

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
LAS ACCIONES COLECTIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

AUTORES

Juan Fernando Jiménez Hurtado

Juan Guillermo Cano Jaramillo

Isis Miosotis Álvarez Flórez

TUTOR

Esteban Ocampo Flórez

Magister en Desarrollo Educativo y Social

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Convenio Fundación CINDE - Universidad de Manizales

Medellín

2015



CONTENIDO

Resumen.....	3
1. Descripción del proyecto.....	4
1.1. Antecedentes	4
1.2. Planteamiento del problema, justificación y pregunta de investigación	4
2. Estado del arte y referente teórico.....	7
2.1. Ambientes educativos	11
2.2. ¿Qué es socialización?	14
2.2.1. Acercamiento a la categoría conceptual socialización	14
2.2.2. Caracterización del concepto socialización.....	15
2.3 ¿Qué entender por acciones colectivas?.....	19
2.3.1. Acercamiento a la categoría	19
3. Objetivo.....	24
3.1. Objetivo general.....	24
3.2. Específicos	24
4. Metodología propuesta.....	25
4.1. Aproximación Metodológica	25
4.1.1. El enfoque investigativo.....	25
4.1.2. El enfoque metodológico	25
4.2. Estrategia o Modalidad	26
4.2.1. La etnografía focalizada.....	26
4.3.Técnicas e instrumentos	27
4.3.1. La observación	27
4.3.2. La Entrevista.....	27
4.3.3. Diario de Campo.....	28
4.3.4. Cartografía	28
4.4. Consideraciones éticas en el registro de información	28
5. Resultados /productos esperados y potenciales beneficiarios	29
5.1. Dirigidos a la apropiación social del conocimiento	30
5.2. Impactos esperados a partir del uso de los resultados	31
5.3. Cronograma de actividades	31
Referencias.....	32

Resumen

La presente investigación tiene como escenario de referencia, la Corporación Universitaria UNIMINUTO - sede Bello -, cuyo modelo educativo evidencia la intención de ofrecer un tipo de educación que considera transformar la realidad social a partir de la formación del ser humano, permitiendo al estudiante ubicarse consigo mismo, con los demás y con su entorno, para luego intervenirlo, modificarlo, mejorarlo.

Se pretenden comprender momentos vitales que desarrollan los estudiantes en ambientes educativos universitarios, al interior de colectivos como espacios de socialización, cuyo resultado puede llevar a la generación de acciones colectivas. De allí, que las tres categorías de referencia para los investigadores, son precisamente ambientes educativos, socialización y acciones colectivas.

Es en el contexto de la sede Bello, donde estudiantes de diferentes programas conforman los colectivos que se encuentran periódicamente y son de interés para esta investigación. Son ejemplos de ellos, el colectivo diverso, “mesa estudiantil”, “Voz”, “deportes”, “60 segundos”.

Por la observación de estos grupos de trabajo, surgen inquietudes por sus espacios de encuentro, la finalidad de los mismos, la relación de los mismos con la institucionalidad y por supuesto, por el sentido que los mismos jóvenes le dan para su vida, su formación y su andar en los diferentes entornos a los que pertenecen, con todo y sus saberes.

De esta manera, se hizo necesario plantearse el seguimiento específico de categorías que desde lo educativo, la socialización y las acciones permitan la caracterización, el entendimiento de las mismas, generando el acercamiento a la comprensión de las mismas, por medio de un proceso de etnografía focalizada y la utilización de técnicas interactivas.

La investigación también dará cuenta de la interpretación de los procesos de socialización que configuran acciones colectivas; así como de la caracterización de los escenarios educativos en el que se desarrollan las acciones colectivas y el entendimiento de las simbologías que configuran las narrativas de los estudiantes. Lo anterior, podrá posibilitar la inclusión de las polifonías y estéticas de los colectivos estudiantiles, en otras instancias institucionales.



1. Descripción del proyecto

1.1. Antecedentes

Las lecturas en torno a las acciones colectivas en la Institución Educativa Universitaria, se han dado desde su conformación, estructura, condiciones, potencialidades y tipologías. De igual forma en el rastreo bibliográfico se han encontrado apuestas teóricas y metodológicas que se aproximan a temáticas como caracterización de los jóvenes universitarios, nuevas dinámicas sociales, configuraciones contemporáneas de vínculos, apego y relaciones sociales, diversidad familiar, familia y su influencia en la educación, prácticas de resistencia y sistema educativo, tal como se esboza en el estado del arte del presente ejercicio.

