dificultades para asumir su responsabilidad académica, su vida amorosa, sus propios límites en la vida, en tanto la familia que los acogía se desfiguraba en su rol de autoridad y de afectividad. Debido a la baja regulación y mediación simbólica que se ejerce sobre sus conductas y afectos, estos jóvenes suelen tener, entre otras características, bajo rendimiento académico, consumo elevado de alcohol y drogas y prácticas que generan alto riesgo para su bienestar y sus propias vidas.

De todas maneras, he podido notar cómo Daniel ha tenido una figura de afecto que ha sido ampliamente significativa y que le ha permitido, en cierta medida, tener una organización de su vida emocional y una estructuración para el trabajo autónomo: la novia. Cuando Daniel ingresa a la universidad, comienza a tener

múltiples dificultades debido a que no cumple con los horarios de las clases, consume grandes cantidades de alcohol y droga, se trasnocha toda la semana y en medio de todas estas condiciones no logra concentrarse y asumir una vida académica. En el momento en el que inicia el noviazgo esta mujer comienza a exigirle a Daniel ciertos aspectos condicionantes de la relación, tales como la organización de su vestuario, la obtención de buenas notas y el cumplimiento de los horarios en las salidas los fines de semana, pues ella proviene de un hogar que tiene regulaciones muy estrictas y que le han permitido ser una buena estudiante, con una exigencia propia muy alta y un narcisismo fortalecido.

En esta historia vemos la importancia de constituir relaciones y procesos identificatorios exógenos al núcleo familiar, el cual hasta ahora no había proporcionado elementos que le permitieran enfrentar los retos de este joven contemporáneo. De hecho, hoy en día Daniel ha dejado de perder cursos en la carrera de psicología, y si bien su promedio no es superior, ahora suele seguir de algunas rutinas de estudio, asistir cumplidamente a las clases y leer y escribir de forma aceptable, lo cual ha sido igualmente posible gracias al apoyo de dos compañeras de curso que valoran su inteligencia, pero que igualmente le ayudan a que asuma un límite en sus actuaciones.

El segundo caso es el de Lina, quien me relata que *su familia nunca estuvo para ella*, debido a que trabajaban todo el tiempo y la dejaban al cuidado de alguna niñera de turno que poco la atendía ni le ayudaba a aprender nuevos saberes. Al momento de escoger la carrera sucedió un evento que aun hoy en día Lina recuerda vívidamente:

Yo llegué a la casa un día y dije que quería estudiar psicología y ahí mismo me dijeron que bueno; lo único que hicieron fue pagarme. Entonces, ¿sí? Nadie influyó en mi decisión, ya es responsabilidad mía... Mi mamá se burló de mí cuando dije que quería estudiar psicología; no me creía capaz de hacerlo. Yo creo porque ella piensa que yo soy bruta... Yo quería cambiarme de carrera cuando terminara tercer semestre, quería pasarme a Comunicación Social, pero mi papá no me dejó porque a mí nunca nadie me dijo que estudiara psicología... Mis tíos y mi abuelita sí piensan que la carrera es de locos y le tienen muchos prejuicios; la psicología es una carrera muy diferente a todas y por eso mis tíos siempre me molestan con que voy a ser la psicóloga de la familia porque la familia de ellos es de locos; dicen que ya tengo trabajo con ellos. Pero mis papás nunca han dicho nada sobre la carrera; la ven como cualquier otra carrera; a ellos les daba lo mismo lo que yo estudiara, pero ahora que ya empecé ya me dijeron que tengo que terminarla.

Cuando estaba en décimo empecé a decir que me llamaba la atención y mis compañeras se me burlaban de las dos carreras [psicología y la carrera profesional en la Policía]. Le conté a mi mejor amiga y ella sólo se rió, y eso a uno lo desanima mucho. Como que nadie creía que alguien tan fresco y tan recochero fuera a estu-

diar una carrera así. Todo el mundo se burló y eso me desanimaba mucho. Nadie me creía, ni siquiera mis amigas.

Esta narración nos permite entender no solamente la postura de la familia frente al proceso de escogencia de la joven de lo que se supone será su futuro, sino también el acto performativo que se genera en ella. Cuando Lina cuenta esta parte de su historia, es visible la manera como actualiza el dolor que le produce saberse parte de un contexto que la considera como persona incapaz y poco inteligente para llegar a ser una profesional en esta carrera. De alguna forma, y como lo plantea Michael Cole (1999), la familia suele tener una función fundamental, la prolepsis, a través de la cual “lanza” a sus hijos hacia el futuro y los predispone a cierto tipo de situaciones y eventos a partir de significados expresados en narrativas y actuaciones simples como pequeños comentarios, gestos y atribuciones de sentido. Así, Lina pareciera estar cumpliendo el mandato que la madre le impusiera desde la crianza hasta el momento de ingresar a la universidad, porque efectivamente ha tenido un bajo desempeño académico y pareciera no poder asumir de forma autónoma la psicología como proyecto profesionalizante.

Camila, por su parte, ha tenido un mejor rendimiento académico que Lina, pero habitualmente se siente desdichada por estar en una carrera que “no sirve para nada”:

En la carrera no tuvieron ninguna influencia. En la familia ya está inscrito que uno sale del colegio a la universidad. Sí hubo una conversación con mi padre después de salir de la Javeriana, respecto a mi carrera; él me dijo que a él sólo le importaba que yo estudiara, que lo de la plata era lo de menos... Mi mamá siempre había querido que estudiara psicología, pero para mi papá era una carrera que no servía para nada, y ni siquiera me pagaba el psicólogo cuando yo iba. En cuanto a la familia en general, mi tía con la que tengo más relación piensa que la carrera es muy bonita.

A mi papá sólo le interesa que no pierda ninguna materia. El resto de mi familia... primero, creen que es una carrera relajada; que los que estudian psicología la escogieron porque no tenían nada más que hacer, porque estaban confundidos y no sabían que más hacer; que no sirve para nada. A mi primo chiquito le estaban diciendo que estudiara psicología porque dicen que él no sirve para nada; eso le estaba diciendo mi tía, la que a uno le dice que la carrera es hermosa y a otros otra cosa, porque a lo mejor no conocen nada la carrera.

Uno entra a estudiar psicología y no hay que hacer nada. Uno al principio escuchaba “psicólogo” y decía: “está loco, vaya a que le solucionen los problemas”. Yo era una de las que decía eso, hasta que mi mamá me mandó al psicólogo porque me veía muy desorientada en cuanto a lo que quería hacer con mi vida, y yo decía que yo no estaba loca.

En el relato de Camila identificamos una desvalorización hacia las dos mujeres de la familia por parte del padre. Hemos visto que tanto la madre como la hija coincidían en que la psicología era una carrera interesante, pero el padre, quien además siempre ha tenido una relación muy hostil y violenta con Camila, expresó que era una “*carrera que no servía para nada*”. Aquí es importante detenernos para comprender cómo el padre no sólo quita la capacidad de potencia de la carrera, sino que también lo hace sobre su esposa y su hija, haciéndolas que no sirvan para nada. Este padre trabaja como alto ejecutivo, profesional en una carrera hegemónica –Contabilidad–, y la madre es pensionada y cuenta solamente con el bachillerato. El padre ha sido proveedor y la madre no asumió el papel de acompañamiento que se requería por estar en el trabajo y porque era algo que “poco le nacía”.

No hablo con ninguno; con mi papá es una relación de plata y notas. Con mi madre es una pelea constante; chocamos mucho, desde siempre, por cualquier cosa peleamos y no tenemos ninguna confianza porque nunca la hubo. Con mi hermano nunca hablo. Las relaciones siempre han sido así. En algún momento jugaba con mi hermano pero ya no. Con mi papá había más relación pero solo cuando tenía cinco años; después se perdió la comunicación.

Mis papás discuten mucho por la poca relación que tienen entre ellos y sus hijos, porque cuando mi mamá se jubiló nunca pasó tiempo con sus hijos ni nada, y por eso ellos también se alejaron de la familia y buscaron “resguardos” por su lado. Cuando cada uno llega a la casa cada cual come y sube a su cuarto; nunca comemos o almorzamos juntos, y si lo hacemos no hablamos ni nada. Mi papá se la pasa pendiente del televisor y nada más. Cuando a mi mamá le interesó estar con sus hijos, ya era demasiado tarde, porque ya estábamos grandes, ya cada uno estaba en su propio cuento (Camila).

Esta familia evidencia una interacción cotidiana que, si acaso, es funcional, pero que no trasciende hacia niveles performativos que generen procesos de apoyo, identificación con cualidades y objetos y constitución de un narcisismo propio y colectivo que conlleve la asunción de ciertas metas en la vida. Es particularmente sintomático lo que ocurre en los hijos de la familia en cuanto a sus grandes dificultades para establecer una trayectoria universitaria fluida y “exitosa”:

Con mi familia no es que haya un pacto escrito, pero sí hablado, de que si no llego a pasar alguna materia no me pagan más estudio; yo creo que es porque mi papá ya está bastante prevenido de que mi hermano ha perdido tantas materias y semestres y yo también. Ese es el pacto: si pierdo, chao. Mi papá antes lo amenazaba a uno, pero ahora ya no sé. Ahora sí creo que es en serio por lo de mi hermano y lo mío. No es fácil que alguien le bote tres millones quinientos a la basura.

En efecto, el hermano mayor de Camila ha iniciado dos carreras y ha perdido una decena de cursos universitarios y un par de semestres. Camila, por su parte, apenas se graduó del bachillerato ingresó a ingeniería en otra institución privada de educación superior, la cual abandonó prontamente, hacia el segundo mes de clases, por no sentirse identificada con el tipo de saber que allí se proporcionaba y por considerar que no tenía un lugar afectivo en los contextos sociales de los jóvenes que hacían parte de ese semestre. Al entrar a psicología, Camila piensa que esta carrera *no sirve para nada*, como lo ha dicho su padre desde que ella era pequeña, pero aun así se permitió iniciarla, y en el camino encontró dos apoyos fundamentales para su vida:

- Su primer novio, quien comenzó a proyectarle una mirada completamente diferente a la que le ofrecía su familia, que la había significado, con gran desprecio, como una persona que no puede hacerse cargo de sus propios proyectos. Esta nueva figura amorosa le otorgó a Camila la posibilidad de narcisizar su trayectoria universitaria de otra forma, y comenzó, con algunas dificultades, a tener un mejor rendimiento académico.
- Su grupo de amigos de la Facultad de Psicología, quienes la acogieron y la valoraron como una persona digna de ser apreciada. Así, y a través de algunos ejercicios grupales que proponen los cursos de la carrera, Camila comenzó a generar relaciones de confianza y afecto, al punto de tener actualmente grandes amistades, algo que ella nunca se hubiese imaginado.

James, de otra parte, proviene de una familia cuyo padre se encontraba generalmente ausente debido a su puesto como suboficial de la Policía. La madre, si bien ejercía los cuidados básicos, nunca lo apoyó en su escolaridad ni tampoco en la escogencia de la carrera:

No, no me dijeron nada. Mi papá me dijo “estudie lo que estudie, si le va poner amor y va a ser sobresaliente, estudie lo que quiera”. Mi mamá no dijo nada. Ellos eran como “estudie lo que quiera, es problema suyo lo que va a estudiar, pero haga la cosas bien”. Es obvio que tenía que estudiar. Mi papá me decía “si usted no quiere estudiar, entonces... yo le estoy dando la posibilidad de orientarlo con su proyecto de vida, pero si usted no va a estudiar ni se va a desempeñar en algo, entonces salga, busque trabajo, usted mismo se mantiene, y hace lo que quiera, pero en la casa no lo voy a admitir así”.

A mi papá le gusta mucho la psicología porque le encanta como el análisis, le encanta como darse cuenta un poquito de los conflictos, las patologías; a él le interesa mucho también por lo que estudió criminalística, entonces tiene que ver mucho con lo clínico, lo patológico; por eso le encanta la carrera. Mi mamá no; a ella le da igual.

El padre de James, aunque se encontrara habitualmente por fuera de la casa, es la persona más significativa para él y quien le ha enseñado que es necesario estudiar “para ser alguien en la vida”. No obstante, esto no ha sido suficiente, porque al momento de ingresar a la carrera, James lo hace sin considerar todo lo que implica una subjetividad universitaria, y con el paso de los semestres comienza a perder varios cursos y es expulsado en una ocasión de la institución por bajo rendimiento.

Resumiendo los casos de Daniel, Camila y James, podemos apreciar varios elementos que debemos atender para comprender mejor cómo se produjo la escogencia y el ingreso a la carrera de psicología:

1. Los padres están ausentes como figuras eficientes de afectividad, y las madres, ante la ausencia del padre, no alcanzan a sostener la organización familiar. En el caso de Daniel el padre vive en Estados Unidos y su función se limita, junto con la tía que vive en Canadá, a satisfacer todas las necesidades materiales que el joven exija. En la vida de Camila su padre vive en la misma casa pero la comunicación es completamente frágil, pues ni se hablan ni comparten espacios de socialización como la cena o las celebraciones. Este también es un padre que por sus buenas condiciones laborales asume los costos del sostenimiento de la vida universitaria de Camila, pero no quiere saber nada de los aspectos emocionales o dificultades cotidianas de su hija, lo cual tampoco es asumido por la madre, quien continuamente es despreciada y desvalorizada por su esposo.
2. Los tejidos familiares son porosos, en los que la desunión y la elaboración de sentimientos recíprocos de rabia y dolor han obstaculizado la constitución de un apoyo permanente en las situaciones difíciles de cada uno de los miembros. En los tres casos es frecuente la sensación que viven los jóvenes de no contar con alguien que permita la expresión de la angustia, el dolor y la desesperanza, aunque las familias satisfagan a plenitud y con creces todos sus requerimientos materiales.
3. Los jóvenes cuentan con familiares que consideran como modelos frágiles y languidecidos. De esta manera, los hijos no ven a sus padres, tíos o abuelos como referentes de vida, y por tanto no desean en lo absoluto parecerse a ellos ni seguir alguna trayectoria que consideren interesante. Esta dinámica se sigue reproduciendo en la universidad, cuando ellos tampoco logran identificarse con ningún profesor ni con ningún campo del saber psicológico.
4. Un aspecto crítico en todo esto es el modo como las representaciones de género juegan un papel fundamental en estas familias. Así, los contextos de Daniel y James conciben que el hombre, por el mismo hecho de ser

hombre, se puede defender como pueda en sus decisiones de vida, y por esto se sienten aliviados al dejarlo solo tanto en el colegio como al ingresar a la universidad. Estas familias tienen estructuras nucleares con relaciones altamente conflictivas entre la pareja de esposos, y su dinámica está fuertemente arraigada a un patriarcalismo que autoriza al hombre a subvalorar a la mujer y a exaltar la dominación masculina. Estos padres, cada uno desde su singularidad, están unidos de una subjetividad que se limita a proveer recursos materiales, porque consideran que es lo suficiente para que sus hijos “salgan adelante en la vida”.

Es importante comentar que no es admisible interpretar que se trate de padres que no amen a sus hijos o que no deseen “lo mejor” para sus trayectorias de vida. Por el contrario, pensamos que estos señores están inmersos en una cultura postfigurativa (Mead, 1977) en la que juzgan la realidad social a partir de la vieja división sexual tajante de la sociedad, y por ello tratan a la mujer y al hombre de una manera coherente con este modelo de vida. Por esto no es raro encontrar que los hombres de la muestra jamás hayan aprendido a valerse por sí mismos, ya que en esta trama cultural era la representante femenina, es decir, madre, abuela, hermana, la que debía encargarse de la ropa, la alimentación y la levantara previa a la asistencia de clases.

Develamos con esta observación la existencia de tensiones que generan conflictos de gran envergadura. Tenemos tres familias con rezagos patriarcales que otorgan todo a los varones y subvaloran a las mujeres. Lo curioso es que, si bien en las familias patriarcales de antaño el varón debía prontamente ser adulto responsable mediante el ingreso al mundo del trabajo productivo, en este caso encontramos que, por el contrario y gracias a la imposición del ideal naturalizado de la moratoria social, estos nuevos jóvenes reciben una gran cantidad de satisfactores materiales pero la familia no les exige condición alguna. Este tipo de familias es el resultado de las fuertes presiones de un capitalismo globalizado que flexibiliza todas nuestras esferas micro-sociales y macrosociales, pero que también produce lógicas contradictorias por medio de modelos educativos híbridos y altamente ineficaces para la contemporaneidad. De alguna manera, estas hibridaciones conversan con algunas prácticas y concepciones de la época preindustrial, pero al tiempo se mezclan con miradas actuales que aplazan el compromiso de los jóvenes y alargan su ingreso al mundo del trabajo, amalgama que los inhabilita para generar movilidad social en sus vidas.

Sobre este aspecto, Manuel Castells (1997) propone que debido a las grandes transformaciones de las formas de producción y a la conciencia de ciertas

mujeres con altos niveles educativos acerca de la dinámica política por géneros el patriarcado ha ido poco a poco resquebrajándose en las últimas décadas. Pero esto no implica la completa desaparición de la discriminación y de la opresión efectuada hacia las mujeres. Es más, en algunos contextos menos privilegiados, según los índices de pobreza económica y educativa, la caída del patriarca ha suscitado expresiones de violencia del hombre, como lo hemos visto en el distrito de Aguablanca en Cali, en donde el desplazamiento forzoso, la caída del patriarca y el desempleo han generado movimientos cada vez más crecientes de violencia urbana. Las favelas en Brasil son otro ejemplo que ilustra que la fragmentación de la modernidad ha generado conflictos de gran magnitud en el orden mundial.