Así, en el presente trabajo se procura comprender, a partir de los momentos vitales que desarrollan los estudiantes en ambientes educativos universitarios, como al interior de colectivos como espacios de socialización, se procura la generación de acciones colectivas. De allí, que las tres categorías de referencia para los investigadores, son precisamente ambientes educativos, socialización y acciones colectivas. Algunos autores referenciados en este proyecto de investigación posibilitan el tránsito por diferentes construcciones conceptuales y metodológicas; permiten el acceso a la comprensión de los conceptos, que desde Giroux y sus contemporáneos tienen sobre las resistencias y sus pertinencias en el proceso de formación, y por ende en el acompañamiento con jóvenes

1.2. Planteamiento del problema, justificación y pregunta de investigación

Desde finales de la década de los ochenta, América Latina, se encuentra transitando por drásticos procesos de afianzamiento y consolidación del modelo económico neoliberal, que persigue el mantenimiento del orden social y la conservación de estructuras de poder en las que se evidencia el desarrollo de grandes megatendencias como: la globalización, el progreso científico-tecnológico y el avance de la sociedad de la información, orientadas a imponer socio-económicamente, la concentración y acumulación en pocas manos del poder financiero, tecnológico, político y militar; provocando un aumento generalizado de sectores discriminados y excluidos social y económicamente, donde se restringe y estratifica el acceso a bienes y servicios como salud, educación, vivienda, recreación e información, generando un deterioro mayor en la calidad de vida de grandes grupos poblacionales, lo cual acentúa y mantiene las desigualdades sociales y las condiciones ya no de pobreza, sino de miseria.

Procesos como estos, que contribuyen al establecimiento de relaciones superficiales, anónimas y transitorias, donde los individuos se refugian en su vida personal y por lo tanto no se preocupan por los otros, abandonan todo tipo de responsabilidades públicas, de tal manera que se producen individuos incapaces de construir juntos, de emprender propuestas alternativas, de reflexionar y ser críticos ante las dinámicas socio-económicas y políticas que configuran su contexto, de pensarse solidariamente y de reconocerse como sujetos capaces de transformar, de recrear y de desafiar propositivamente el orden establecido.

En esta línea de ideas, la construcción de proyectos sociales se fundamenta sobre la base del desconocimiento del otro y de la exaltación del individuo, en otras palabras, las personas se ajustan a lo que impone el mercado, el cual se constituye en el referente que les marca pautas de acción y caminos por los que deben peregrinar, imponiendo estrategias que llevan a que los individuos se adapten y se acomoden de manera irreflexiva a patrones de comportamiento homogenizantes, que conducen a individuos, grupos y



comunidades a enfrentar con pasividad las diferentes problemáticas y situaciones sociales planteadas y generadas por los centros de poder dominante. Esta lógica se construye sobre una estructura de competencia, exclusión, atomización, individualización, negación e invisibilización de los sujetos, los cuales son concebidos solo como consumidores (García Chacón, González Zabala, Quiroz Trujillo, & Velásquez Velásquez, 1998).

Impugnando esta lógica y como respuesta a ese vacío o desinterés intencionado de la institucionalidad académica, de las relaciones y dispositivos de poder, es pertinente cuestionarnos como profesionales, frente a la finalidad de nuestro hacer en las condiciones y circunstancias actuales, replantear y avanzar hacia la comprensión y reconfiguración de otros sentidos, desde lecturas críticas y reflexivas de la realidad, que posibiliten vislumbrar y problematizar lo que en ella acontece, con el propósito de construir propuestas teóricas y metodológicas, orientadas a aportar a la dignificación y transformación de las condiciones de vida de la población, en busca del desarrollo humano y social; propuestas sustentadas “en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor [...] la democracia [...] y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para alcanzar ningún proceso” (García Chacón, González Zabala, Quiroz Trujillo, & Velásquez Velásquez, 1998, p.16).

En coherencia con el anterior párrafo, surge el interés por formular y desarrollar el presente proyecto de investigación que esboza su génesis en la experiencia y años de docencia de los investigadores y su diario trajinar en ambientes educativos construyendo o deconstruyendo utopías o realidades con los otros actores educativos. Ahora bien, es en particular en los espacios universitarios, donde se inquiere frente a la relación que categorías como socialización, ambientes educativos y acciones colectivas, puedan identificarse, encontrarse en diálogo permanente, sincrónico y asincrónico obligando a reflexionar por la pertinencia de su comprensión, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) sede Bello.

Acercarse a los ambientes educativos de UNIMINUTO, en particular de aquellos en clave de estudiantes, refiere a escenarios, o espacios físicos que sin los seres humanos no tendrían sentido, el lugar es vital cuando es habitado o mejor cuando se mora en él, se interactúa, se vivencia y se experimenta permanentemente en, por y sobre ese espacio; el sentido de lugar (de pertenencia), así cobra vida cuando se articulan gustos, juegos, sentimientos, emociones y sensaciones, entre otros, que transforman y forman, la socialización. El foco de actuación de la presente propuesta se fundamenta en las acciones colectivas dentro de un ámbito educativo, como lugar de interacción, cuestionamiento y búsquedas de los estudiantes.