5. En todos los casos los padres tienen estudios superiores, pero esta experiencia no está disponible para emplearse, de forma pertinente, en una dinámica relacional en la que los jóvenes puedan aprender qué significa ser universitario, qué condiciones se requieren, cuáles son los costos cognitivos y afectivos y para qué sirve finalmente la universidad en sus vidas. Igualmente, lo complejo de estos casos no es sólo que el padre no disponga de su *background* académico para instaurarse como referente identificadorio, sino que, al contrario de los casos de la primera tendencia, las madres tienen un bajo nivel educativo, el cual oscila entre la primaria y el bachillerato.

Estas madres, además, parecieran no tener recursos ontológicos para efectuar un acompañamiento afectivo apropiado hacia sus hijos, lo cual de hecho se relaciona con la gran desvalorización de los esposos sobre ellas, cercenando en buena medida sus posibilidades de ser una figura de autoridad en el grupo familiar. Es necesario aclarar que no creemos que esto se deba a que las madres (hablamos de las madres solamente, porque los padres siempre están ausentes) no hayan querido hacer un proceso riguroso de acompañamiento, sino más bien que no saben cómo constituirse en referentes simbólicos para la consolidación de una subjetividad que desee una formación intelectual, hecho que tiene las consecuencias ya mencionadas.

En conclusión, a lo largo del indicador que denominamos *situaciones familiares influyentes en la escogencia de la carrera* hemos comprendido que todas las familias, sin importar la tendencia, actualizan el mandato establecido para los jóvenes de cierta clase social en la contemporaneidad: “*ingresar a la universidad, para ser alguien en la vida*”. Pero también hemos comprendido que no todas las familias tienen trayectorias universitarias que sirvan de *background* para brindar apoyo a sus hijos. Otras familias tienen situaciones en las que están impedidos los padres para brindar una escucha y un apoyo afectivo en estos momentos, que suelen ser angustiosos al no saber qué carrera escoger y cómo responder al mandato que la cultura impone.

Es primordial insistir en la consideración de que algunos jóvenes viven la escogencia de la profesión con unas altas presiones y angustias proyectadas por los familiares, lo que los lleva a crear imaginarios tales como “si descanso y tomo un tiempo para pensar qué quiero estudiar, me va a dar pereza el estudio y por tanto fracasaré en la vida” (Mónica), creencia que se impone como ley y destino naturalizado. Este tipo de vivencias no siempre han favorecido una buena elección de carrera ni tampoco trayectorias fluidas ni exitosas.

Para los nueve jóvenes de la muestra el apoyo familiar tuvo una incidencia muy importante en la escogencia y posterior trayectoria de su carrera profesional. En todos los casos, la madre o las mujeres de la familia son las que apoyan afectivamente a los hijos, mientras que los padres suelen limitarse a la función de proveedores, con excepción del padre de Mariana, quien además tiene la formación intelectual y globalizada más elevada del grupo y cuenta con una gran sensibilidad para relacionarse con sus hijos.

Imaginarios sobre la carrera y explicaciones acerca de por qué escogen la psicología como proyecto universitario

Resulta interesante encontrar que para todos los padres la psicología es en lo absoluto una carrera promisoría mediante la cual sus hijos puedan insertarse en el mercado laboral y adquirir una autonomía financiera que les permita vivir cómodamente. Por esto, de entrada rechazan esta posibilidad, pero todos ceden ante la insistencia de los hijos para ingresar a una ciencia humana. Las madres, por el contrario, apoyan decisivamente a sus hijos para que se profesionalicen en psicología, pues ellas conciben que si bien en el proceso de escogencia de la carrera es importante la prospectiva laboral, lo es mucho más el deseo y el gusto por lo que se hace.

Este hallazgo nos remite a *dos aspectos relativamente novedosos en nuestras subjetividades*: por un lado, el hecho de que el padre, el páter familias, permita a sus hijos desear el destino ocupacional de su vida, y por otro, el inusitado auge de las ciencias sociales y humanas en las últimas décadas.

Sobre el primer aspecto recordemos que antaño, cuando vivíamos en una cultura de producción colectivista, patriarcal y postfigurativa, los hijos heredaban socialmente el oficio del padre y lo aceptaban sin rechistar, como una ley naturalizada. No obstante, con el advenimiento de la cultura global prefigurativa, las transformaciones de la producción y la familia y la juvenilización del mundo hemos notado el giro drástico que ha tomado la sociedad al *depositar en los hijos la capacidad de elegir cuál es el camino* que trazarán para su futuro. La universidad es una institución claramente responsable de este asunto, ya que permite generar, bajo el mandato capitalista, una moratoria social en la que los jóvenes deben

construir competencias (cada vez más inalcanzables por la larga temporalidad requerida y por la distribución inequitativa de acuerdo con la clase social) para lograr una inserción laboral y quizá construir una autonomía adulta. Pero, ¿no es acaso una contradicción evidente esta particular condición contemporánea en la que se individualiza el deseo de los jóvenes, con la mala fortuna de tener familias que no logran generar en dichos jóvenes esa capacidad de autonomía que requieren para la toma de decisiones? Y con igual responsabilidad, ¿no están acaso las instituciones educativas y las políticas de Estado que subyacen a sus actuaciones confrontadas en su dudoso papel social que crea la ilusión de individualidad y omnipotencia en los jóvenes, cuando buena parte de ellos ni siquiera comprende para qué sirve la universidad?

Retomando la triada de la subjetivación planteada por Michel Foucault (1970), es decir, la configuración indisoluble deseo-saber-poder, puedo decir que la producción de deseo (profesional, laboral, etc.) está siempre anudada al poder que tienen las instituciones de la cultura —en ese caso la familia, el Estado y la escuela— para generar prácticas formales y no formales que lleven a una dinámica socializadora que elicite procesos identificatorios y eróticos (Packer, 2001) útiles para la constitución de un saber. Dicho en otras palabras, es mediante el poder de la institución y de las nuevas configuraciones sociales no institucionales como un sujeto se hace sujeto porque la cultura inscribe en él un deseo de saber: de saber más sobre su vida, sobre sus costumbres, sobre la ciencia fáctica, entre otros. De allí que resulta urgente *reformular la individualización de la culpa*, dimensión característica de la modernidad a partir del cogito cartesiano, pues ha resultado ser una estrategia de escape que desresponsabiliza a la institución, universitaria por ejemplo, de su papel fundante/socializador, al atribuirle al joven toda la carga de su “desgracia” cuando no se adapta a un sistema que jamás conoció de sus padres o del colegio.

Sobre el segundo aspecto asistimos al florecimiento de las ciencias sociales/humanas como nuevos campos de saber y ocupación en los jóvenes. Esto suscita conflictos familiares, pues ya he mencionado que los padres no avalan la psicología como carrera posible y creo que en sus imaginarios hay razones muy poderosas para que procedan de esa manera. En algún sentido es comprensible que los padres asocien el futuro de sus hijos con carreras universitarias consideradas por buena parte de la cultura como promisorias, es decir, aquellas que tuvieron un gran apogeo tras la industrialización del país en la primera mitad del siglo XX. De hecho, la industrialización del Valle del Cauca en los años cuarenta permitió la creación de la Universidad del Valle, institución encargada de proveer sujetos con altas cualificaciones en carreras como la medicina y las ingenierías, y quienes posteriormente pasaron a ocupar cargos de alto poder en la corta historia del empleo fordista. Es “natural” que algunos padres que

vivieron esa época de buenos empleos y beneficios extralegales, preferencialmente en campos académico/laborales de las ciencias duras, anhelan que sus hijos repitan estas trayectorias para sostener la condición de clase o incluso generar movilidad social.

Este hallazgo nos permite sostener que hay una fuerte vinculación entre los imaginarios sociales acerca de las carreras y la industrialización como fenómeno macroeconómico que despierta interés y admiración en los adultos a partir de su concepción progresista teleológica del mundo. Esto explica por qué la psicología no está entre las opciones más prometedoras y también explica la asociación entre ciencias sociales/humanas y pobreza. Cuando indagué con los jóvenes sobre aquellos imaginarios que circulaban en sus contextos socializantes más próximos cuando debían decidirse por una carrera universitaria, comentaron que existen dos constructos culturales muy fuertemente establecidos sobre la psicología:

1. La psicología es para locos. Es loco el paciente y más aun el que la estudia profesionalmente. En sus propias palabras, Mariana y Camila dijeron:

En Quito, que eso es de locos, si la psicología ayuda a los locos uno es loco por estudiar eso. En mi colegio se referían a los psicólogos como psicólocos. Yo creo que no hay una idea clara sobre lo que es un psicólogo, no saben nada o es básico; no saben que estudia. Aquí en Cali es igual; entre los mismos psicólogos se cree que uno está loco al igual que para entender algunas cosas que uno vive (Mariana).

Uno al principio escuchaba “psicólogo” y decía “está loco, vaya a que le solucionen los problemas”. Yo era una de las que decía eso, hasta que mi mamá me mandó al psicólogo porque me veía muy desorientada en cuanto a lo que quería hacer con mi vida, y yo decía que yo no estaba loca (Camila).

Que son locos, que esos maricas no se entienden ini ellos mismos! (Daniel).

2. La psicología es una carrera fácil, para gente mediocre, porque no exige análisis numéricos, que resultan tener una gran reputación en contraposición a los saberes de orden social, filosófico y antropológico de las ciencias humanas. Sofía, Leidy, Manuela y James, al respecto, narran lo siguiente:

Se decía que la carrera era más relajada en términos de que no veías nada de números, que era como vaga la carrera porque no se hacía tanto como en las otras, pero que era una carrera interesante, que se veían temas que le gustaban a la gente. Pues mis amigos dicen que es una carrera un poco más relajada que las otras, pues porque no hay que estudiar números ni tenés que memorizar cosas difíciles; que es una carrera bacana, pero les llama mucho la atención los temas que se ven (Sofía).

Todos decían que era una vagancia, que porque no se ven números, que es para bruticos. Que es una carrera muy fácil porque no tiene que ver con números, pero

la mayoría de la gente que me dice eso es porque estudia ingeniería, entonces lo ven muy fácil; piensan que es sólo leer. Mis amigos decían que la psicología era para locos. Cuando yo decía que iba a estudiar psicología me decían que me metiera a otra carrera, intentaban hacer comentarios para que yo cambiara de opinión, porque era mediocre la carrera, porque con ella no iba a conseguir nada de plata. Eso a mí no me importó; uno debe hacer lo que le gusta y ya veremos qué pasa más adelante (Leidy).

Todos decían que era una carrera fácil y para mediocres. A mí, por mi cuenta, no me importaba eso. Yo tengo claro y he visto gente que ha escogido esta carrera y les ha ido muy bien en todo, como por ejemplo Carlos, que es un excelente psicólogo y ahora está cumpliendo sus proyectos de hacer realidad Psicosoft con sus programas de diagnóstico del desarrollo. Yo veo a Julio y digo, pues qué rico uno también poder salir adelante, ser inteligente y amar lo que uno hace. Esa es la clave creo yo, y yo amo esta carrera; no me importa que digan que es para gente rara. Yo sí creo que debemos tener nuestro “rayón” bien bravo, pero al menos tomamos una decisión sobre él estudiando psicología (Laura).

Primero creen que es una carrera relajada; que los que estudian psicología la escogieron porque no tenían nada más que hacer, porque estaban confundidos y no sabían qué más hacer; que no sirve para nada. A mi primo chiquito le estaban diciendo que estudiara psicología porque dicen que él no sirve para nada; eso le estaba diciendo mi tía, la que a uno le dice que la carrera es hermosa y a otros otra cosa, porque a lo mejor no conocen nada de la carrera (Camila).

La mayoría de las personas con las que hablo tienen el concepto de la psicología de que eso no sirve para nada, que es una carrera inoficiosa, para ellos no tiene ningún valor, no tiene importancia (James).

Estos imaginarios sociales no solamente corresponden a creencias irracionales de las familias, sino que también tienen que ver con datos objetivados de la realidad nacional. Sobre este particular, el Observatorio de la Universidad Externado de Colombia realizó un estudio para comprender qué estaba ocurriendo con los profesionales del país, al igual que determinar cuáles carreras eran promisorias y cuáles no. El estudio, dirigido por Stefano Fané (2006), concluyó que todos los profesionales empeoraron en sus condiciones laborales entre 1997 y 2005, al igual que se redujo la tasa de ocupación, lo cual se ha evidenciado en el aumento del desempleo y del tiempo que requiere un recién graduado para insertarse en la sociedad productiva. Entre las carreras promisorias Fané catalogó a las siguientes:

- Administración.
- Bibliotecología.
- Economía.
- Ingeniería Administrativa.

- Ingeniería de Minas.
- Ingeniería Eléctrica.
- Ingeniería Electrónica.
- Ingeniería Industrial.
- Ingeniería de Sistemas.
- Matemáticas y Estadísticas.
- Medicina.

Por otro lado, las carreras no promisorias fueron:

- Antropología.
- Arquitectura.
- Artes Plásticas y Visuales.
- Bacteriología.
- Biología.
- Deportes.
- Diseño.
- Educación.
- Física.
- Psicología.
- Geografía e Historia.
- Ingeniería Agroindustrial.
- Ingeniería Agronómica.
- Ingeniería Biomédica.
- Ingeniería Civil.
- Instrumentación Quirúrgica.
- Lenguas y Literatura.
- Música.
- Nutrición.
- Odontología.
- Optometría.
- Sociología.
- Terapias.
- Zootecnia.

Considerando, entonces, que las ciencias sociales/humanas y la educación no representan un futuro laboral interesante, ¿por qué el interés de los jóvenes por carreras prácticamente desconocidas incluso para ellos? ¿Cómo se explica que la psicología pertenezca actualmente al grupo de carreras que ocupan el tercer renglón entre los intereses juveniles, siendo según los imaginarios y los análisis de algunos estudiosos una carrera poco prominente?

Para intentar avanzar en estos interrogantes me he centrado en comprender las lógicas subjetivas juveniles en la que los universitarios me propusieron explicaciones reveladoras que dan cuenta de su escogencia, aunque resulte contraintuitiva para los ideales hegemónicos de la cultura urbana. En las Tablas 8 y 9 se reseñaron brevemente algunas de estas narraciones que explican el porqué de la psicología como proyecto universitario, y yo las retomo a continuación, agregando lo que ellos respondieron cuando les pregunté sobre cómo ven su prospectiva laboral, lo cual es muy negativo según el estudio de Stefano Farlé. Esto nos permitirá ver lo que ocurría antes de ingresar a la universidad y lo que ha ido ocurriendo conforme han pasado los semestres:⁴

- *Escogí psicología por descarte*: cuatro jóvenes, dos hombres y dos mujeres, respondieron que no sabían qué estudiar al momento de graduarse del bachillerato, pero debían cumplir con el mandato de ser universitarios para “ser alguien en la vida”. Todos han sido estudiantes con trayectorias académicas deficientes y uno de ellos ya ha sido expulsado de la universidad en una ocasión por bajo rendimiento. Estos cuatro jóvenes, al unísono, consideran que no hay futuro y que no se ven trabajando como psicólogos.

Para esta forma de escogencia es preciso mencionar que se trata de sujetos inmersos en familias y colegios muy fragilizados en su capacidad de poder generar deseo de saber. Estos no están realmente interesados en aprender más sobre un campo particular del saber, y tampoco saben muy bien para qué sirve la universidad, pero aun así cumplen con el mandato del que tanto hemos hablado: ser universitario para ser alguien en la vida. En nuestra muestra esta forma de ingresar a la educación superior, el tipo descarte, representa a la mitad de los sujetos, pero como este es un estudio cualitativo no representativo en cuanto a la cantidad de los casos, no podríamos hacer generalizaciones al respecto, mas sí recomendar la elaboración de investigaciones con poblaciones mayores para comprender más este fenómeno.

4. Se incluyen las respuestas de los sujetos, quienes además no ofrecieron solo un tipo de explicación, sino que en algunos casos expresaron varias narraciones complementarias para dar cuenta de por qué escogieron psicología. Por esta razón, en la construcción de las categorías no se tuvo en cuenta la unidad analítica de sujeto, sino el tipo de explicaciones que se planteaban, y de allí que una misma persona pueda encontrarse en más de una categoría.

Entrar por descarte, para estos cuatro jóvenes, ha traído las siguientes consecuencias:

- Desempeños académicos bajos.
 - Baja satisfacción por lo que se estudia.
 - Alta probabilidad de rezago o retiro universitario.
 - Ausencia de futuro desde la perspectiva laboral imaginativa.
 - Alta probabilidad de detención de la movilidad social con respecto a su origen de clase.
 - Alta probabilidad de detención en el capital académico acumulado respecto a su origen cultural.
- *Escogí psicología porque quiero y puedo ayudar a los demás:* Leidy, Mariana y Mónica consideran que tienen la capacidad de ayudar a las personas, y frente a esto poseen evidencia que respalda esta aseveración: son mujeres que rápidamente generan confianza en la gente y saben escuchar a sus personas más cercanas, e incluso ayudarlas en sus dramas existenciales.

En sus historias familiares las tres tuvieron que hacerse cargo, desde muy pequeñas, de actividades de cuidado propio como su ropa, su alimentación y su vestuario, así como cuidar y atender a familiares. El caso más ilustrativo es el de Mariana, quien desde los doce años cumplió la función materna sobre su sobrina recién nacida, experiencia le sirvió para construir una sensibilidad hacia la crianza y los procesos de subjetivación que no lograron consolidar su grupo de amigos que disfrutaban del ocio y el tiempo libre.