Así, volcar la mirada sobre ambientes educativos, socialización y acciones colectivas, remite a la conversación con autores como Berger y Luckmann (1999, 2005, 2012), Paulo Freire (1985), Alain Touraine (2009), Boaventura De Sousa Santos (2012), Ricardo Delgado (2007, 2011), Rossana Reguillo (2000), Alfonso Torres (2001, 2007), Sara Victoria Alvarado (2008), Alberto Melucci (1999, 2004), Michael Foucault (1976), entre otros.

Las lecturas y diversas conversaciones entre los autores en torno a la socialización y su relación dinamizadora con las acciones colectivas, dentro de un ámbito educativo, como lugar de interacción, cuestionamiento y búsquedas de los estudiantes, se han dado desde su conformación, estructura, condiciones, potencialidades, tipologías, entre otras. De igual forma en el rastreo de fuentes, se han encontrado producciones académicas que se aproximan a temáticas como la construcción y caracterización de la socialización secundaria, los ambientes educativos como lugares de sentido y significancia, las nuevas



dinámicas y configuraciones contemporáneas de los movimientos sociales, los vínculos y los tejidos relacionales, la diversidad, los grupos y su influencia en los procesos formativos.

En efecto, autores como Berger y Luckmann (1999) que han profundizado en el estudio de la socialización afirman que:

Esta se asume como la construcción crítica de la realidad en la aprehensión de sentidos subjetivamente constituidos, intersubjetivamente objetivados y absorbidos por los acervos sociales del conocimiento, de esta manera, se propone una realidad subjetiva en relación dialéctica con una realidad objetiva, las cuales se comunican entre sí, a partir de procesos de internalización, externalización, subjetivación y objetivación... en la relación de los sujetos y con las instituciones como la escuela, el barrio, la calle. (p.39)

Así mismo, proponen otros escenarios como mediadores culturales.

Por su parte, Roldán y Giraldo (1999) expresan que se considera ambiente educativo:

Todo espacio físico o psicosocial, dotado de condiciones o materiales favorables al despliegue de acciones individuales y/o colectivas que estimulen la curiosidad, la capacidad de crear y transformar, la crítica renovadora y el diálogo intencionado al entendimiento desde el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de trabajar colaborativamente en función de un proyecto en común. Para que esto sea posible, dichos espacios deberán permitirles a las personas la expresión libre de sus ideas, emociones, expectativas, intereses y necesidades en relación ecológica con la cultura, la sociedad en general y consigo mismo (p. 5).

Si bien lo anterior hace aportes a nuestra construcción conceptual, identificamos puntos de encuentro con un estudio sobre la preparación y análisis del papel de los agentes educativos que intervienen en la construcción de la personalidad y la identidad de los sujetos, especialmente de los jóvenes y entre ellos mismos.

En este sentido y parafraseando a Duch y Melich (2009) resaltamos que, a causa de su función fundamental e irrenunciable para la existencia humana, se encuentra *in fieri*, todo lo que se refiere a la socialización nunca podrá ser abordado ni interpretado de una manera exhaustiva y definitiva. En la variedad de espacios y de tiempos, de culturas y de sensibilidades, de “historias personales” y colectivas, la realidad social es susceptible de nuevas y variadas articulaciones y reescrituras, de inacabables historias de amor y de odio, de procesos de transmisión siempre balbucientes, de manifestaciones tangibles de esperanza, de gratitud, de alegría y, por qué no decirlo, de traumas y patologías diversas. (p. 80)

En este sentido, el espacio universitario como ambiente educativo con sus diferentes escenarios, se presenta como una alternativa para que la población estudiantil manifieste sus inquietudes, sus narrativas, sus propósitos individuales y colectivos. Así mismo, para que se agremien en micro-sociedades y creen una cultura social, desde donde se representa el mundo en el entre-nos de su vida cotidiana y se establecen explícita o implícitamente propósitos comunes, credos, valores, los cuales dan paso a unos códigos de actuación dentro de la intersubjetividad generada. Es por ello que podríamos decir que:

A través de la actitud natural, el individuo presupone el mundo de la vida cotidiana como su realidad, el mundo de la vida cotidiana es el mundo intersubjetivo en cuyo interior y sobre el cual actúa el hombre alerta como un hombre entre sus semejantes [...] Toda interpretación de este mundo



se basa en el acervo de experiencias previas sobre él, nuestras o transmitidas por los padres o los maestros; estas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano (López, 2008, p. 80).

Esta propuesta de investigación nace del interés de algunos docentes universitarios, en profundizar sobre las acciones de estos colectivos, cómo son sus procesos en relación con los entornos formativos de la institución.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, la pregunta de investigación que surge es **¿Cómo se relaciona el ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas?**

2. Estado del arte y referente teórico

Para el presente ejercicio de investigación, el estado del arte es considerado por los investigadores como un resumen que expone y organiza el tema de investigación, de tal forma que se esboza un marco general de referencia para analizar el tema a profundidad en posteriores investigaciones.

En particular para la categoría de acciones colectivas se indaga por un marco de partida para reconocer que producciones y reflexiones existen sobre el tema, quienes la han trabajado y como se ha abordado epistemológica y metodológicamente el contexto de los ambientes de aprendizaje en las IES y su relación con las acciones colectivas de los jóvenes estudiantes.

Así, para emprender el estado del arte de las acciones colectivas se lleva a cabo un proceso de rastreo de información en fuentes secundarias que toma en cuenta tanto recursos bibliográficos en internet como bases de datos científicas y académicas tales como EBSCOT, PSYCLI, ERIC, SCIELO, REDALYC, PUBLINDEX y SCOPUS, entre otras, así mismo, otra literatura escrita y consultada en bibliotecas temáticas y especializadas (aproximadamente 59 referencias), denominando este ejercicio metodológico como el encuentro con las intencionalidades investigativas otras.

Como hallazgos de estas pesquisas de información se adquieren una serie de documentos que revelan el interés investigativo y reflexivo por la socialización en los ambientes educativos universitarios y su directa relación con las acciones colectivas de los jóvenes estudiantes universitarios (aproximadamente 36).

Es este marco de actuación, se hace necesario resaltar las palabras claves con las que se llevaron a cabo las búsquedas en las diferentes bases de datos con el objeto de validar los resultados obtenidos. Son ellas: socialización y universidad, educación y socialización, identidad y estudiante universitario, acción colectiva en la universidad, ambiente educativo y socialización, ambiente educativo e identidad, educación superior y acciones colectivas, ambiente educativo y participación, participación democrática y formación política, y por último, la categoría colectivos estudiantiles.

Para la descripción de los hallazgos, se inicia teniendo en cuenta varios artículos de investigación en los que se hace referencia directa a las categorías conceptuales socialización y las acciones colectivas.



En primera instancia, se destaca el artículo de Pérez-Agote Aguirre (2009) de la Universidad Pública de Navarra, denominado *Educación y socialización en la modernidad líquida*, en el que se parte del convencimiento de que el enfoque de la modernidad líquida es un buen punto de observación de la ontología del presente, este trabajo se interroga sobre el cambio de los procesos educativos y socializadores en la modernidad líquida a raíz de la crisis de la educación moderna. Se concluye que es necesario partir del conocimiento de las nuevas condiciones sociales de los procesos de socialización para poder intervenir educativamente en la elección de modelos de identidad y ciudadanía.

Así mismo, Da Silva-Abrantes (2011) del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), del Instituto Universitario de Lisboa (Portugal) en su artículo *Bolivar, Juarez y Guevara: apuntes sobre socialización e identidad*, presenta la compleja relación entre socialización, identidad y cambio social, en los tiempos modernos. Se concluye que, en los tres casos, la integración desde temprana edad a distintos entornos sociales y, en particular, a procesos educativos múltiples resultantes de distintos movimientos político-pedagógicos, ocurrencias biográficas imprevistas e incluso a partir de cierta edad, de un trabajo consciente de los actores sobre sí mismos, *permite* la formación de un *habitus* de fusión (esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El *habitus* hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos).

De otro lado, Cardona Rodríguez, Osorio Tamayo y Moreno Carmona (2017) en su artículo *La referencialidad, redefinida desde el bienestar subjetivo y la socialización*, evidencian resultados de una investigación realizada con el objetivo definir la referencialidad partiendo del proceso de socialización y la construcción del bienestar subjetivo, en la que participaron 11 jóvenes de 20 a 26 años de Medellín. La modalidad de investigación adoptada fue la teoría fundamentada y los datos fueron obtenidos a través de dos grupos de discusión y cuatro entrevistas semiestructuradas. Como parte de los resultados se destacan las tensiones a considerar para la definición de la referencialidad, su constitución a través de las relaciones significativas que establecen los y las jóvenes con personas dentro y fuera de la familia, y la forma como multiplicidad de relaciones influyen positivamente en la consecución de mejores condiciones de bienestar subjetivo. Las conclusiones dejan ver posibilidades de integración del concepto, construido como orientador de intervenciones psicosociales y de políticas públicas sobre familia y juventud.

Adicionalmente, Pablo Daniel Bonaldi y Juan Pedro Blois en su trabajo *¿Intelectuales, expertos o académicos? la socialización universitaria de los sociólogos en la universidad de Buenos Aires desde la vuelta de la democracia* (2014), exponen que en la universidad, lejos de aparecer como una instancia de paso donde se produciría una simple transmisión instrumental de conocimientos que luego serán aplicados en la vida profesional, para buena parte de los graduados, la socialización universitaria constituye un momento de ruptura que cambia su forma de ver el mundo. Aun cuando se inserten en las más diversas tareas o instituciones, la identidad en tanto una disciplina, en particular, se mantendrá como un rasgo de fuerte presencia. Así mismo, el artículo busca dar cuenta de los factores sociales que condicionaron su particular desarrollo (perfil de profesores, estudiantes y graduados) y, de otro lado, analiza la relación que esas ideas plantean con el mundo del trabajo, relación signada por profundas tensiones.