Así mismo, Leidy y Mariana vivieron procesos psicoterapéuticos decisivos y muy efectivos en momentos críticos de su vida. Esta experiencia les llevó a considerar que querían y podían dedicarse a hacer aquello que ellas mismas habían atestiguado en calidad de consultantes, pero ahora como psicólogas. Mariana en este momento ya ha asistido a varios seminarios de clínica psicoanalítica y anhela profundamente dedicarse a la atención pacientes, aunque sabe que esta área no siempre es rentable. Por otro lado, Leidy, después de algunos semestres, ha pensado que su futuro estará en el área organizacional, lo cual tiene que ver con la carrera de sus hermanos y su padre siempre anhelaron para ella: administración.

Para Mónica todo es incierto pero cree que terminará trabajando en sectores educativos en los que pueda combinar las áreas clínica y social. Ella ya ha

trabajado como monitora de investigación de un proyecto sobre sujeto y cultura.

- *Escogí psicología para comprender la existencia*: a este grupo pertenecen las explicaciones de Sofía y Laura, quienes están muy interesadas en comprender sus vidas, los enigmas y acertijos del ser, al igual que interpretar el sentido de la vida de las demás personas. Ambas están en un semillero de Psicoanálisis y planean acudir a un espacio terapéutico cuando tengan condiciones económicas para asumirlo. Ellas suelen identificarse con cursos ligados a la Sociología, la Antropología y el Psicoanálisis, y han asistido, especialmente Sofía, a varios seminarios sobre el particular.
- *Escogí psicología porque me gusta leer, escribir y pensar*: Sofía propone como explicación adicional que siempre la ha apasionado la literatura, y ve en la psicología una opción para cultivar la lectura y la escritura. De todas las personas del grupo es la única que cuenta con publicaciones científicas, una de ellas internacional, y varias ponencias en eventos de investigación. No sabe aún a qué se dedicará, pero cree que será una investigadora en temáticas de cultura, sujeto y vida cotidiana, lo cual ya inició al ser nombrada auxiliar de investigación en un proyecto de Antropología y Psicoanálisis.

Sofía es quizá un caso relativamente atípico, según las tendencias de los jóvenes de psicología. Ella ingresa a la carrera porque siempre la han apasionado la lectura y la escritura, especialmente los textos literarios. En sus narraciones ella me cuenta cómo Milán Kundera ha sido muy significativo para su vida, porque mediante los personajes que el autor construye en sus trabajos ella logra identificar y comprender más sobre la subjetividad. De esta manera, ella vio en la carrera de psicología una oportunidad de seguir ampliando su capital académico y cultural mediante teorías psicológicas que ella anhelaba pudieran conectarse con la dimensión literaria. En algún sentido, esto lo ha ido logrando porque asiste a talleres extracurriculares de Literatura, a cursos y seminarios de Psicoanálisis y recientemente me ha comentado su gran satisfacción por estar articulando su formación de esta manera: literatura–arte–cine–psicoanálisis.

Como esta subjetividad hacia el saber no ha sido constituida individualmente por Sofía, debemos, entonces, recordar que su familia escogió para ella un colegio con un rendimiento académico notable y la madre y las tías siempre la apoyaron afectiva y académicamente en sus procesos de formación escolar. Además, Sofía siempre fue proclamada como una mujer modelo en su familia por su gran capacidad e inteligencia, lo cual en efecto ella ratifica en la universidad.

Capital académico acumulado

He denominado capital académico acumulado a “los conocimientos y formación adquiridos en todos y cada uno de los niveles y formas de enseñanza, desde los más elementales a los más elevados y desde los más teóricos a los más prácticos” (Bourdieu, 1997, citado por Segura, M. y otros, 2007).

El capital académico es una resultante de procesos histórico-relacionales del contexto social del joven, y por ello es importante indagar no sólo el *background* de los sujetos del estudio sino también el de sus familias: nivel de escolaridad de los padres, experiencias de formación informales y oficio que desempeñan. Nuestra experiencia nos ha mostrado que el capital académico y cultural de los jóvenes está directamente relacionado con el de sus familias, lo cual afecta radicalmente tanto la inscripción en ciertas carreras como su desempeño en ellas. Es importante, por esto, centrar nuestra mirada hacia aquellas voces, prácticas y situaciones familiares que consolidaron o fragilizaron el capital académico de los estudiantes, para comprender sus dinámicas identitarias en el campo universitario.

En nuestro análisis de cada uno de los casos encontramos nuevamente dos tendencias que guardan características relativamente homogéneas en su interior y que nos permiten comprender la relación que ya había anticipado Bourdieu (1967) entre el capital académico de los padres y adultos socializantes y la posterior subjetividad del saber universitario que ponen en escena los hijos, es decir, los jóvenes de la muestra. Estas tendencias se han denominado: 1. *Capital escolar acumulado que permite una subjetividad efectiva para el saber universitario*; 2. *Capital escolar frágil que dificulta la subjetividad hacia el saber universitario*.

Debo aclarar que al referirme a tendencias no estoy planteando una estructura completamente uniforme y determinista entre las variables que ya se han mencionado y los resultados consecuentes, pero sí me propongo identificar la dinámica performativa que se establece entre los adultos y los hijos, y cómo con base en la calidad, la intensidad y la forma particular como se organice dicha dinámica los jóvenes universitarios arman sus vidas académicas.

Como estrategia que ayude a visibilizar cada una de las tendencias he organizado un cuadro que resume, por cada uno de los jóvenes de la muestra, la escolaridad del padre, la madre y los hermanos, al igual que la trayectoria académica del estudiante universitario, lo cual incluye desempeño académico, trabajo en investigación psicológica, asistencia a eventos académicos y producción académica.

Teniendo como referencia esto, encontramos lo siguiente en los jóvenes de la muestra.

Tendencia 1: capital escolar acumulado fortalecido que permite subjetividades universitarias

En esta tendencia hemos clasificado a Sofía, Laura y Mariana, quienes son los casos más representativos y con historias caracterizadas por experiencias significativas en su familia y en las instituciones escolares en las que realizaron el bachillerato, y que además fueron fundamentales para el actual desenvolvimiento universitario. El siguiente cuadro resume, para cada una de estas jóvenes, la escolaridad del padre, la madre y los hermanos (en caso de tenerlos) y la trayectoria académica universitaria:

Tabla 9
Capital escolar acumulado y trayectoria académica en la tendencia 1

Sujeto	Escolaridad y oficio de la madre	Escolaridad y oficio del padre	Escolaridad y oficio de los hermanos	Trayectoria académica del estudiante
Sofía (19)	<i>Madre:</i> abogada y trabajadora independiente en tiempo parcial.	<i>Padre:</i> carrera profesional militar y cursos avanzados de dirección. Alto directivo en multinacional norteamericana.	<i>Hermano menor (16):</i> primer semestre de ingeniería electrónica.	Sofía ha ganado varias menciones de honor a la mejor estudiante de su semestre y es una de las diez mejores de la carrera. Trabaja hace dos años en proyectos de investigación, inicialmente como monitoria y ahora como auxiliar. Ha realizado varias ponencias regionales y nacionales y tuvo un viaje internacional en el que contribuyó en el trabajo de campo de una publicación latinoamericana. Ha asistido a múltiples seminarios y congresos de su interés.

Sujeto	Escolaridad y oficio de la madre	Escolaridad y oficio del padre	Escolaridad y oficio de los hermanos	Trayectoria académica del estudiante
Laura (19)	<i>Madre:</i> psicóloga y ama de casa.	<i>Padre:</i> administrador y especialista en mercadeo. Es directivo en empresa privada en Cali.	<i>Hermano mayor (30):</i> administrador de empresas. Trabaja como asistente. <i>Hermano menor (22):</i> primer semestre de Publicidad.	Laura ha estado siempre entre las mejores tres de su semestre y es considerada, según los estudiantes y docentes, como una de las jóvenes más brillantes en lo académico y en lo social. Tiene amplia experiencia en el liderazgo de la representación estudiantil de la facultad. Trabaja hace dos años en proyectos de investigación, inicialmente como monitoria y ahora como auxiliar. Ha asistido a múltiples seminarios y congresos de su interés.
Mariana (20)	<i>Madre:</i> bachiller y con formación continuada en ventas. <i>Padre:</i> administrador de empresas y especialista en gerencia	<i>Madre:</i> directora comercial de empresa. <i>Padre:</i> jubilado, fue alto directivo en empresas.	<i>Hermana 1 (31):</i> noveno semestre de Administración de Empresas. Trabaja como ejecutiva de un hotel prestigioso. <i>Hermano 2 (28):</i> médico cirujano en Hospital de Quito.	Mariana ha sido una de las mejores estudiantes de su semestre, lo cual se lo adjudica a tener una experiencia pertinente en contextos educativos de alta exigencia, como lo fue el colegio bilingüe en donde realizó su bachillerato. Es una lectora aficionada a novelas policíacas y psicológicas, porque plantea que prefiere leer literatura que documentos teóricos. Trabajó durante un semestre como monitora de investigación. Ha asistido a varios eventos académicos.

El primer caso es Sofía, cuyos padres son profesionales: él en función de proveedor y ella con un trabajo flexibilizado (servicios profesionales como abogada) que le permitió tanto atender la crianza de sus hijos, darles acompañamiento afectivo y apoyarlos en su constitución de saberes académicos, al tiempo que también generaba algunos recursos para los gastos de la casa. Sofía, para dar cuenta de su capital académico, se remite a la historia de su familia materna,

desde generaciones anteriores, la cual ha siempre impulsado los estudios superiores, y de allí que para ella la universidad sea su opción de vida:

Mi papá no estudió en la universidad como tal, pero sí hizo la carrera militar como profesional. Mi mamá estudió derecho en la Santiago, hizo un diplomado en derecho, y mi hermano está estudiando Ingeniería Civil en la Autónoma.

El impulsar el estudio y la universidad se da por el lado de mi familia materna desde generaciones atrás porque mi bisabuelo, el papá de mi abuela, era, pues, un señor de finca, viejito de pueblo y todo eso; impulsa a los hijos para que vayan al colegio y mi abuela estudia en una institución normalista, que era como una especie de pregrado; es profesora docente en matemáticas. Ella quería estudiar en la Pedagógica pero mi abuelo le dice que no, que para qué va a estudiar en eso, que se encargue de la casa. Mi abuela no estudia por eso, pero en la Universidad Javeriana ella hace como un diplomado, algo así. De todas maneras, mi abuelita entró como profesora de un colegio en Bogotá, y fue súper, pero era muy exigente. Mi abuelo era Ingeniero Civil para el municipio y él tenía mucho dinero y era demasiado inteligente; incluso cuando niña me ayudó a ser tareas porque era excelente. Yo diría que mi abuelo no era el típico macho de la época, sino que él era un soft man. De hecho, era mi abuelita la que mandaba en la casa.

Una tía hermana de mi abuela era secretaria bilingüe y trabajó con el municipio, otra estudió Arquitectura en la Javeriana pero no terminó sus estudios sino que se devolvió a Cartago. Mis tíos abuelos, uno estudió Odontología, y el otro ingeniería electrónica en la Universidad del Valle, me parece. Entonces para ser ellos de pueblos, todos fueron mandados a ciudades donde podían estudiar, de esta manera se impulsan mucho los estudios universitarios.

En este relato nos damos cuenta de que Sofía siempre ha estado rodeada de familiares con estudios superiores, lo cual es algo ya naturalizado e incorporado en su subjetividad. Notamos, además, que tanto la abuela como la tía abuela, señoras de unos setenta años, cursaron estudios posteriores al bachillerato, lo cual era realmente atípico en la mayoría de las mujeres colombianas nacidas en los años treinta y cuarenta. Esto nos conduce a pensar que hay un espíritu femenino de relativa liberación en la familia de esta joven que ha permitido el desarrollo de saberes que en esa época estaban solamente signados para hombres o mujeres pertenecientes a círculos socioeconómicos privilegiados. Sofía es la tercera profesional en su familia, lo cual la predispone de mejor manera hacia una trayectoria universitaria que un estudiante que recién abre la profesionalización en su genealogía.

Con respecto a su vivencia escolar ella comenta:

Me gustaba ir [al colegio] por mis amigas. Tuve experiencias muy divertidas porque era un grupo de personas muy alegres. Los trabajos siempre los hacíamos reunidas

en alguna casa. Me entusiasmaba ir al colegio los días que veía las materias que me gustaban como español, pero cuando tocaban clases como matemáticas era horrible porque o hacían talleres o nos hacían salir al tablero; eso era un sufrimiento.

En realidad a mí me gustaba ir al colegio creo que más por mis amigas y mis compañeras, ¡ah!, y por aprender cosas que me gustaban, pues porque no era una gran motivación ir a clases de matemáticas pero había muchas más materias que lo valían.

La madre de Sofía fue abogada a los veintidós años, hecho que auguraba desarrollos profesionales muy interesantes. De hecho, ella fue juez penal militar a la temprana edad de veinticuatro años; un inicio de carrera altamente brillante, lo cual se detuvo porque también era una mujer atravesada por el anhelo de ser madre. En este sentido, todo el capital académico acumulado por la señora tras la detención de su carrera laboral se puso al servicio de una maternidad que permitió en sus hijos interesantes identificaciones hacia el saber, de tal manera que hoy en día son autónomos en sus estudios superiores. A continuación, Sofía relata la importancia de la madre en su vida como estudiante:

Hay un capital académico y cultural en la familia. En el colegio se construyen unas bases en términos de conocimientos. Igual en el colegio aprendí bastante en términos de conocimientos de escritura. Mi mamá era muy tendiente a hacerme leer. Me decía que tenía que leer bien. Yo leía en voz alta supuestamente para aprender a leer mejor, así que pienso que es más por el lado de la familia y el colegio que tengo esas bases. Sí, desde pequeña, igual en el colegio era típico que nos pusieran a leer el libro y yo leía bastante. Mi mamá me leía cuando era pequeña y me recomendaba libros, entonces a mí me encantaba leer.

Ahora leo más que todo lo relacionado con la carrera, lo que los profesores nos ponen para leer; antes leía más literatura. Amo la literatura, me encantan las novelas, y mi autor favorito es Kundera. Yo suelo leer cuando voy en el bus, en los ratos libres; siento que aprendo demasiado de los personajes de los libros. Amo la mitología griega; siempre me leí todos esos relatos y el significado que tenían.

Esto es lo que denominamos como dinámica que establece la articulación de las tres aristas básicas para una subjetividad universitaria: una institución de la cultura, la familia, que, bajo el poder que tiene, genera prácticas cotidianas y concepciones de vida que hacen de sus hijos sujetos que desean saber. Esta dinámica, en efecto, no es perfecta, sino que, por el contrario, tiene esferas fuertes y otras débiles, como lo muestra ahora Sofía al hablar sobre el acompañamiento que la madre realizó en la época de la escolaridad:

Mi mamá siempre estuvo ahí pendiente de mi hermano y de mí; demasiado pendiente. Uno se acostaba a dormir y nos levantaba para que hiciéramos las tareas. No podíamos salir a jugar hasta que hiciéramos los trabajos. Ella me ayudaba en historia porque era buena y se acordaba de todo, pero cuando me explicaba para

exámenes de matemáticas eso era complicado, porque no me gustaba y me iba mal, entonces ella buscaba en el Álgebra de Baldor y revisaba todo acerca del tema, operaciones que uno no utiliza en el colegio pero están en el Álgebra, me ponía ejercicios, y cuando me quedaban malos se desesperaba porque yo no entendía. Yo lloraba, me acostaba a dormir encima del comedor; para mí eso era eterno. Entonces yo al final decidí no buscar más a mi mamá sino hacer un grupito con mis mejores amigas y una amiga nos explicaba y nos ponía ejercicios. Entonces, en términos de paciencia, mi mamá no es que sea muy buena.

Esto sugiere que la autonomía de Sofía, actualmente una de las mejores estudiantes de psicología, se forjó en la interacción cotidiana con una madre que, por permitirse una flexibilidad en su proyecto laboral, es referente significativo que acompaña y que transmite qué es ser un estudiante intelectual. El colegio en el que estudió Sofía, igualmente, es uno de los colegios de buen reconocimiento y calidad en la ciudad de Cali, lo que le permitió tener clases significativas de historia, ciencias sociales y literatura que la llevaron a poner en práctica y a producir saber escolar, según lo que ya había aprendido en su contexto familiar. En este sentido, la familia y la dinámica escolar se fortalecen y se constituyen mutuamente, así sea a través de actores diferenciados.

Otra joven que hace parte de esta tendencia es Laura, quien tiene una condición particular en su familia: la madre es psicóloga. Debido a que la madre se profesionalizó cuando Laura tenía entre ocho y trece años, esto fue una excelente oportunidad para hacerse partícipe de clases y prácticas académicas durante la carrera, y lograr identificarse con la psicología, así fuera una opción que el padre tildaría como “absurda”. Es importante comentar que si bien la madre de Laura logra profesionalizarse, teniendo ya hijos mayores, esto no impide el que ella continúe con sus tareas tradicionales ligadas a la crianza y el oficio doméstico. Así como ocurrió en la historia de Sofía, se trata de una madre que contaba un saber popular y también universitario, que estaba puesto al servicio de la relación educativa con los hijos. Laura me cuenta lo siguiente sobre este asunto:

Cuando estaba en primaria me iba muy bien, y en esa época mi mamá sí estaba muy involucrada en lo que tenía que ver con lo académico. Cuando entré a bachillerato me fue muy bien en los primeros años, sexto, séptimo, octavo..., pero ahí pues ya empecé a decirle a mi mamá como que no se metiera tanto, y ponerle un límite; por eso no me gustaba hacer las tareas al lado de ella sino en mi cuarto.

Desde jardín hasta octavo estudié en el mismo colegio, que era un colegio pequeño; éramos ocho estudiantes en un salón. Me iba muy bien, aunque como desde sexto empecé mi época de rebelde hacia los profesores; empecé a querer que las cosas fueran bien, no me gustaba, pues, que a unos se les premiara sin una justa razón. Además, éramos una amiga y yo, y nos decían que éramos las abogadas

del salón; cualquier problema nos llamaban a nosotras, pues creo que por eso era representante de mi salón en la U.

En esa época, pues, empecé a tener ciertos roces con los profesores, pero aun así la relación con ellos era buena. Yo siempre me la llevé muy bien con ellos, y como me iba bien pues podía exigir ciertas cosas. En octavo un grupito de amigos, mezclados entre el salón de mi hermano y el mío, decidimos salirnos de ese colegio, entonces armamos ahí un movimiento todo chistoso, entonces todos en contra del Liceo Juvenil; cuando nos salimos sólo el colegio empezó a dar hasta sexto, porque no había gente para dar más cursos.

I: Tú decías que tu mamá te ofrecía apoyo...

Mi mamá siempre estaba muy pendiente de nosotros, nos ayudaba en las tareas y se sentaba al lado de nosotros y nos ayudaba a hacer lo que nos pusieran a hacer. Era demasiado intensa; eso fue bueno cuando yo era niña, pero ya después me molestaba mucho que estuviera pendiente de mí. Mi mamá, por el hecho de ser psicóloga, pues, siempre estaba pendiente de hablar con nosotros, ayudarnos en lo que estuviéramos haciendo. A Leo le ayudaba mucho en las tareas, y recuerdo que cuando me preguntaba a mí que qué estaba haciendo, eso me molestaba mucho. Cuando entré a la universidad me incomodaba que llegara, y no que me preguntara, sino que fuera "ay, ven te ayudo, ven hagamos el trabajo"; eso no me gustaba. Entonces yo sabía que si había que ir a Buga y tenía que hacer trabajos, entonces me incomodaba eso. Entonces por ese lado prefería quedarme acá, y quería que los méritos fueran míos y no porque nadie me estuviera ayudando.

I: ¿Cómo te describirías como estudiante?

Diría que fueron etapas. Hasta octavo me consideraba una buena estudiante, juiciosa, dedicada, que hacía sus tareas, que llegaba a la casa, que nunca hacía una tarea por la noche sino que la hacía ahí mismo que llegaba del colegio, juiciosita. De noveno a décimo era una vaga. No estudiaba, no hacía las tareas, no hacía los trabajos, los hacía antes de entrar a las clases o en otras clases; en el colegio muchos te dirán que yo era del grupito de los malos estudiantes y creo que sí; era muy vaga. Además porque me la pasaba haciendo planchas todo el día. Yo en recreo me la pasaba haciendo planchas y pintando, entonces sí era más bien vaguita; pero cuando entré a la universidad, ahí sí cambié.

En la universidad me volví más juiciosa. El hecho de que haga trabajos un día antes o lea las copias en la misma clase no quiere decir que sea vaga, porque vaga sería que no lo hiciera, sino que me gusta trabajar bajo presión pero me considero buena estudiante, o por lo menos que cumplo. Además, es muy distinto estudiar algo que te interesa a cosas como física que no me interesa para nada. Entonces ahí el interés marcó una gran diferencia, y ahora dejé de considerarme una vaga y pienso que soy una buena estudiante.

Si bien Laura tuvo bajones académicos en el colegio, producto de sus transformaciones identitarias juveniles de la adolescencia en las que puso en juego y en duda la autoridad familiar y escolar, esto no impidió que al ingresar a la universidad adoptara nuevamente una subjetividad que le permitiera enfrentar retos de mayor envergadura como los de la profesión de la psicología. El colegio en el que Laura terminó el bachillerato era y es en la actualidad la institución educativa de mayor renombre gracias a sus prácticas educativas de nivel superior, que lo llevan a tener siempre estudiantes con los mejores puntajes en la prueba de Estado –Icfes–.

Así mismo, Mariana, cuya madre no fue profesional pero siempre estuvo de lleno en la crianza y en el apoyo a las responsabilidades escolares, logró hacerse a una ontología que respondiera a las exigencias de un medio universitario, con gran fluidez y con una prospectiva que, desde ya, parece muy interesante en el terreno profesional.

Su padre fue muy importante porque la ayudó, de manera no consciente y mediante pequeños comentarios y prácticas de vida cotidiana, a que ella se identificara con una subjetividad hacia el saber. Este es un padre atípico de la muestra, que ha viajado por Europa, América Latina y Estados Unidos, participado como deportista nacional en pruebas de natación, recorrido museos de arte por varios países, y es un lector permanente de historia universal, al igual que de novelas, cuentos y demás documentos. En algún momento del ejercicio etnográfico tuve la oportunidad de ser invitado a la casa de la familia paterna de Mariana y pude vivir lo que significa compartir con un señor de sesenta y cuatro años (el padre de mayor edad en la muestra del estudio) que siempre tiene historias interesantes para contar, debido a su amplio recorrido por distintos campos del saber. Ingresar a la casa de Mariana es encontrarse con algunos cuadros originales de Lucy Tejada y Oswaldo Guayasamín, escuchar música clásica, compartir pasta y vegetales, tomar vino tinto de origen chileno, y participar de un pequeño debate sobre qué significa vivir en Quito y en Cali, las dos ciudades entre las que ha trasegado esta familia.

El testimonio de Mariana muestra elementos pertinentes para nuestras comprensiones:

Yo estudié toda la vida en un colegio bilingüe, privado, era mixto. Primaria fue normal. Era tranquila. Mis hermanos estaban en esa época en el colegio y era la chiquita de los tres. Cuando ellos se fueron las cosas no cambiaron mucho. Con Pache siempre he estado, hasta el día de hoy, en todos los grupos que hemos tenido. Ya en el bachillerato, en sexto, llegó Cami y fue el mejor acontecimiento cuando iba a ser tía, y en octavo yo ya empecé a cuidar a Cami y allí fue cuando se truncó mi vida social.

En lo académico nunca fui buena para matemáticas. Lo que marcó fue la separación de mis papás; yo era la típica niña que sacaba veinte en todo, y después se vino todo en pique. Hasta llamaron a mis papás porque yo había bajado el promedio. Obviamente las llegadas de mis sobrinos han alterado en todo. Acá [en Cali] ya no tengo que ponerme a cuidar a nadie. Ya tengo menos carga. Ya estoy preocupada por mí misma. Es por decisión mía si me quedo encerrada o no. Ahora estoy más calmada.

A mí me gustaba ir al colegio; era como el escape, sobre todo en los últimos años, y cuando mi papá se fue le dijo a mi hermano que era el hombre de la familia y él iba a recoger mis notas y se la cogió muy a pecho. Me gustaba ir al colegio, pues no era recochera. Yo era del grupo de las niñas, pero yo no era niña porque a mí no me iba tan bien. Con los profesores la relación era muy relajada, y en cuanto a mis compañeros yo era la rara porque ellos vieron el proceso, y la mamá de Pache estuvo también a mi lado y dijo que yo había cambiado mucho. Con mis compañeros la relación no era muy buena, sino con amigos de otros grados. Yo estaba en octavo y mi mejor amigo estaba en doce.

I: ¿Qué lugar ha tenido tu familia en lo académico?

Siempre me han apoyado. Para mi papá todo lo que represente saber es muy importante. El hecho de que mi papá haya leído mucho lo veo muy importante para todo tipo de relaciones interpersonales, al igual que para la vinculación que uno pueda tener a futuro. Mi mamá es el polo opuesto de mi papá: ella no lo ve como una prioridad porque ella no estudió en una universidad y aun así a ella le ha ido bien. El hecho de criar una familia como en el ambiente de Quito era muy placentero; más que tener estudio universitario. Yo creo que en mi casa el discurso de “es necesario e importante entrar a la universidad” yo lo recibí de mi papá. Eso no fue un tema de reunión familiar; todo se dio en comentarios.

Mi papá siempre influyó mucho; es un tipo muy leído. En vacaciones suelo leer. A mi papá le gusta mucho la lectura en cuanto a la cultura y la historia; las novelas también le gustan mucho. Mi papá se siente muy bien cuando puede aprender todo y por eso busca en Internet todo; por ejemplo, yo le llevo un libro y él lo lee. En estos días llevé una lectura de neuropsicología y ya la empezó a leer. En música la gusta la clásica y ópera; el cine francés y la pintura. Le gusta un pintor chileno que vive en Quito llamado Cattase.

Novelas también me gusta leer, de suspenso, John Kasemback, escritor de suspenso en investigaciones entre las personas enfermas; las novelas son de perversos y psicóticos. Mi gusto empezó cuando leí *A sangre fría*. Ahí me empezó a gustar.

En Mariana aparecen aspectos a tener en cuenta:

1. Una relación con una madre atravesada por un modelo cultural tradicional de mujer, lo cual generó condiciones para una crianza y educación hacia el

saber de sus hijos. Debemos aclarar que no basta con tener una madre ama de casa o que esté simplemente pendiente de sus hijos. Lo que realmente ha estado en juego es una madre que generó condiciones intersticiales que llevaron a sus hijos a identificarse con algún campo de saber, y afianzar esto para permitir agencias que posteriormente se vieron reflejadas en una disciplina intelectual. Los hermanos de Mariana son un ejemplo de lo que aquí conceptualizamos: su hermano es una promesa profesional como médico cirujano a los veintiocho años, y su hermana mayor es una ejecutiva de una cadena internacional de hoteles.

2. Una relación con un padre que cuenta con dos capitales: uno cultural, representado en un gran repertorio de saberes ligados al arte, la historia, la literatura y el cine; y otro académico, representado por la posesión de saberes profesionales y algunos títulos. Debido a que se trata de un padre que ejerce funciones sociales con sus hijos, por su concepción de que el padre hombre debe también estar cerca de la crianza y la educación, Mariana logra identificarse con él y reconoce que es una persona valiosa y que, por tanto, ella quiere parecerse a él. Quiere saber lo que él sabe.
3. El colegio en el que estudió Mariana impulsó no solamente el desarrollo de un segundo idioma, sino también la apertura a un pensamiento investigativo que exhortaba a los estudiantes a ser activos y partícipes de su proceso formativo, y no solamente receptáculos de los saberes fosilizados de un grupo de adultos instructores. Mariana, para poder graduarse, debió presentar una monografía de un tema que ella deseara, en su caso el autismo, lo cual muestra también la articulación que hace la institución educativa en sus prácticas pedagógicas con las exigencias y retos que posteriormente plantearía la educación superior.

Teniendo en cuenta estos tres casos, encontramos que dos de las tres familias tienen a padre y madre con formación profesional, y una de ellas, la familia de Mariana, es solamente el padre quien tiene formación de pregrado más una especialización. Esto nos indica que pareciera que hay una importante relación entre el pasado académico de las familias y las posibilidades de inserción y éxito en las trayectorias universitarias de los hijos. Este pasado académico no se refiere realmente a la mera obtención de un título universitario, sino más bien a que ciertos familiares produzcan bienes simbólicos de alto nivel permitidos por la conformación de un capital cultural que permite analizar la realidad social de manera compleja. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Bourdieu (1967) en su texto *Los estudiantes y la cultura*:

En efecto, la vivencia del futuro escolar no puede ser la misma para el hijo de un alto directivo, quien gozando de más de una posibilidad entre dos de ir a la Facultad, se encuentra con que su entorno social e incluso en su familia los estudios superiores

son una meta normal y obligada, que para el hijo de un obrero, el que con menos de dos posibilidades entre ciento de llegar a la universidad no conoce los estudios ni a los estudiantes sino a través de otras personas y por medios indirectos (p. 26).

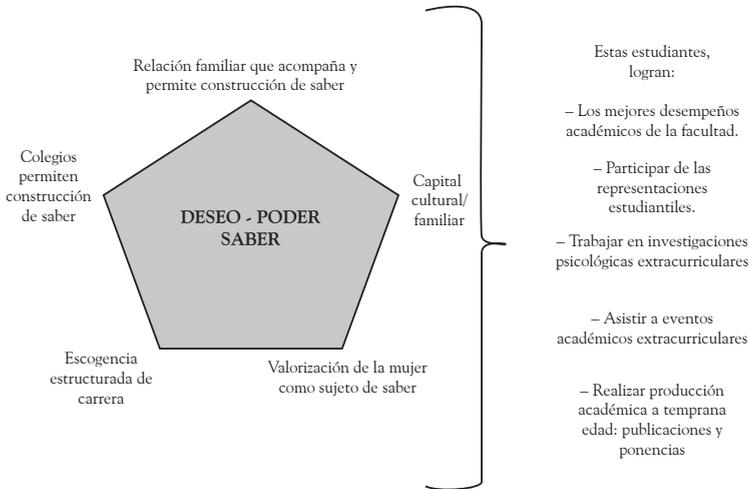
Creemos que cuando un joven cuenta con un contexto socializante (familia inmediata, parientes cercanos, amigos) imbuido de cultura universitaria, esto lo lleva, quizá sin ser consciente, a internalizar una subjetividad hacia el saber intelectual que lo fortalece no sólo para ingresar a la educación superior, sino también para permanecer y tener éxito en ella. Este proceso de internalización se produce mediante prácticas cotidianas e informales en las que los hijos aprenden lo que ven de sus padres o referentes cercanos, se identifican con ellos y reproducen —claro está no idénticamente— unas actuaciones y actitudes particulares.

Dos ejemplos ilustran nuestras afirmaciones en pro de la relación capital cultural familiar y escogencia de carrera: por un lado tenemos a Laura, joven que acompañaba a su madre a las clases universitarias de la carrera de psicología, escuchaba y reproducía los discursos que circulaban en este contexto, leía algunos documentos que leían los estudiantes y jugaba simbólicamente a ser psicóloga cuando todavía era una niña. Por otro lado está Mariana, quien siempre admiró de su padre su alta capacidad de lectura literaria e histórica, su gusto refinado por el cine francés, sus grandes viajes en competencias deportivas internacionales y sus altos cargos directivos empresariales. De hecho, hoy Mariana es una lectora asidua de novelas policíacas, lo cual se lo atribuye a la identificación paterna.

Un hecho social común en los tres casos presentados es que todas vivieron procesos de escogencia de la carrera con una estructuración muy interesante: se tomaron el tiempo para identificar sus gustos y competencias, rastrearon las carreras más asequibles de acuerdo con las exigencias y posibilidades e historizaron los momentos y elementos significativos en sus vidas para decidirse por la psicología como opción universitaria. En Sofía, por su gusto por la lectura y la escritura; en Mariana, por una experiencia terapéutica que marcó su vida; y en Laura, por querer comprender más su existencia.

Por último, y para terminar este apartado con una mirada que engloba lo que hasta ahora se ha planteado en la dimensión universitaria, presentamos una figura que describe y pone en relación las variables que están en juego a lo largo de las historias de vida de estos casos y cómo estas dinámicas producen un tipo particular de subjetividad hacia el saber:

Figura 3
Dimensiones estructurales del capital académico
y su impacto en la vida universitaria: tendencia 1



Tendencia 2. capital escolar frágil que dificulta la subjetividad hacia el saber universitario

En esta tendencia hemos clasificado a Daniel, Camila y James, los casos más representativos y con historias caracterizadas por experiencias empobrecidas en su familia y en las instituciones escolares en las que realizaron el bachillerato, y que además no ofrecieron los elementos básicos para un efectivo desenvolvimiento universitario. El siguiente cuadro resume, para cada una de estos jóvenes, la escolaridad del padre, la madre y los hermanos (en caso de tenerlos) y la trayectoria académica universitaria:

Tabla 10
Capital escolar acumulado y trayectoria académica en la tendencia 2

Sujeto	Escolaridad y oficio de la madre	Escolaridad y oficio del padre	Escolaridad y oficio de los hermanos	Trayectoria académica del estudiante
Daniel (20)	Madre: Bachiller y ama de casa.	Padre: Tecnólogo en electromecánica. Trabajador flexible en USA en áreas de electromecánica (por horas).	No tiene hermanos.	Daniel ha perdido múltiples cursos en los primeros semestres de carrera y por ello ha sido clasificado en la lista del programa para estudiantes con bajo rendimiento académico. En el último año ha mejorado de forma notable su desempeño, pero aun así no está seguro de si su elección fue la correcta.

Sujeto	Escolaridad y oficio de la madre	Escolaridad y oficio del padre	Escolaridad y oficio de los hermanos	Trayectoria académica del estudiante
Camila (19)	Madre: bachiller. Padre: contador	Madre: pensionada. Padre: auditor interno de un club prestigioso de Cali.	Hermano: séptimo semestre de ingeniería electrónica. Ha perdido varios semestres. No trabaja.	Camila ha tenido dificultades para responder a sus compromisos académicos, en parte porque no cuenta con un <i>background</i> pertinente para la carrera, y también por la sensación de hacer una carrera que “no sirve para nada”. La mayoría de los cursos que ha tomado le han parecido aburridores, y en general no considera que la profesión la apasione. Ha habilitado en un par de ocasiones, pero hasta ahora ha aprobado los exámenes, de tal forma que se encuentra nítida en los cursos. No ha asistido a eventos académicos ni trabaja en sectores relacionados con la carrera, porque cree que es algo que no tiene sentido.
James (21)	Madre: cuarto de primaria. Padre: sargento retirado de la Policía. Asesor Legal de extraditables.	Madre: ama de casa. Padre: asesor jurídico a población extraditable.	No tiene hermanos en edad de realizar estudios superiores ni trabajos remunerados.	James, desde los primeros semestres, ha perdido múltiples cursos, debido a que no cuenta con una disciplina para el trabajo intelectual y a su desinterés en general para todo lo que represente conocimiento académico. No ha asistido a eventos académicos ni trabaja en sectores relacionados con la carrera, porque no está dispuesto a sacrificar el tiempo libre con el que cuenta actualmente.