De igual relevancia, se presenta el artículo *Construcción de una identidad participativa: socialización en el primer año de estudios universitarios* propuesto por Suárez Domínguez y Anaya Rodríguez (2017) donde se explora la forma en cómo los estudiantes universitarios construyen una identidad de participación política mediante la socialización que ellos despliegan en el primer año de estudios dentro del área de



humanidades en la Universidad Veracruzana. Esta socialización se condensa en la integración de diversos grupos que van complejizándose y cambiando su forma a lo largo del tiempo. Los grupos se articulan, a su vez, mediante un conjunto de prácticas que combinan tiempos, interacciones específicas y orientaciones diversas, generando con ello un sentido de pertenencia a la escuela al definirla bajo ciertos esquemas de legitimidad y reconocerla como un espacio válido desde el cual es posible formar parte de diversas actividades de protesta social.

Por su parte, Arias Cardona y Alvarado Salgado es su escrito *Socialización en la universidad: equidad y aceptación de la diferencia entre jóvenes* (2015), manifiestan que la universidad es un lugar especial donde se configuran procesos de socialización entre jóvenes, vivencias particulares relacionadas con la equidad y la aceptación de la diferencia entre ellos, a los que vale la pena aproximarse desde las propias voces de sus protagonistas. Así mismo, en este artículo pretende exponer el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario sobre actitudes de equidad y aceptación activa de la diferencia y en la realización de grupos focales complementados con la técnica interactiva del fotolenguaje. Dicha investigación fue realizada bajo un diseño metodológico mixto y sigue las orientaciones del método de estudio de caso único. En sus hallazgos se permiten desvelar la existencia de una distancia significativa entre lo que de manera consciente los jóvenes explicitan como “el deber ser” y el “hacer cotidiano” manifestado en sus relaciones del día a día. La socialización en la universidad revelada a través de prácticas cotidianas de equidad y aceptación de la diferencia permite evidenciar formas culturales y políticas de participación.

En su artículo Castillo (2016) denominado *Significados y sentidos de las acciones colectivas de los jóvenes universitarios*, en el cual se pretende identificar y comprender los significados y sentidos desde los cuales, los investigadores abordan la categoría acciones colectivas, utilizando una metodología de revisión teórica. Este artículo es a su vez, resultado de la investigación denominada *Configuración de las prácticas políticas en las acciones colectivas de los jóvenes universitarios en Manizales (Colombia), durante el siglo XXI*.

Dentro de las conclusiones del documento, que a su vez, son aportantes a la presente investigación, se puede mencionar que a) las acciones colectivas surgen como acciones diferentes a las tradicionales; b) los jóvenes se asumen como sujetos de investigación, teniendo como base sus prácticas sociales y políticas; c) Se construyen cuando los colectivos de jóvenes, comparten con sus iguales preocupaciones, intereses y motivaciones similares, que los moviliza hacia apuestas en común; y d) buscan darle respuesta a sus propias necesidades, demandando también por un lugar político que les posibilite un reconocimiento en condiciones dignas. En cuanto a la acción colectiva, Lawler de Conicet (Centro de Redes de Argentina), analiza el artículo *La resbaladiza naturaleza de la acción colectiva* (2009) y, evalúa el enfoque de Margaret Gilbert sobre la acción colectiva intencional, de amplia repercusión en las ciencias sociales. En la primera parte se aborda la propuesta gilbertiana a partir de considerar dos cuestiones:

- El examen de la naturaleza del sujeto de las acciones colectivas intencionales.
- La reflexión sobre los rasgos que distinguen propiamente este tipo de acciones.

En la segunda parte se discute este enfoque y se plantean los obstáculos significativos para esta posición, y que la autora debería remover para cobrar viabilidad en tanto que explicación de las acciones colectivas intencionales.



Así mismo, Alzate Zuluaga (2008) en el esbozo teórico de la acción política colectiva, *Experiencias colectivas alternativas frente a las relaciones hegemónicas de dominación* (2008), analiza los elementos estructurantes de las acciones colectivas, a partir de la identificación de las categorías centrales y las preguntas orientadoras de distintos enfoques teóricos contemporáneos, desde una perspectiva teórica vinculante e incluyente, entre estos: la injusticia percibida, la creencia en la eficacia de la acción, los canales o redes de comunicación, la variación de las audiencias, el contexto político de oportunidad o amenaza, los procesos de construcción de la identidad y los marcos de significación de la realidad. Concluyendo que las acciones colectivas son experiencias multidimensionales y de significación a modo de proyectos políticos alternativos y de resistencia frente a las relaciones hegemónicas de dominación.