Daniel expresa que el capital académico acumulado durante el colegio fue “in-ninguno!”. Él proviene de una familia cuyas apuestas nunca estuvieron centradas en la construcción de capitales académicos como estrategia para la movilidad social. Su padre y su madre estuvieron excluidos de la profesionalización y otros familiares como tíos y tías siempre consideraron que ser inteligente era para *nerds*, que a la postre terminarían siendo perdedores. Como el saber académico es algo que no fue fuertemente valorado en la urdimbre familiar de Daniel, las posibilidades reales de que pudiese armar una subjetividad escolar estaban bastante desvanecidas, a menos que el dispositivo educativo operase de manera renovada y consiguiera en este caso generar identificaciones que permitieran relativizar la cosmovisión armada en la novela familiar. Veamos a continuación cómo se dio la historia escolar de Daniel y sus posteriores consecuencias:

El colegio..., parchado; uno no hacía nada. Todo el tiempo se la montaba a los profes, les hacía maldades: una vez puse encima del techo una carne y eso a los dos días olía a podrido y tuvieron que parar las clases para saber qué era lo que pasaba. Otro día atranqué la chapa de la puerta del salón y no tuvimos clase en todo el día mientras la desbarataban y arreglaban. Y normal, el colegio es bacano para los amigos, para las nenas (risas).

En el colegio, una belleza hasta cuarto de primaria. Gané diplomas en excelencia académica, pero yo no sé qué pasó en quinto; tuve una confrontación psicológica y me cambiaron de salón. Siempre estaba en primero E, segundo E, tercero E, cuarto E..., hasta que en quinto me pasaron a B. Yo no sé qué pasó. Igual mis amigos ya eran los otros compañeros de salón, entonces ahí ya. Yo nunca había perdido materias y ahí en quinto perdí como tres y me pusieron matrícula condicional por disciplina y en sexto perdí nueve materias más las dos de quinto; entonces como tenía matrícula condicional y en mi salón estaban unos mellizos y un man que era muy chistoso y grandote, yo mantenía con ellos y mantenía jodiendo, entonces nos echaron a los cuatro. Cuando me sacaron yo estaba en Bogotá. El caso fue que mi mamá me dijo por teléfono que me habían echado del colegio, entonces me hicieron venir y ya.

Yo vine a Cali y mi papá decía "no, pues, es que este muchacho" y empezaron a alegar y terminaron metiéndome a un colegio público, el Eustaquio Palacios, que queda por Cosmocentro. En ese me fue una belleza; me volví más gonorra. En ese me volví todo lo que soy ahora: todo lo jodón, aprendí todas las mañas, todos los vicios. No me dejaron graduar en ese colegio; entonces yo entré a otro y repetí sexto. Yo ponía cuidado en clase pero jodía mucho y no hacía tareas. Nunca me ha gustado hacer tareas ni trabajos ni nada, y como pueden observar todo lo dejo para lo último; me da mucha pereza.

En su historia escolar Daniel fue expulsado de un colegio de alta exigencia y de estrato medio-alto en Cali debido a sus comportamientos "inaceptables" para el dispositivo escolar, como actos "groseros", burlarse de los mayores y animar a sus compañeros de curso a que hicieran desorden para sabotear las clases. Sus padres, pensando en darle una lección para disciplinarlo, deciden que ingrese al colegio Eustaquio Palacios, colegio público y que recibe una parte importante de jóvenes de sectores populares como Siloé, experiencia impactante para Daniel pero que no consiguió el cometido esperado:

Eso para mí fue el peor castigo. Yo era el pirobito del salón; todos me decían mono. Me la montaban al principio, pero ya después relajado. Allá conocí lo que llaman el ampa: la droga, los robos; eso, mejor dicho, fue una escuela brava. Todos mis amigos andaban armados y fumaban y metían coca. Ese colegio sí que era malo, ¡no joda!

Me fue bien en sexto y en el colegio me decían gomelo y a mí me daba mucha piedra, pues, porque eran todos niños de Siloé. Yo me acuerdo que la primera novia que tuve allá en el colegio un día me dijo gomelo y casi le pego, pero luego me hizo una

carta más linda... En el colegio, parchado. Ya así las hembritas. En sexto estudiaba por la tarde; en séptimo, por la mañana; octavo, tarde. La profesora de octavo estaba más rica y era toda porno; hacía comentarios de doble sentido, estaba más buena. Y, pues, uno en octavo como con quince años, el desarrollo hormonal, y era la profesora. En noveno era mañana y tarde; no era tan hp. Ya en décimo me volví muy hp. Desde séptimo me empecé a pintar el pelo de colores, entonces la coordinadora me empezó a conocer.

En décimo conocí a unos compañeros excelentísimos; un día fui al estadio a Barón Rojo Sur y desde ahí me gustó y entonces conocí unos manes de mi colegio y empecé andar con ellos y hacer todas las cagadas que hacía con ellos y los profes me cogieron pereza y me echaron. Décimo lo perdí por todas las cagadas que hacíamos, porque no le hacía caso a la coordinadora... Pues, sí le hacía caso pero no como ella quería; entonces de malas. Un día me dijo "vea, córtese el pelo que ya lo tiene muy largo", y al otro día le llegué con la cresta bien marcada y casi le da un paro a esa señora: me decía "usted qué se hizo", y yo le respondí "aaaahhh, pues usted me dijo que me cortara el pelo". Entonces se emputó y sacaron la circular de cortes clásicos y no sé qué maricadas.

Los botes de basura los incendiaba, y como eran de plástico quedaban torcidos; entonces les tocó coger barriles y cortarlos a la mitad y hacer canecas de basura, y como eran metal no se derretían. Los salones eran con candado entonces les metíamos palitos a los candados y cuando los profes iban abrir, al meter la llave el palito se hundía más y no podían abrir, entonces no veíamos clase hasta que ya nos descubrieron y nos estaban cobrando los candados como al triple de lo que valen, entonces dejamos de hacer eso. Después, como los salones tenían cielo falso de icopor, entonces entre el espacio del techo y el cielo falso cogíamos un pedazo de carne y lo tirábamos, entonces eso con el calor empezaba a oler horrible, a mortecina, entonces nadie se aguantaba el olor y nos salíamos de clase.

Bueno, por muchas razones me echaron del colegio y me metí al colegio Academos. Como siempre, conocí a lo peorcito de Academos. En seis meses hice décimo porque lo perdí, y cuando hice décimo me metieron matrícula condicional porque jodía mucho. Una vez me le aletió a un profesor porque estaba muy pasado. Entonces hice once y me gradué con honores... jajá... Entonces estuve un año haciendo un culo, nada nadita nada, parchado rumbeando. Y ya me metí a la u.

En efecto, como apreciamos en este testimonio, el aparato escolar no cumplió su función civilizadora para lograr que Daniel se interesara por el estudio y tuviese oportunidades mejores a futuro. Su familia tampoco se encargó de eso, pues para sus padres la constitución de saber no era algo que se deseara alcanzar. No obstante, y he aquí la contradicción fundamental, esta familia, como todas las familias del estudio, obliga a Daniel a cumplir el mandato contemporáneo de los jóvenes, ya tantas veces mencionado: "debes ser universitario para ser

alguien en la vida”. Cuando pregunto al joven qué piensa sobre este mandato, él me responde:

A mí nunca me ha gustado leer. ¡Nooooo, qué mamera! Nunca, nunca, nunca he podido leerme un libro completo; ni siquiera esos libritos de Escalofríos que le daban a uno a leer en el colegio (risas). Yo ahora en la U es que vine a leer, a estudiar; a mí casi nada me interesa, excepto el psicoanálisis. En mi familia, pues, siempre me dijeron que había que estudiar en la universidad para ser alguien en la vida, pero ¡qué va! Yo nunca veo a nadie estudiando en mi casa. Mis papás, pues, no son muy estudiados que digamos. Mi papá como que hizo una tecnología en electromecánica y se dedica a lavadoras industriales en Gringolandia, y mi mamá como que terminó el bachillerato..., o no lo terminó, no sé. Entonces cómo quieren que me vaya bien, ¡también es que son cómodos!

Esta lógica colegial es la que intenta perpetuar Daniel cuando ingresa a la universidad, y por ello no consigue levantarse temprano, llega tarde a las clases, habla permanentemente en los salones, pierde exámenes y esto hace que él comience a perder varios cursos. Además, como lo mostramos en un capítulo anterior, Daniel escogió psicología por azar, porque le surgió de un momento a otro, y esto es lo que él piensa actualmente de su relación con una carrera que inició “por descarte”:

La psicología tiene que ver mucho con la historia y me da mucha mamera. A muy poca gente le gusta la historia. Es que la historia ya pasó, ¡ya qué! ¡Es historia! ¡Ya qué hp! Lo que pasó, pasó. Para mí la carrera ideal, pues que me guste, yo creo que me metería a alguna ingeniería, excepto Electrónica. Yo estoy mamado en psicología; casi ni me la aguanto. Me quisiera salir hace muchos semestres. Podría ser Sistemas, aunque no tiene mucha demanda. No sé; creo que me metería a ingeniería mecánica.

I: ¿Has hablado con tu familia sobre lo que sientes con respecto a la carrera?

Yo no se lo he comentado a mi mamá porque no quiero angustiarla porque sé que ella se azara. Ella me empezaría a preguntar “¿y entonces qué va a hacer?, ¿y cómo así?”, y a mí no me gusta que me pregunten sobre eso, sobre cosas que no tengo respuesta, pues no me gusta que me pregunten, porque cuando tenga las respuestas pues se las doy, pero que sean respuestas firmes; porque si yo le digo a mi mamá “es que no me gustó la carrera”, y ya, esa no es una respuesta. El que yo estudie a ella la tranquiliza; es como un calmante, y mejor dejar las cosas así.

Eso me lo cuestiono mucho a veces, y ahora hablando con estos manes de quinto como que me deprimí más todavía, porque es verdad, es verdad, se pueden hablar cosas pero ¡y el otro semestre?

Esto nos muestra la forma como Daniel queda atrapado en una lógica de obligatoriedad que no le sirve para su vida ni presente ni futura, pero que al

menos logra funcionar como calmante para la madre. En esta lógica perversa Daniel queda anulado como sujeto de deseo para convertirse en quien puede calmar la angustia de la madre. Compleja situación en la que queda, además, confinado a ser el deseo de la madre, pero sin una identificación significativa para su vida. Para Daniel la psicología no tiene un lugar en su forma de pensar o actuar, y de allí que esto coincida y sea consecuente con su concepción sobre la prospectiva laboral en la que establece, de forma firme, que “no tiene futuro como psicólogo”.

Por el lado de Camila el colegio sólo fue importante, como en Daniel, por las amigas que tenía, ya que con ellas podía conversar y pasarla rico. La madre de Camila nunca estuvo presente, por su trabajo, para ser un referente significativo que le permitiera identificarse con ciertos saberes y sujetos poseedores de saber, y su padre jamás estuvo interesado en una relación con sus hijos. Él solamente fue un proveedor. A continuación Camila narra su paso por el colegio y el lugar que tuvo su familia en esta época importante de su vida:

Al final del colegio ya estaba muy cansada de todos los papeleos finales. En el colegio tenía un grupo de amigas muy apegadas y yo era del grupo chévere; resaltábamos, aunque no era por “popularidad” sino por ser “el grupito feliz”: todo el día estábamos contentas, éramos amigas de todos, nos la llevábamos bien con todos. Mi colegio fue un colegio de mujeres, aunque mis amigos por fuera siempre han sido hombres. El colegio sólo fue importante porque yo iba a conversar con mis amigas; de esa manera la pasábamos muy rico. Pero el estudio fue una mierda, es una tontería.

¿Cómo me considero como estudiante? Yo era una pésima estudiante; perdía entre tres a cuatro materias siempre. Nunca me consideré una niña modelo; perdí inglés, ética, religión y sociales. No me gustaba religión y no iba a clase ni hacía los trabajos; lo que no me gustaba era la profesora, sus métodos y el tema que estaba dando... Siento que nada de lo que aprendí en el colegio me sirvió de nada; siento que el colegio sólo fue un paso más para llegar a la U, y que en la universidad uno empieza prácticamente desde cero.

¿El apoyo de mis papás? No, pues, mirá, ellos tenían que estar pendientes porque tenían que ir por el boletín, pero no les gustaba porque siempre sabían que yo iba a perder algo. Mi papá me ayudó en los problemas de matemáticas hasta quinto de primaria, pero después yo dejé de pedirle ayuda. Mi mamá nunca me ayudó porque siempre terminábamos peleando.

James, por su cuenta, estuvo a la deriva con una familia que no organizó los límites y las posibilidades transferenciales para que se diera una apuesta por el saber. La madre, una mujer con una formación de primaria, no respondía las preguntas que iba haciendo James desde niño y que a la postre podrían haber estructurado un espíritu investigativo que habitualmente es central en la ge-

neración de nuevos saberes y producciones económicas y culturales. James me relata de la siguiente manera cómo fue su experiencia escolar:

I: *¿Y cómo fue la época del colegio?*

No, pues, yo estuve en Cali y me fui a vivir a Zarzal con mi abuela. La pasaba muy bueno porque nadie me decía nada. En el colegio me iba mal. Ni siquiera iba; me iba era a visitar unas novias que tenía. Después mi papá vino por mí y la familia se trasladó para Tuluá y allá terminé el colegio.

O sea, yo era un estudiante común y corriente, jodía, estudiaba; todo muy medido. Los profesores me decían..., así como me dicen aquí, “¿está juicioso?” ja ja ja, y yo: “sí, bastante” [lo dice en tono de burla]. Lo que pasa es que como yo era muy cansón, entonces casi no les paraba bolas, casi no les ponía atención, y mantenía era en otra cosa; a todo le quería era sacarle el chiste, a todo le quería era sacar gracia, entonces me les tiraba la clase a ellos [profesores], entonces por eso tenía problemas con ellos; de todas formas estudiaba igual, respondía igual, pero jodía mucho.

No me llamaron en el colegio por indisciplina, o sea eran más que todo amigos míos. Nunca me citaron ni me suspendieron; sólo me decían “ve, James, ponete más serio hombre, mirá que me dispersás a todo el salón”, y claro, yo dispersaba a todo el salón; ¡la recocha del salón se respeta! La recocha era más que todo que el profesor decía algo y yo a todo le sacaba chiste, le sacaba gracia, entonces hacía que el foco atencional de todo el mundo se dirigiera a mí, entonces el profesor quedaba en nada, entonces al profesor no le gustaba eso, era como “dejame dar mi clase que para eso me están pagando”, entonces yo “no, no pasa nada, da tu clase”, y me quedaba callado.

Me gustaba geografía, de pronto conocer dónde se localizaban ciertos lugares; historia porque podemos saber sobre nuestro origen, también saber que había pasado antes y tener un fundamento sobre por qué estamos en este lugar. Cuando me mandaban a leer un libro, pues compraba el resumen”.

I: *¿Y tu familia cómo entraba en todo esto?*

Cuando era niño, por... por... o sea cuando estaba en primaria, por indisciplinado en el colegio, pero hace muchos años. Mi papá con la mayor naturalidad me llevó. El problema ejercía era en que... en mi mamá, que yo le hacía a mi mamá preguntas de cosas, muy cotidianas, muy normales, y mi mamá no sabía cómo responderme, entonces me ignoraba. Me tocaba esperar que mi papá llegara a las doce de la noche, una de la mañana para preguntarle a él, entonces yo entraba en conflicto, o sea por la falta de atención de mi mamá; todo ese problema radicaba en ella, en que ella no me ponía atención, no me resolvía mis inquietudes, inquietudes de pronto a nivel académico, a nivel de curiosidades que todo niño tiene, y ella “no, no sé, pregúntele a su papá”, entonces yo no me quedaba con esa curiosidad, entonces yo me trasnochaba esperando a mi papá para que me respondiera. Yo decía que

mi papá era el único que me podía ayudar y mi mamá no. Nunca hablé con mi mamá sobre eso. Ahora lo entiendo; es muy normal que ella haya tenido ese tipo de comportamiento, porque nadie da de lo que no tiene. Es muy normal que ella no me haya podido responder. Mi mamá hizo hasta prekínder [risas]. No, mentiras, me parece que fue hasta cuarto de primaria. Mi mamá estudió en Corinto, un pueblo del Cauca. Ella es de allá”.