Y, en *Emociones, ideología y acción política colectiva* (2010) José Manuel Sabucedo, Mar Durán, Mónica Alzate de la Universidad de Santiago de Compostela (España) e Idaly Barreto de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia), proponen que después de superado el prejuicio que equiparaba emoción con irracionalidad, las teorías de la acción colectiva empiezan a incorporar las variables emocionales. Sin embargo, las emociones a las que aluden se limitan a las negativas y, fundamentalmente, a la ira. Esto obedece a que la acción colectiva se asocia exclusivamente con la protesta. Pero las acciones colectivas también pueden ser proactivas. Por este motivo, en esta investigación se propone un doble objetivo:

- Analizar la organización de diferentes emociones en relación a la decisión del Gobierno de España de negociar con ETA.
- Conocer la incidencia de esas emociones y de la ideología, en la intención de participar en acciones de apoyo o protesta a dicha decisión.

Los resultados muestran que las emociones se organizan en tres factores: ira, entusiasmo y ansiedad. La ira y el entusiasmo explican un porcentaje muy elevado de la varianza de la intención de movilizarse. La ideología, aunque en menor medida, también muestra un peso significativo en ello.

Por su parte, el trabajo realizado por Cervio (2016) denominado *Acciones colectivas en Córdoba (Argentina) en la década de 1980: entre la visibilidad y la expresividad conflictual*, donde se indaga por las acciones colectivas y los conflictos sociales, vinculados con procesos de estructuración social. La metodología desarrollada tiene un enfoque cualitativo, por medio de la revisión de experiencias vividas por una organización en Argentina, a través de fuentes secundarias.

Dentro de las conclusiones que se derivan del trabajo, vale la pena resaltar:

- Se mencionan cuatro dimensiones de interés para las acciones colectivas como lo son bienes en disputa, demandas, redes conflictuales y valoraciones simbólicas;
- De las acciones colectivas, emergen conflictos y entramados significativos que permitirían hablar de una compleja red conflictual y a un tejido de sentidos;
 - Las acciones colectivas se relacionan con demandas de subjetividad (identidad individual) y de visibilidad (identidad colectiva), emergiendo como posibilidad intersubjetiva.

Este informe es aportante a la presente investigación, toda vez que se reflexiona en temas como el encuentro de los sujetos para la acción colectiva, los intereses diversos que generan un asunto de vital trascendencia como lo son los conflictos; también se indica que toda acción colectiva es en resultado de otra(s) que la antecede y, a su vez, será el insumo para otra(s) futura(s) investigaciones, al tiempo que hablará de la realidad social de una época determinada en un espacio-tiempo. Asimismo, se hace referencia al concepto de identidad individual y colectiva.



2.1. Ambientes Educativos

Algunos autores coinciden en definir al ambiente como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo & Torres, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse.

Otros autores definen que las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Parra 1997, en Duarte 2003). Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y estudiantes. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los actores; actitudes, mediaciones, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro, 1995, p. 2).

- *El aula como lugar de encuentro*

Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a las prácticas de interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí ya los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

Ahora bien, varios investigadores se han dedicado a estudiar la clase como el momento crucial del acto educativo. Es así, como el ejercicio de investigación de Cano (1995) cobra relevancia en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela y, se plantean unos principios como hipótesis de trabajo, que merecen ser retomados aquí.

De este principio surge la pregunta por lo social, la posibilidad de construirse a partir del otro. Es el paso de la socialización a partir de la misma individualización, espacio para acceder a un grupo cohesionado, uno de los mayores aprendizajes de tipo socio-afectivo y cognitivo que pueda tener un ser humano. Gracias



a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que, además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto, en el aula de clases se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio. El desarrollo integral del niño debe estar unido y a la vez posibilitado por la construcción de un grupo cohesionado y solidario. Cano & Lledó (1995), han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individualización, pero también la socialización.

- *Ambiente educativo y estética social*

En la escuela se generan procesos de construcción y reconstrucción de la identidad subjetiva, dentro de una empresa cuyo propósito es eminentemente ético:

Lo que (para Restrepo) determina nuestra actitud ética es a la larga nuestra afectación sensible, la disposición corporal a convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano. Afecciones y no argumentos, hábitos y no juicios, gestos más que palabras y proposiciones, es lo que nos queda después de muchos años de trajinar por las aulas y la academia, como sedimento residual de experiencias y aprendizajes. (Restrepo en Duarte, 2003, p.108)

Estos preceptos y disposiciones sensibles, según Restrepo (2014), son construidos de manera sutil en la interacción cotidiana, en la dinámica del aula, en los intercambios afectivos y los ejercicios del poder que cruzan tanto la familia como la escuela.

Preguntarse por la estética social es hacerlo por la sensibilidad que se forma en la escuela. Negar la afectividad que atraviesa todo proceso de aprendizaje es desconocer la importancia de ligarse por el deseo a los contextos escolares y sus actores singulares. Es negar las cogniciones afectivas en la construcción del conocimiento. En este sentido, el trabajo del maestro es posibilitar la formación de sensibilidades, las que se construyen y cultivan en ambientes interhumanos a través de mediaciones e interacciones culturales específicas. De igual manera, negar la afectividad es negar también la posibilidad del disfrute y el goce; por ello, parte de lo que vive el ser humano también tiene que ver con lo lúdico y placentero, sin deponer la exigencia y esfuerzo que supone todo proceso educativo. En este sentido resulta pertinente dar una mirada a esta dimensión que resalta una de las expresiones más típicamente humanas; lo lúdico.

- *Ambientes de aprendizaje lúdicos*

La lúdica es una dimensión que cada día ha venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela. La lúdica se presta a la satisfacción placentera del niño por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su autocreación como sujeto de la cultura, de acuerdo con lo que señala al respecto Huizinga (1987): "La cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica" (Citado en Duarte, 2003, p. 109).

Aquí es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje, tomando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado.



Para el tema que se expone, se trata de incorporar la lúdica en los ambientes educativos, pues da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje y atraviesa los procesos educativos constituyéndose en medio y fuente que permite relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos. Se debe ser consciente que en la formación del niño y el joven interactúan varios factores, y que lo lúdico es un escenario enriquecedor, por lo cual no hay que perderlo de vista si se quieren abordar unas pedagogías propias del imaginario y representaciones de ellos.

Uno de los elementos que han permitido generar ambientes de aprendizaje lúdicos es la incorporación del juego: este es un recurso educativo que se ha aprovechado muy bien en los niveles de preescolar y primaria, pero que a medida que se avanza en la escolaridad tiende a relegarse a favor de formas más expositivas de enseñanza.

El juego es una función vital sobre la que no es posible aún dar una definición exacta en términos lógicos, biológicos o estéticos. Descrito por sus características, el juego no es "vida corriente" ni "vida real", sino que hace posible una evasión de la realidad a una esfera temporal, donde se llevan a cabo actividades con orientación propia. El aislamiento espacio-temporal en el que tiene lugar el juego genera mundos temporales dentro del mundo habitual, a partir de una actividad particular. El juego introduce en la confusión de la vida y en la imperfección del mundo una perfección temporal y limitada: permite al sujeto crear un orden.

La noción de juego en su forma coloquial, tal como es presentada por algunos autores, se concibe como una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos y determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas, pero absolutamente obligatorias; que tiene un final y que va acompañado de un sentimiento de tensión y de alegría, así como de una conciencia sobre su diferencia con la vida cotidiana.

De este modo, cabe pensar que los ambientes lúdicos pueden ser no sólo ocasión de entretenerse y divertirse, que es lo primero que se asocia con el juego; la sorpresa, lo gracioso, son componentes naturales en el juego. Pero el juego-juego va más allá, permite vivir en micromundos usualmente entretenidos y amigables (al menos no amenazantes), sean situaciones de menor complejidad que las reales, o mucho más allá de estas, fantasiosas y especulativas, pero en cualquier caso ceñidas a las reglas vigentes y en pos de metas valederas. Y es por esto que el juego permite desarrollar la creatividad, pues las reglas, dando un orden a la interacción entre los participantes, no son necesariamente lógicas o ceñidas al comportamiento del mundo físico, cabe inventárselas o concertar unas nuevas formas de camino; esto brinda una muy sólida base para potenciar las capacidades humanas, para traspasar el umbral de lo conocido, para desarrollar el potencial creativo del ser humano y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo: la "libertad simbólica". Este aspecto es sumamente destacado y valorado en los estudios de la semiótica y las ciencias sociales contemporáneas. Para el antropólogo Gilbert Durand, el símbolo remite la libertad del sujeto para crearse y crear el mundo:

Así se revela el papel profundo del símbolo: es "confirmación" de un sentido a una libertad personal. Por eso el símbolo no puede explicitarse (...) Y la potencia poética del símbolo define la libertad humana mejor que ninguna especulación filosófica: esta última se obstina en considerar la libertad como una elección objetiva, mientras que en la experiencia del símbolo comprobamos que



la libertad es creadora de un sentido: es poética de una trascendencia en el interior del sujeto más objetivo, más comprometido con el acontecimiento concreto. Es el motor de la simbólica. Es el Ala del Ángel (Durand en Duarte 2003, 97).

2.2. ¿Qué es socialización?

2.2.1. Acercamiento a la categoría conceptual socialización

Para efectos del presente ejercicio académico, se aborda la categoría conceptual *socialización* desde disciplinas y campos semánticos diversos, con marcos de interpretación que van desde la reproducción, hasta la construcción o la deconstrucción de realidad. En esta línea de ideas, se hace necesario incluir la noción conceptual *desocialización*, pues a partir de esta, se describen la transformación y/o “la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construía el mundo vivido” (Touraine, 2006, p. 47). Así mismo:

Esta desocialización de cultura de masas, hace que sólo vivamos juntos en la medida en que hacemos los mismos gestos y utilizamos los mismos objetivos, pero sin ser capaces de comunicarnos entre nosotros más allá del intercambio de los signos de la modernidad (Touraine, 2006, p. 9).