Haciendo un balance de los tres sujetos clasificados en esta tendencia se puede comprender lo siguiente:

1. El nivel educativo de las madres es muy inferior a las de la tendencia 1: las madres de Camila y de Daniel son bachilleres, mientras que la de James apenas alcanza niveles de primaria. Este es un hallazgo interesante, pues hemos visto que la figura familiar decisiva en los procesos de producción de deseo de saber ha sido la madre, porque todos los padres de la muestra, a excepción del de Mariana, se han limitado a ser proveedores, mas en ningún momento incidieron en la constitución de una ontogénesis competente para el dispositivo escolar y la posterior universidad. Esto nos permitiría intuir que el capital cultural académico de los hijos estuvo en proporción con la reproducción social que generó la madre, y de allí que el repertorio de saber de ésta, que no se limita a títulos o grados académicos, fue lo que lanzó a los niños y jóvenes al momento actual, cual metáfora proléptica del proceso formativo (Cole, M., 1999).
2. No hay transferencia con figuras del contexto socializador primario. Esto quiere decir que no hay ningún familiar, desde la visión de los jóvenes, que sea un modelo cultural interesante a seguir, en tanto las relaciones afectivas y también hacia el saber estuvieron gravemente precarizadas por la historia del grupo social. Este mismo hallazgo lo encontramos en la dinámica universitaria, en la que Daniel y Camila hablan así sobre los potenciales modelos culturales en la educación superior:

I: ¿Identificas algún compañero que sea modelo interesante a seguir?

No tengo, no poseo; hay niñas que son muy juiciosas, y bacano; pero bacano por ellas. Así como Manuela o Carolina; pues bacano porque están haciendo lo que les gusta. No me identifico con nadie. Todas son mujeres y las hembras son más juiciosas, más dedicadas; eso es un modelo a seguir pero no es el mío.

I: ¿Identificas entonces algún docente que sea modelo interesante a seguir?

Lejos... No, pues, todos son psicólogos, son súper hartos; pero yo no, lejos. (Daniel)

...

I: ¿Identifica usted algún compañero que sea modelo interesante a seguir? ¿Por qué se identifica con esos compañeros?

No veo a ningún modelo ni a ningún antimodelo. Uno puede ser buen estudiante pero no niño. Hay un grupo de la ñoñez: Alex, Angie, Mónica y Stefanie son el grupo de la ñoñez. Ellos me caen bien pero no me parece que se tengan que pasar a todo el mundo por encima por sus notas, como lo que pasó con las pruebas en el trabajo de Cesar; tampoco se puede ser así por sacar un cinco.

Tampoco me gusta la gente que no hace nada, que no está ni acá ni allá. y que sólo les interesa su vida social, como Natalia Valencia y Jeniffer Ferrer. Jeniffer se esfuerza pero no puede. Natalia es como que no le presta atención a la vida en cuanto a lo académico; uno no sabe en qué mundo vive.

I: Y, ¿algún docente?

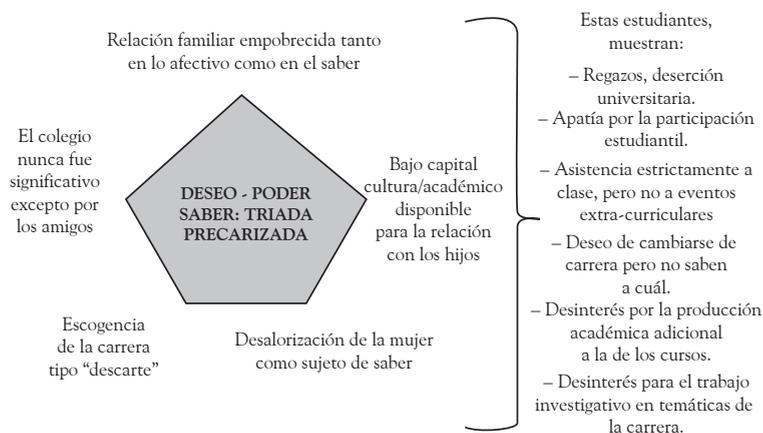
No, para nada, ninguno. Son buenos, pero nada que ver conmigo (Camila).

La dificultad de establecer procesos identificatorios tiene que ver tanto con el tejido familiar poroso como con la dificultad para la anticipación de futuro. El hecho de no desear ser como alguien, de no anhelar el saber de alguien, hace que sea comprensible la inexistencia de prospectiva laboral, es decir, de pensar imaginativamente en qué podrá y querrá trabajar cuando obtenga la competencia y el título de psicólogo.

3. El bajo rendimiento académico es una condición que caracteriza a esta parte de la muestra, lo cual inicia en el colegio, pero sus familias no actúan para escuchar y comprender qué significa, desde un contenido latente, una actuación infantil o juvenil que fractura el sistema de anhelos de la cultura escolar mediante la pérdida de notas. Por el contrario, algunos padres, como el de Daniel, imponen castigos que implican trasladarlo a un colegio rodeado de pobreza, drogas y delincuencia, creyendo que de esa manera el joven “enderezaría” su camino y se convertiría, con semejante estrategia, en el modelo ideal de hijo que la familia tanto quería, pero sin asumir costos para que eso se lograra. Para todos estos jóvenes el colegio solamente representó un espacio de encuentro con amigos para conversar, hablar de novios y novias, de la fiesta de la semana pasada, pero en ningún momento se recupera algo significativo y útil para ser puesto en la tragicomedia universitaria.
4. Teniendo todos estos elementos como *background* que dio forma a la identidad, estos jóvenes escogieron la carrera de psicología porque era imperativo estudiar en alguna universidad. El deseo propio no se visibiliza; todos anhelan cambiar de programa académico pero esto no garantiza que ingresarán a uno que corresponde a sus anhelos y competencias efectivas.

Por último, y para terminar esta tendencia con una mirada que engloba lo que hasta ahora se ha planteado en la dimensión universitaria, presentamos, como se hizo en el apartado pasado, una figura que describe y pone en relación las variables que están en juego a lo largo de las historias de vida de estos jóvenes, y cómo estas dinámicas producen un tipo particular de subjetividad hacia el saber:

Figura 4
Dimensiones estructurales del capital académico
y su impacto en la vida universitaria: tendencia 2



En general, en la dimensión que he denominado *capital escolar acumulado* hemos comprendido, en palabras de Bourdieu (2000), que:

La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación (p. 108).

Hemos visto cómo la calidad de una determinada subjetividad para el saber académico universitario está precedida y configurada a partir de la articulación entre las concepciones culturales de la familia acerca de las formas y la pertinencia de la producción de saber, las escogencias de instituciones escolares que agencian los padres, la relación afectiva familiar, la capacidad y deseo de acompañamiento al proceso escolar y el capital cultural/académico familiar, especialmente el de la madre. Los colegios, en todo este proceso, suelen ser lugares para encuentros sociales entre compañeros y amigos, pero en la mayoría de casos se banaliza el espacio social de aprendizajes académicos.

Al respecto, Martin Packer (2001) nos ha mostrado con celeridad que seguimos atrapados en la vieja división entre ontogenia y episteme, entre individuo y cultura. De allí que la mayoría de instituciones educativas, al plantear concepciones y metodologías que distan de las ontologías de nuestros campos de significación, quedan limitadas a la instrucción de discursos epistémicos vacíos que no historizan ni transforman la vida de los estudiantes. Algunos de estos

jóvenes, de hecho, me han mostrado cómo se burlan del dispositivo escolar, cómo se quedan por fuera de las posibilidades de acceso a saberes superiores y por tanto a círculos de poder económico a futuro. Otros, como Mariana, Laura y Sofía, han aprovechado de manera interesante los espacios educativos, ya que sus familias han transmitido que el saber es algo dignificante para la vida: “El saber me hace mejor persona” (Sofía).

Una parte preocupante de los colegios con respecto al momento en que se debe gestar el paso a la universidad como destino naturalizado de los bachilleres con cierta condición económica es la puesta en escena de programas de orientación profesional, que resultan inefectivos y lejanos a los intereses de los próximos habitantes de la educación superior. Estos programas, para todos los casos, son responsabilidad de los psicólogos de las instituciones educativas, quienes habitualmente tienen una alta carga laboral, bajo nivel de recursos y una escasa formación académica, investigativa y profesionalizante de acuerdo con las nuevas tendencias de los contextos educativos en un mundo globalizado y, sobre todo, precarizado. Estas condiciones han generado actividades “psicológicas” en las cuales nuestros jóvenes no se han visto beneficiados, pues consisten en acciones atomizadas (y no un proceso sostenido en el tiempo) limitadas a la aplicación de instrumentos nomotéticos como el 16 PF, el MMPI y la revisión sucinta de algunas carreras.

Y la universidad, por su parte, intuyendo la precarización del ofrecimiento de los colegios en la asesoría para la escogencia de la carrera, se ha limitado a recibir a los jóvenes en procesos de inducción masiva, en los que el 80 % del tiempo se destina para actividades lúdicas, y tan sólo un 20 % para resolver inquietudes acerca de la naturaleza de la carrera, la introducción a una subjetividad universitaria, los estilos pedagógicos y el paso del colegio a la U. En este sentido, la universidad es una prolongación de la ineficacia del colegio, en tanto no alcanza a comprender que el paso de una escolaridad generalmente deficiente a un contexto educativo de alta exigencia de adultos y para adultos debe estar apoyado mediante actividades colectivas e individuales que lleven al recién iniciado a incorporarse en el nuevo habitus.

Con todo esto, hemos aprendido que el capital académico que más favorece la creación de nuevos saberes por los jóvenes es aquel que se gestó en la dinámica familiar mediante pequeñas interacciones, conversaciones y ejemplificaciones cotidianas. Pareciera, según nuestros hallazgos, que las generaciones siguen dependiendo en buena medida de las disposiciones performativas de sus padres y familiares cercanos, de su capacidad para entrar en diálogo con los hijos y compartir así sus saberes, y cuando esta institución no funciona, el resto de instituciones de la cultura, es decir, la escuela y la universidad, terminan siendo aparatos de la reproducción de la pobreza ontológica y epistémica de los grupos sociales.

Igualmente, y esto es algo muy relevante, encontramos que los padres no han favorecido –excepto en el caso atípico de la familia de Mariana– la conformación de capitales académicos en sus hijos, ni tampoco han fomentado en ellos una disciplina intelectual ni un deseo por saber más sobre algún particular. Por el contrario, hemos ratificado que las madres siguen estando solas en su función civilizatoria con los hijos, solas en las apuestas educativas familiares, aunque sean las que menor formación académica tienen en comparación con el padre. Dicho en otras palabras, si bien los padres tienen títulos académicos superiores a las madres, no están dispuestos a un proceso socializador con los hijos que permita identificaciones con ciertas disciplinas, construcción de competencias ontológicas y epistémicas para la adecuada inserción en los dispositivos escolares y autonomías individuales para un mundo cada vez más globalizado, flexible y precarizado. Esto nos confirma, como lo han expresado algunos autores (Rodríguez, M. 2008), que la división sexual de la sociedad está vigente, y que la discriminación por género en la familia, en la educación y en el trabajo tiene apenas algunos matices de relativización, lo cual no implica en lo absoluto su desaparición.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Realizar una investigación sobre juventudes universitarias ha venido muy bien en un concierto científico pleno de estudios sobre delincuencia, embarazos no deseados, droga y violencia, tópicos favoritos de una buena parte de los organismos e instituciones que intervienen a este grupo protagónico del crepúsculo del Modernismo. Pareciera que por ser los universitarios un grupo relativamente privilegiado debido a que sólo representan el 14 % de la población total de Colombia en edad de realizar estudios superiores (pero de esta cantidad sólo se gradúan la mitad, lo que en efecto genera más exclusión social en el país) no son, por lo tanto, un grupo protagónico en los intereses de los investigadores sociales.

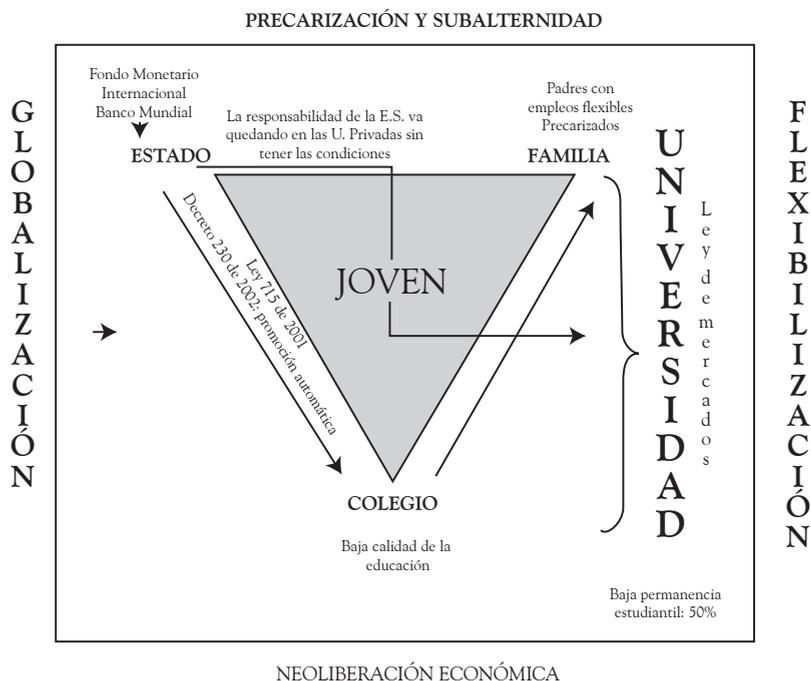
Esto nos lo ha mostrado la escasa producción bibliográfica en el país, salvo los avances ingentes de la Universidad del Valle con el proyecto Universidad y Culturas, dirigido por María Cristina Tenorio; la Universidad de Antioquia con el Proyecto sobre Deserción universitaria; la Universidad Nacional con el estudio de Marta Pinto sobre deserción y rezago estudiantil; la Universidad Pedagógica de Colombia con los trabajos sobre apoyo académico en población vulnerable, liderado por Caroline Walker; y la Universidad Nacional con el estudio Jóvenes en la Universidad, coordinado por Luz Gabriela Arango. Estos estudios son iniciativas muy necesarias ante la angustiada situación de los jóvenes del nuevo milenio que están ingresando a la universidad, sin importar si la institución es privada o estatal, y tienen bajos niveles de permanencia, sea por falta de dinero o, como en la mayoría de los casos, porque no cuentan con una subjetividad que les permita enfrentar los retos académicos y sociales del nuevo espacio social.

Esto nos sugiere, de alguna manera, que el territorio juvenil universitario es muy novedoso y por ello debemos continuar afianzando nuestras estrategias intelectuales e investigativas para dos propósitos fundamentales: 1) Ampliar nuestras comprensiones sobre las fracturas y contradicciones culturales de los jóvenes que llegan en un estado de preparación escolar deficiente; y 2) Generar políticas educativas que transformen las realidades sociales, tanto en nuestros lugares de acción como en las dinámicas gubernamentales en materia de educación universitaria.

En función de los hallazgos construidos en nuestro recorrido etnográfico y hermenéutico, hemos visibilizado las lógicas macrosociales y microsociales en

juego en la subjetividad juvenil que tiene acceso a la universidad. Para hablar sobre lo macro hemos hecho el siguiente diagrama que ubica las tensiones que se ponen en escena:

Figura 5
Tensiones macrosociales de la dinámica juvenil universitaria



En el gráfico apreciamos que los jóvenes, inmersos en procesos estructurales como la globalización, la neoliberalización económica y la flexibilidad, se encuentran entre tres instituciones principalmente: el Estado, la familia y el colegio. El Estado, desde las disposiciones que adoptó en los años ochenta y noventa bajo la imposición del FMI y el Banco Mundial (Pinto, M., 2007), incorporó una serie de reglamentaciones estatales que transformaron las instituciones educativas del país. Así, frente a los colegios implementó la Ley 715 de 2001 y el Decreto 230 de 2002, por medio de los cuales se redujeron las transferencias nacionales y se aprobó la promoción automática, que en el supuesto estatal ampliaría la cobertura y acabaría con la deserción escolar. En efecto, la cobertura aumentó, la deserción disminuyó (¿cómo no hacerlo con una disposición legal que sólo permite el 5 % de pérdida escolar!), pero la calidad de los educandos se fragilizó al punto de que solamente aquellos privilegiados que tienen las posibilidades de ingresar a los colegios privados bilingües de clase media y alta cuentan con

la subjetividad y formación académica necesaria para hacerse a una carrera universitaria de alto nivel.

Al mismo tiempo, y por orden del Banco Mundial, el Estado redujo dramáticamente las transferencias a las universidades estatales, dejando buena parte de la cobertura de educación superior en manos de las instituciones privadas, que comenzaron a funcionar como entidades bajo ley de mercados. La universidad en la que se ha realizado el estudio adoptó este sistema, y de allí que se recibirán todo tipo de jóvenes sin considerar en qué condiciones llegaban, qué tanto sabían, qué posibilidades favorables tenían y qué obstáculos aparecían. Esta ley de mercados, que adoptaron buena parte de las universidades privadas, permitió lógicas en las que el estudiante se volvió un cliente al que no se le podía exigir niveles de calidad académica y personal debido a la extrema dependencia financiera de estas empresas por el nivel de matrículas que las familias cancelan.

Los estudiantes comenzaron a ingresar a las universidades con formaciones escolares deficientes, pues ya habían sido cobijados por la reducción de presupuestos promulgada por el Estado y también por la famosa promoción automática. Las familias, en todo este proceso, vivían terribles transformaciones en la sociedad productiva que habían conocido de sus padres, caracterizada por empleos fordistas, con buenas remuneraciones, permanencias indefinidas y garantías sindicales. Esto llevó a muchos padres a ingresar prontamente en el difícil mercado laboral flexibilizado, como en los casos de Daniel y Lina, cuyas familias nunca estuvieron presentes para acompañarlos afectiva y académicamente en su constitución ontológica para la vida universitaria y el mundo laboral.

Los jóvenes, al iniciar las carreras, no vivieron procesos de inscripción a la vida universitaria ni tuvieron oportunidad de configurar una subjetividad pertinente para una dinámica académica que ya no era la del colegio. La universidad ha tenido un grado de negligencia enorme en todo esto, pues ha estado bastante preocupada en sostener cierto número de matrículas que permitan el difícil equilibrio financiero, y por ello no propuso sistemas de selección de estudiantes. Un sistema de selección de estudiantes es fundamental para cualquier proceso educativo. Por sistema de selección no se entiende un aparato de exclusión de los sujetos que no cuenten con el capital académico o financiero suficiente para el ingreso universitario, sino, por el contrario, puede ser una estrategia de punta que lleve a que el joven comprenda cuáles son sus competencias, qué debe fortalecer y a qué programas de ajuste y apoyo a la vida universitaria puede acceder.

No obstante, la universidad privada asumió en una época, sin reglamentaciones ni disposiciones legales estatales, una promoción automática silenciosa que generó la grave situación de estudiantes que avanzaron en su carrera y llegaron

a ser profesionales sin contar con las formaciones idóneas para ser autónomo laboralmente. Esto es, ante todo, un principio de exclusión por inferiorización de los sujetos, a quienes se les atribuye una incapacidad para asumir retos universitarios de gran envergadura, lo cual lleva a dejarlos con bajas probabilidades de competir en un mercado laboral cada vez más flexible y globalizado.

Posteriormente, la universidad asumió una perversa y ambigua posición al respecto: por un lado, permite que todos ingresen sin hacer un adecuado diagnóstico, y posteriormente los expulsa por no contar con el perfil mínimo requerido para la asunción de la responsabilidad en una carrera profesional. En todo esto se produce lo que hemos denominado como la individualización de la culpa, en la que queda el joven como único culpable de su fracaso escolar, cuando ni el Estado ni la familia ni los colegios proporcionaron las dinámicas pertinentes para la constitución de una autonomía intelectual. Y en esta coyuntura la universidad ofrece, como forma de enfrentar la baja permanencia estudiantil que asciende ya al 50 %, un programa de apoyo a los estudiantes con bajo rendimiento, caracterizado por técnicas conductistas, que comprende que las deficientes actuaciones académicas de los jóvenes se deben a la falta de hábitos para el estudio y no a una cuestión que trae una historia escolar, familiar y estatal a cuestas. Por ello este programa termina finalmente dedicándose sólo a la instrucción banal y estereotipada de técnicas positivistas, así como también a la presión y culpabilización de los estudiantes que, por fuera de su voluntad, no logran obtener los mínimos académicos requeridos. Bourdieu (1967), al respecto, propone:

En las posibilidades de acceso a la enseñanza superior vemos los resultados de una selección que se ejerce a lo largo del recorrido escolar con rigor muy desigual, según el origen social de los individuos. Para las clases menos favorecidas esta selección tiene carácter de pura y simple eliminación. Así, mientras el hijo de un mando superior o alto directivo tiene ochenta probabilidades más de ir a la universidad que el hijo de un asalariado agrícola, y cuarenta más que el de un obrero, con relación al de un directivo medio sus posibilidades son todavía dos veces mayores (p. 26).

En este sentido, creemos que dejar de realizar un diagnóstico sobre los jóvenes que ingresan a la universidad, más que afianzar el espíritu democrático —como podrían manifestarlo ciertas lógicas estatales o franciscanas—, termina generando nuevamente procesos sutiles y voraces de exclusión social. ¿No es acaso alarmante decir que la mitad de todos los jóvenes que ingresan a la universidad nunca se graduarán? ¿Es banal mencionar que esos pocos jóvenes que serán profesionales, es decir, la privilegiada suma del 7 % de toda Colombia, tendrán a lo sumo dos salarios mínimos de remuneración y el tiempo de absorción del mercado sobre ellos puede oscilar entre seis meses y dos años? ¿Es posible continuar permitiendo una educación universitaria que no transforma mayoritariamente

la subjetividad de los estudiantes, y por ello mismo una buena parte de ellos no constituye, de manera significativa, sus procesos profesionalizantes?

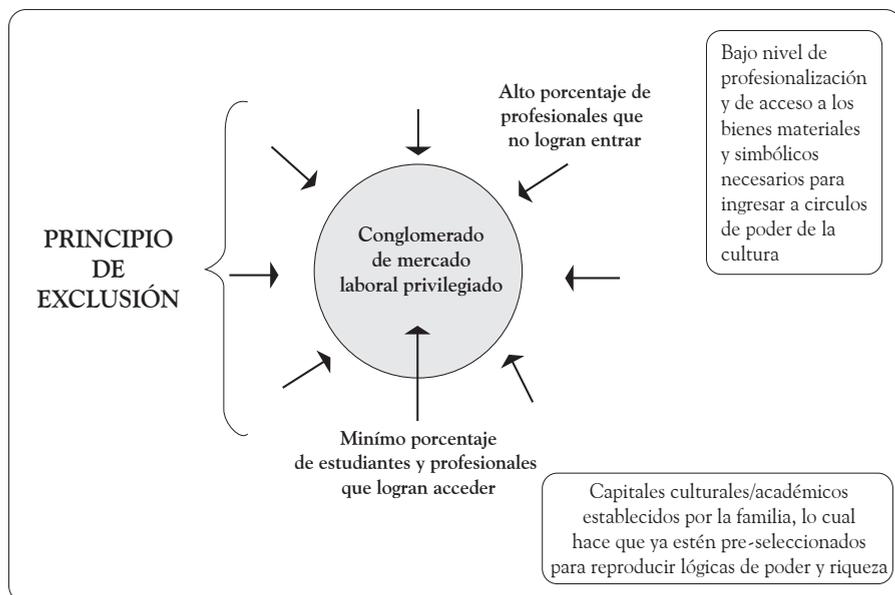
Esto nos ratifica una vez más que la universidad no está generando las condiciones para que se genere movilidad en el saber y movilidad en lo social. Sin programas que acompañen y apoyen a los jóvenes con dificultades académicas, sin victimizaciones ni culpabilizaciones, es prácticamente imposible generar desarrollo social. De esta manera, hemos visto cómo en nuestros casos solamente aquellos jóvenes que cuentan con familias que destinaron esfuerzos ingentes para garantizar una excelente formación académica, ética y política son los que en efecto aprovechan el escenario universitario, lo invisten de sentido para sus proyectos de vida y al final terminan ingresando en los círculos de poder de la cultura. Siempre será grato encontrar jóvenes como Sofía, Mariana, Mónica y Laura –todas mujeres por cierto–, que ya fueron inscritas por sus madres (pues los padres no aparecieron en el espacio social significativo) en una subjetividad que desea saber más. Estas estudiantes ya están inmersas en relaciones de poder con algún nivel de distinción, hacen ponencias nacionales y seguramente serán parte de la generación que producirá desarrollos pertinentes para la sociedad y la disciplina psicológica.

Ahora bien, y ¿qué pasará con el resto? Con Daniel, Lina y Camila, que continúan atrapados entre la familia y la universidad intentando cumplir con el mandato juvenil contemporáneo “ser universitario para ser alguien”. ¿Qué ocurrirá cuando ellos se gradúen, si lo logran, y se finalice así el “techo de escampadero” en que se convirtió la universidad? ¿Deberán enfrentar con sus familias el no deseo de ser profesionales, el no deseo de desempeñarse laboralmente en algún sector de la sociedad? O, ¿conseguirán trabajo pero no podrán sostenerse en él porque no se formaron adecuadamente?

Todo esto nos permite concluir que tanto el colegio de origen como la universidad son aparatos del sistema que reproducen las inequidades sociales del país. Así como Pierre Bourdieu lo planteó en sus libros *Los estudiantes y la cultura*, *La reproducción social* y *Capital cultural, escuela y espacio social*, el aparato escolar promueve de manera importante a quienes tienen capitales culturales/académicos familiares más elevados para que continúen con sus avances profesionalizantes, consigan varios títulos y accedan a los puestos que ostentan poder financiero y social, mientras que quienes provienen de orígenes empobrecidos, con colegios deficientes y baja autonomía para la asunción de responsabilidades quedan permanentemente viajando en una dimensión sin tiempo, sin espacio y sin poder. Esta aseveración no es un determinismo, es una comprensión sociológica que advierte tendencias posibles, lo cual no elimina la posibilidad contra-hegemónica

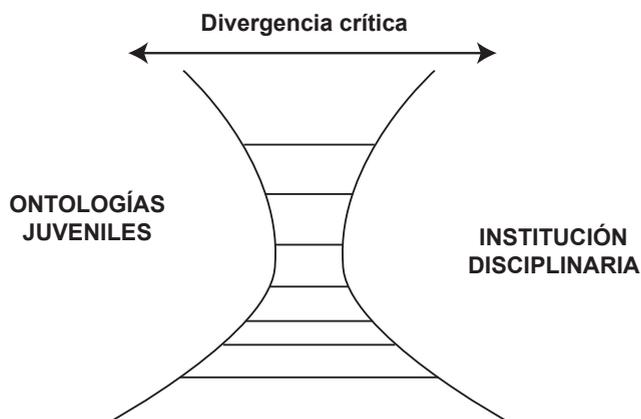
de lucha de los sujetos. La siguiente gráfica muestra la manera como el sistema continúa el ritual histórico de “la elección de los elegidos” (Bourdieu, p. 1967):

Figura 6
Lógica de exclusión social



Ahora bien, en la dinámica interna que se establece entre la institución y los jóvenes de psicología hemos sido testigos de las profundas distancias que hay entre dos concepciones que navegan en rumbos diferentes, lo cual no favorece la vivencia universitaria como algo pertinente y útil para la vida y la posterior inserción en el mercado laboral. Así, la universidad se muestra como un aparato disciplinario que vigila y castiga comportamientos (Foucault, 1998) tales como el uso del MSN, el ingreso a páginas de Internet que contengan alguno de los vocablos “sexualidad”, “sexo”, “placer”, “cuerpo”, y el uso de las zonas verdes y el descansar en el piso de los edificios (ya que no se cuenta con espacios para tomar una pausa en el día), por mencionar sólo unos ejemplos. En todos estos casos la institución continúa ratificando la profunda y conflictiva división entre lo divino y lo corpóreo, entre lo moral y lo sexual, hecho que genera fuertes distancias con unas subjetividades juveniles que hace mucho tiempo han integrado la intelectualidad, el trabajo y la disciplina con el disfrute, el ocio y el sexo libre. La siguiente gráfica nos muestra, de alguna manera, lo que he denominado “divergencia crítica”:

Figura 7
Divergencia crítica juventud / universidad



La divergencia crítica se ha concebido como el grado de distancia entre las apuestas institucionales y las ontologías de jóvenes habitantes de una vida globalizada, tecnológica y flexible. Es preciso anotar que las juventudes contemporáneas no pueden leerse a la luz del pensamiento adultocéntrico, plagado usualmente de ilusiones sobre estabilidad, sedentarismo, trabajos vitalicios e instituciones arraigadas a cierto espíritu tradicionalista como la iglesia, la familia, la factoría, la escuela y la universidad. Por el contrario, Margaret Mead (1977) nos ha explicado con fascinación que los jóvenes de las últimas décadas no hacen parte de una condición patológica y mucho menos errada, y por lo tanto debe entenderse que son sujetos que se han producido en medio del pasaje de una cultura postfigurativa –que erigía la crianza y la construcción identitaria a partir de los padres y abuelos– hacia una cultura prefigurativa –que asienta la construcción del sujeto en los pares, amigos, *parches* y otros movimientos de orden horizontal–. Harvey (2004), por su lado, complementa diciendo que la juventud, en algún sentido postmoderna, sería el resultado de todas las transformaciones que se han gestado entre lo global y lo local, lo individual y lo social, el capitalismo y el proteccionismo y las guerras del siglo XX, que incidieron de manera radical en la caída de las verdades y los metarrelatos que instauró el pensamiento modernista (Lyotard, 1986).

Con todo este panorama, podríamos decir que los jóvenes de clases media y media-baja que hacen parte de nuestra universidad se caracterizarían a partir de:

- Identificaciones múltiples.
- Nomadismos urbano, nacional y global.

- Tribalismos.
- Vagabundeos ciberespaciales.
- Pensamientos a plazos cortos.
- Aprendizajes brillantes en lo audiovisual.
- Toma de distancia de las instituciones modernistas como el matrimonio, la familia y la iglesia.
- Relaciones efímeras, en función de un goce que no se proyecta hacia el futuro.

Partiendo de esta caracterización, no nos es difícil enunciar ahora las dificultades que se instalan cuando somos conscientes de que estos jóvenes que habitan el umbral Modernismo/Postmodernismo asisten a instituciones educativas –básica, media y superior– con prácticas y sentidos de una sociedad estrictamente disciplinaria. ¿No sería acaso un sinsentido el contar con sujetos cuyos pensamientos e identidades híbridas viajan a velocidades globalizantes y quienes tienen que hacerse parte de espacios tanto físicos como simbólicos que aún proponen el culto a la estabilidad, las verdades absolutas, el saber y la pedagogía vertical y la disciplinarización del sentido, el cuerpo y el placer?

Esta fractura que vivimos actualmente entre una juventud que ya se incorporó a una sociedad del control, como lo definiría Foucault (1992), y que ya vive la sociedad del riesgo, como lo plantearía Martín-Barbero (2002) retomando a David Harvey, y ciertas universidades que añoran la utopía del regreso al Modernismo junto con las relaciones autoritarias desprovistas de sentido nos propone que tenemos en la actualidad retos valiosos de ser primero comprendidos y luego asumidos con una mentalidad dispuesta a aceptar la castración narcisista que implica el sabernos en tiempos de fragmentación.

Así las cosas, la universidad estaría abocada, si pretende continuar siendo una institución garante de buena parte del desarrollo social, económico y cultural de las naciones (que también ya están desapareciendo para darles paso a comunidades más grandes, como la Comunidad Europea), a enfrentar conflictos de gran envergadura como:

- Deserción escolar.
- Baja motivación de un número significativo de los estudiantes de carrera.
- Escisión entre los conocimientos impartidos y las competencias requeridas en el mercado laboral.

- Baja flexibilidad curricular.
- Rigidez y obsolescencia en las prácticas pedagógicas y evaluativas.
- Baja inserción laboral

Estamos lejos de resolver la fractura fundamental que aquí se enuncia, y más cuando sabemos que las subjetividades se mueven con mucha más agilidad que las instituciones sociales tradicionales educativas que parecieran ser la mimesis de un dinosaurio fosilizado. No obstante, la lejanía del reto, o lo que hemos llamado *el encuentro posible*, deberá exhortarnos a dar lugar a la otredad, a la singularidad y a la divergencia de la vivencia juvenil, que nos anuncian de múltiples formas que *el mundo, más que ser tierra firme y segura, es un sinlugar de arenas movedizas* (Patiño, J. F. 2007).

¿Qué hacer frente a una problemática de esta dimensión?

Creemos que es posible generar una universidad inclusiva y con pertinencia para jóvenes con heterogeneidad cultural, académica y personal. Un programa altamente significativo para este planteamiento es Universidad y Culturas, de la Universidad del Valle, cuyas estrategias se han enfocado en acoger a aquellos estudiantes que por condición étnica no siempre cuentan con el perfil mínimo requerido para una adecuada trayectoria académica. Me inclino a pensar que es posible gestar una universidad que vaya conforme a los ágiles cambios globales del mundo y de las subjetividades juveniles. Una universidad que pueda tener estas características:

1. Ser inclusiva en género, etnia y clase social. Para esto es necesario un plan de becas y apoyos financieros, así como la articulación entre comunidades diversas culturalmente y la institución universitaria mediante proyectos de formación, investigación y proyección social.
2. Generar procesos evaluativos a los estudiantes que recién ingresan, para que ellos puedan hacer un balance de sus potencialidades y dificultades. Más allá de las pruebas psicométricas, tan habitualmente empleadas por los psicólogos científicos, se abre como opción realizar un ejercicio de escucha y de comprensión de las historias juveniles, la dinámica de sus familias, la vivencia del colegio, la escogencia de la carrera y las competencias individuales en contraste con las exigencias universitarias por carrera.
3. Generar programas de apoyo académico, socioeconómico y terapéutico a la población estudiantil como estrategia de enfrentamiento de las dificultades

que vulnerabilizan la permanencia universitaria. Las situaciones identificadas que ponen en riesgo la continuidad de los estudios de los jóvenes son:

- a. Bajo capital académico/cultural de la familia y adultos cercanos.
- b. Baja calidad de la relación afectiva familia.
- c. El precario apoyo y acompañamiento en la historia escolar del educando, ya que es el momento de constituir una subjetividad para el saber.
- d. Colegios con pedagogías deficientes.
- e. Escogencias por descarte para cumplir, por obligatoriedad, con el mandato de los jóvenes: “ser universitarios para ser alguien en la vida”.
- f. La baja integración social en la universidad.
- g. La baja capacidad para habitar socialmente los espacios universitarios e investirlos de sentido para la vida.
- h. La baja capacidad para identificarse con profesores y apuestas académicas.
- i. La baja participación en eventos académicos y culturales extracurriculares.

Estos elementos nos permiten plantear un perfil de riesgos para la permanencia estudiantil, lo cual será muy útil para predecir dificultades y obstáculos que podrían tener alternativas de enfrentamiento y solución.

4. Generar espacios y prácticas sociales universitarias que vayan el ritmo de la globalización. Algunas de las propuestas que nos hicieron los estudiantes fueron:
 - a. Tener biblioteca veinticuatro horas para dar lugar a los ritmos de los jóvenes universitarios que son habitantes nocturnos. De esta manera la universidad podrá dar lugar a estas lógicas, contradictorias y absurdas para adultos enclasados, pero que representan la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a los centros de documentación y a las herramientas tecnológicas necesarias sin importar los viejos horarios modernistas que terminan siendo la mimesis descontextualizada de una industria fabril inexistente.
 - b. Poder acceder al MSN como estrategia comunicativa, no sólo para el ocio y el tiempo libre –que la mirada eclesiástica no consigue tolerar–,

sino también para la producción académica grupal deslocalizada y compactada en el tiempo.

- c. Construir espacios con una perspectiva de otredad, para permitir que tanto fumadores como no fumadores puedan habitar la universidad sin que haya sanciones disciplinarias ni enjuiciamientos exclusivos. Esta consideración se hizo teniendo en cuenta que la institución ha prohibido tanto la comercialización como el consumo de cigarrillo en todos los espacios, lo cual termina favoreciendo prácticas escondidas y subculturales, y por tanto se produce una inferiorización a partir de la diferencia.
 - d. Construir espacios para leer, charlar, ver películas y descansar. Actualmente, los jóvenes sienten que hacen parte de un colegio fuertemente regulado por disposiciones disciplinarias, pero no cuentan con lugares de encuentro en los que se puedan realizar otro tipo de interacciones adicionales a las estrictamente académicas.
5. Y por último, se recomienda afianzar una red de investigadores que trabajan la temática de las ontologías universitarias con los organismos internacionales y transnacionales (Cres, Cepal, Iesalc, PNUD, Unicef) y el gobierno local y nacional, para continuar no sólo en la comprensión socioantropológica de las complejas lógicas entre lo macro y lo micro inmersas en la educación superior, sino también en la generación de políticas públicas que impacten estructuralmente la dinámica actual, y se generen desarrollo más pertinentes, efectivos e incluyentes. En este mismo sentido la Cres del 2008 planteó lo siguiente:

Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al Iesalc, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar la constitución de una Red Regional para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior. La constitución de redes de colaboración ha sido una recomendación de casi todas las reuniones internacionales de IES y programas de los tipos estudiados por el proyecto. Actualmente existen algunas redes de alcance parcial dentro del campo que funcionan de manera estable, pero la consolidación de una red ampliamente abarcadora se ha visto afectada por insuficiencias de apoyo técnico y económico.

Referencias

- AUGÉ, M. (1998). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- ARANGO, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- AYLLÓN, J. R. (1998). *Desfile de modelos: análisis de la conducta ética*. Madrid, Ediciones RIALP S.A.
- BADINTER, E. (1993). XY. *La identidad masculina*. Bogotá, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, Anthropos.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona, Paidós.
- BERGER, P. & Luckman, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. España, Labor S.A.
- BOURDIEU, P. & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F, Fontamara.
- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción*. Madrid, Ed. Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, Paidós.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómadas*. Buenos Aires, Paidós.
- BRUNER, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Paidós.
- BUTLER, Judith. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México, Paidós.
- CARON, J. C. & otros (1996). *Historia de los jóvenes. II. La edad contemporánea*. Madrid, Taurus.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTORIADIS, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL y FNUAP (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile.
- COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid, Morata.
- CORREA, M. (2005). *Feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- CRUZ Kronfly, F. (1994). *La sombrilla planetaria. Ensayos sobre modernidad y posmodernidad en la cultura*. Bogotá, Planeta.
- DAZA, G. (2007). *Institución escolar. De la norma a las competencias*. Conferencia dictada en el II Seminario Taller de Evaluación de la Calidad de la Educación. Universidad de San Buenaventura, Cali.
- ELIAS, N. (1987). *El proceso de civilización*. México, Fondo de Cultura Económico.
- ESCOBAR, M. R. (coord.) (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985 – 2003*. Programa Presidencial Colombia Joven – Agencia de Cooperación Alemana GTZ – Unicef Colombia.
- ESCOBAR, M. R. (2005). “Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades”. En: *Revista Nómadas*, No. 23, pp. 10-19. Bogotá.
- ELÍAS, N. (1987). *El proceso de civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura económica.
- FARNÉ, S. (2006). “El mercado de trabajo de los profesionales colombianos”. Bogotá, *Boletín del Observatorio del Mercado de Trabajo y la Seguridad Social* No. 9. Universidad Externado de Colombia.
- FEIXA, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel.

- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1995). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1998). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GAITÁN, A. (1994). *Una mirada alternativa al tema de la identidad: Su carácter, sus fuentes y procesos de construcción*. Bogotá, Encuentro Nacional de Psicología Cognitiva y Cultural.
- GALEANO, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, La Carreta Editores.
- GERGEN, K. (1992) *El yo saturado*. Barcelona, Paidós.
- GERGEN, K. (1996). *Realidad y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- GERGEN, K. & Warhus, L. (2001). *La terapia como una construcción social. Dimensiones, deliberaciones y divergencias*. Tomado de: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu18&st=manuscripts&hf=1>.
- GIDDENS, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva a las sociologías comprensivas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1998). *La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra.
- GIRALDO, F. & Viviescas, F. (Comps.) (1991). *Colombia: El despertar de la Modernidad*. Foro, Bogotá.
- GONZÁLEZ, F. L. (2007). “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad”. *Universitas Psychologica*, Vol. 9, Núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 241-253. Pontificia Universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México, McGraw-Hill.
- GONZÁLEZ, F. L. (2003). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México, Thomson.

- GONZÁLEZ, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México, Thomson.
- GONZÁLEZ, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, M. (1997). *Mitos y realidades del mundo laboral y familiar de las mujeres mexicanas*. México, Siglo XXI Editores.
- GROSSO, J. L. (2003). “El extranjero del vidrio. Modernidad y estéticas sociales”. Conferencia dictada en el Seminario “Pensar Cali”, 2003 y publicada en *Revista de Cs. Sociales Acilbuper* No 2, Buenos Aires.
- GRUWELL, E. (2007). *El diario de los escritores de la libertad*. Barcelona, Elipsis Ediciones.
- GUATTARI, F. & Deleuze, G. (1985). *El anti-edipo, capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, Paidós.
- GUBA, Egon & Yvonna Lincoln, (1994). “Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa”, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks Sage. Traducción realizada por Anthony Sampson, del grupo de Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, Cali.
- HARVEY, D. (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HEBDIGE, D. (1999). *The cultural studies reader*. N.Y., Routhledge.
- HENAO, C. (2008). *Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona*. Tesis doctoral del Departament de Psicologia Bàsica, Universitat Autònoma de Barcelona. Texto no publicado y de uso restringido en el grupo Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, Cali.
- JARAMILLO-Jiménez, J. E. & Otros (2005). *Cultura y saberes fronterizos*. Colección CES.
- LIE, R. (2003). *Espacios de comunicación intercultural*. Tomado de: <http://www.comunit.com/la/tendencias/lact/lasld-86.html>.
- LINARES, A. (2006). *La identidad universitaria*. Conferencia presentada en la Universidad Autónoma del Estado de México, 30 de marzo de 2006.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1997). *La tercera mujer*. Barcelona, Anagrama.

- LIPOVETSKY, G. (2003). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (2005). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Buenos Aires, Anagrama.
- LÓPEZ, C. (sin dato de año). *Transformaciones de los hogares y las familias en la sociedad de la información*. Fundación Pere Tarrés de la Universidad de Ramón Llull. Documento consultado el 8 de junio de 2008 y ubicado en la web: <http://www.peretarres.org/eutses/recursos/clopez.pdf>.
- LYOTARD, J. F. (1986). *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MAFFESOLI, M. (1993). *El tiempo de las tribus. El declinamiento del individualismo en las sociedades de masa*. Barcelona, Icaria.
- MAFFESOLI, M. (2000). “El nomadismo juvenil”. En: *Revista Nómadas*, No.13, pp. 152-164. Bogotá.
- MAFFESOLI, M. (2004). *El nomadismo juvenil. Vagabundeos iniciáticos*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- MARGULIS, M. (editor) (1996). *La juventud es más que una palabra*. Barcelona, Biblos.
- MARGULIS y Urresti (1998). “La construcción social de la condición de juventud”. En: Cubides, H., Laverde, M. C. & Valderrama, C. (editores) (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- MARÍN, M. & Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍN-Barbero, J. (1998). “Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad”. En: Cubides, H. Laverde, M.C. & Valderrama, C.E. (Edits). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. (pp. 22-37). Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍN-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. En: *Revista de Cultura Pensar Iberoamérica*. No. 0, Feb. 2002. Publicado en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm#>
- MARTÍN-Barbero, J. (2005). “Transdisciplinariedad: Notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales”. En: Jaramillo, J.E. (comp.) (2005). *Culturas, identidades y saberes fronterizos*. Bogotá, CES.
- MARTÍN-Barbero, J. & Otros. (2005). *América Latina. Otras visiones desde la cultura*. Bogotá, Andrés Bello.

- MARTÍNEZ-Ojeda, Betty. (2006). *Homo digitalis: Etnografía de la cibercultura*. Bogotá, Uniandes- Ceso.
- MEAD, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gedisa.
- MOLLIS, M. (2008). *Diversificación, tercerización y feminización de la educación superior en la Argentina*. Documentos Base – Conferencia Regional de Educación Superior 2008, Cartagena.
- MORCH, S. (1996) “Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud, como concepción histórica”. En: *Jóvenes, Revista de estudios sobre la juventud*, cuarta época, año 1, núm. 1, julio-septiembre de 1996, pp. 78-79.
- MUÑOZ, G. (2000). “Otra década perdida: Políticas públicas de juventud en la Región Andina”. En: *Revista Nómadas*, No. 13, pp. 230-250. Bogotá.
- OGBU, J. (1990). “Cultural Model, Identity, and Literacy”. En: Stigler, James, Richard Schweder y G. Herdt (1990). *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp. 520-541). Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, O. y Ariza, M. (1999). *Un recorrido por los estudios de género en México. Consideraciones sobre áreas prioritarias*. Taller realizado en Montevideo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe CIID/IDRC.
- OREJUELA, J, Fernández, L. y Coy, M. (2008). “Trayectorias laborales y relacionales de profesionales de empresas multinacionales de la ciudad de Cali, Colombia”. En: *Trabajo y Sociedad*, No. 10, Vol. IX. Otoño 2008. ISSN: 1514-6871, Buenos Aires.
- OSSA, F. (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación: Un estudio de caso de diez estudiantes universitarios*. Cali, Editorial Bonaventuriana.
- PACKER, M. J. & Greco-Brooks, D. (1999). School as a Site for the Production of Persons. *Journal of Constructivist Psychology*. Duquesne University.
- PACKER, M. J. (2000). *Changing classes: School reform and the new economy*. Published in the series ‘Learning in Doing’. Cambridge University Press.
- PACKER, J. M. & Goicoechea, J. (2000). *Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology*. Department of psychology. Educational Psychologist, Vol. 35. Duquesne University
- PACKER, M. J. & Tappan, M. B. (Eds.). (2001). *Cultural and critical perspectives on developmental psychology: Implications for research, theory and practice*. State University of New York Press.
- PARRA-Sandoval, R. (1978). *Ausencia de futuro. La juventud colombiana*. Bogotá, CEPAL.

- PATIÑO, J. F. (2006). “La psicología cultural: El giro posmoderno en la mirada”. *Revista Psicociencia*, No.2, Vol.1. Cali.
- PATIÑO, J. F. (2006). “Del joven moderno al joven contemporáneo. A propósito de la universidad como escenario de vida”. Texto en proceso de publicación en la *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Universidad de San Buenaventura – Cali Febrero 2007.
- PATIÑO, J. F. (2007). “Juventud contemporánea y universidad: ¿Un encuentro posible?”. *Revista de psicología social Poesis*, No. 14, Diciembre de 2007. FUNLAM.
- PEÑA Sánchez, A.R. (2006). *Las disparidades económicas intrarregionales en Andalucía*. Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/2006/arps/>.
- PÉREZ, J. M. (1998). “El ansia de la identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas”. En: Cubides, H., Laverde, M. C. & Valderrama, C. E. (edits). (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- PINTO, M. y otros (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá.
- REGUILLO, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma.
- RODRÍGUEZ, M. (2006). *Tradición, identidad, mito y metáfora. Mexicanos y chicanos en California*. México, Ciesas.
- RUIZ, M. & Villa, J. D. (2000). *A cada uno le llega su hora. Tragicomedia social de los jóvenes y adultos*. Bogotá, CEJA.
- SALAZAR, A. (1990). *No nacimos pa’ semilla*. Bogotá, CINEP.
- SAMPSON, A. (2004). *Del alma al sujeto. Episteme antigua y ciencia moderna en psiquiatría*. Cali, Univalle.
- SÁNCHEZ, Y. (2005). “Mente y cultura: Subjetividad y política”. En: Jaramillo, J (2005). *Cultura identidades y saberes fronterizos*. Bogotá, Colección CES Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.
- SANTORO, P. (2001). “El momento etnográfico: Giddens, Garfinkel y los problemas de la etnosociología”. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid. No. 103 Vol. 3. pp. 239-255.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.

- SERRANO, J. F. (2000). “Menos querer más de la vida. Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos”. En: *Revista Nómadas*, No. 13, pp. 10-29. Bogotá.
- STIGLER, J., Schweder, R. & y Herdt, G. (1990). *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUÁREZ, J. O. (2005). *Richard Rorty. El neopragmatismo norteamericano*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- SZASZ, T. (1970). *The manufacture of madness: A comparative study of the inquisition and the mental health*. New York, Syracuse University Press (ed. 1997).
- TENA, Gloria. (2002). “El contrato psicológico”. En: *Acciones e investigaciones sociales*, No. 15, pp. 85-107. ISSN: 1132-192X.
- TENORIO, M. C. (2002). *Las mujeres no nacen, se hacen*. Cali, Universidad del Valle.
- TENORIO, M. C. (2004). *Saber genealógico de niños y niñas entre 6 y 7 años*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- TENORIO, M. C. (2008). “¿Para qué sirve ingresar a la universidad?”. En: *El observador regional*. Cali, Universidad del Valle - CIDSE.
- TOURAINE, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos?* México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO/Iesalc (2008). Recomendaciones resultantes del Proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina. 28 de mayo de 2008. Documento accesible a texto completo en: <http://www.cres2008.org>
- VATTIMO, G. y otros (2003). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos.
- VERA, J. M. (1998). Cornelio Castoriadis (1922-1997). “La interrogación permanente”. En: *Iniciativa socialista* No. 48, Marzo de 2008. Documento accesible a texto completo en <http://www.inisoc.org/interoga.htm>.
- VIGOTSKY, L. S. (1931). *Paidología del adolescente*. En: Vigotsky, L.S. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid, Visor.
- WALLERSTEIN, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: Un análisis de sistemas del mundo*. Barcelona, Akal.

En nuestras sociedades contemporáneas, la universidad se ha constituido en una institución central a la que se le atribuye el poder de promover las transformaciones subjetivas y sociales necesarias para las exigencias del nuevo mundo. En el centro de esta madeja se encuentran los jóvenes quienes, provenientes de contextos escolares que en su mayoría tienen profundas falencias académicas, ingresan cada semestre cargados de ilusiones y motivados por el mandato cultural de “estudiar para ser alguien en la vida”. Dichos jóvenes evidencian interesantes transformaciones subjetivas en la forma como asumen la religión, la sexualidad, el futuro y la vida universitaria, lo que muestra el papel importante que está jugando la relación dialéctica globalización-sujeto en la formación de subjetividades más flexibles, híbridas y contradictorias en comparación con el otrora régimen moral que caracterizaba a las sociedades medievales y de la primera modernidad. Sin embargo, es necesario señalar que si bien nuestros estudiantes se encuentran obligados a cumplir con el mandato de ser universitarios ante sus familiares, docentes y pares, esto no significa que sepan cómo lograrlo ni que cuenten con recursos propios y solidarios que faciliten este proceso. Por esto la universidad, en muchos casos, es concebida como un “escampadero provisional” que amplía la moratoria social de estos sujetos, creando un halo ilusorio de expectativa de movilidad social que cada vez es más difícil de lograr por la vía de la profesionalización. A partir de estas reflexiones, el presente libro hace una invitación desafiante a lectores expertos y no expertos para que pensemos y actuemos frente a una problemática que aún no se ha comprendido de forma amplia en la sociedad: la particularidad de los actores jóvenes que habitan los escenarios universitarios, no para condenarlos ni enaltecerlos, mas sí para denunciar que sus trayectorias de vida se encuentran actualmente en una crisis notable que las instituciones atribuyen meramente a los individuos. Sabemos que no es tarea fácil, pero conservamos la convicción de que depende en buena medida de la imaginación de los sujetos que damos sentido a la universidad: docentes, estudiantes y directivos. Esta visión contracultural, opuesta a la concepción hegemónica que plantea que “la estructura apabulla a los sujetos”, nos permite considerar que hay un campo bio-político alternativo que podemos construir de manera solidaria con los jóvenes, haciendo frente a una de las contradicciones más complejas de nuestros tiempos: el hecho de tener *modernidad en el aparato productivo y premodernidad en la cabeza* (Cruz Kronffy, F., 1994).



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**



La Umbría, carretera a Pance
PBX: 318 22 00 – 488 22 22
Fax: 555 20 06 A.A. 25162
www.usbcali.edu.co