Asumimos, desde la socio-fenomenología, los supuestos de Schütz en tanto señala que:

Es importante destacar, ante todo, que los órdenes de realidad no se constituyen mediante la estructura ontológica de su objeto, sino más bien mediante el sentido de nuestra experiencia [...] Así, un ámbito finito de sentido consiste en las experiencias de sentido compatibles entre sí. Dicho de otro modo, todas las experiencias que pertenecen a un ámbito finito apuntan a un estilo particular de vivencia, vale decir, un estilo cognoscitivo. Con respecto a este estilo, están en mutua armonía. Y son compatibles entre sí (Schütz & Luckmann, 2000, p. 42).

Para el autor, el mundo real es aquel donde se desarrolla la vida cotidiana y en esta se da la interacción entre los sujetos, lo que permitirá la socialización de los mismos en sus diferentes escenarios de encuentro. Veamos algunas nociones del concepto socialización, que nos permitirán acercarnos al entendimiento de la misma en la presente propuesta investigativa:

a) El proceso ontogenético por el cual las personas llegan a incorporar y compartir con el resto de los miembros de una sociedad el conjunto de sus significados culturales, se denomina socialización, que puede definirse como la introducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad (cultura) o en un sector de esta (Berger & Luckmann, 2001, en Botero, 2014).

Es decir, desde el punto de vista de la sociología, el proceso de socialización según Berger & Luckman (1995, p. 37) se asume como la construcción crítica de la realidad en la aprehensión de sentidos subjetivamente constituidos, intersubjetivamente objetivados y absorbidos por los acervos sociales del conocimiento, de esta manera, se propone una realidad subjetiva en relación dialéctica con una realidad objetiva, las cuales se comunican entre sí, a partir de procesos de internalización, externalización, subjetivación y objetivación. (Citado por Botero, 2014).

b) Esta categoría se vincula con el campo de la antropología política, pues fundamenta los procesos de socialización en la manera en que las comunidades comparten rasgos que se transmiten semánticamente “como sistemas de significación dentro de los cuales vive la gente” (Gellner, 1995, p. 29, en Botero, 2014).



c) Para Giddens, “al proceso mediante el cual los niños u otros nuevos miembros de la sociedad aprenden la forma de vida de ésta se le denomina **socialización**, que es el principal canal de transmisión cultural a lo largo del tiempo y de las generaciones” (2004, p.58).

Por lo tanto, hay que considerar la socialización como un proceso que dura toda la vida y en el cual el comportamiento humano se ve constantemente configurado por las interacciones sociales. Permite que los individuos desarrollen su personalidad y sus potencialidades, así como el aprendizaje y la realización de ajustes (Giddens, 2004, p.59).

Durkheim, considera que un individuo “no es verdaderamente él mismo y no realiza plenamente su naturaleza sino a condición de sujetarse a la sociedad”. (Durkheim, 1992, p. 58, en Bermúdez, 2011). En la misma línea y para Bermúdez, “justamente esa «sujeción a la sociedad» es lo que suele denominarse *socialización*”. (2011, p. 129).

Considerando las anteriores definiciones y las reflexiones realizadas por los autores sobre la socialización, en el contexto de la presente propuesta investigativa, entenderemos por socialización, aquellos procesos por medio de los cuales las personas se relacionan en un contexto determinado. Estos encuentros, generan identidades intersubjetivas, vinculando intereses de los sujetos y posibilitando acciones que pueden ser de carácter social y/o colectivo.

Entendido de esta forma, la socialización está condicionada por las experiencias y dinámicas que se desarrollan en los diferentes entornos sociales, culturales, familiares, morales. Es decir, contiene una serie de variables que en su permanente interacción definen las identidades, la existencia y/o la permanencia de un espacio social y cultural. Este es un entramado de acciones que se podrían definir como las diversas formas de participación de los sujetos sociales, manifestadas como relaciones de poder, jerarquías y comprensiones entre otras, que podrían ser interpretadas de múltiples maneras.

2.2.2. Caracterización del concepto socialización

La socialización de acuerdo con nuestra mirada, y siguiendo a Berger & Luckmann (2005), se puede tipificar en dos momentos: la socialización primaria, presente en los primeros años de vida y especialmente construida en el seno familiar; y la socialización secundaria, expresada en la relación de los sujetos con instituciones y atmosferas como la escuela, el grupo de pares y la calle, entre otros.

2.2.2.1. *Socialización primaria*

Los aportes disciplinares y teóricos, refieren que esta socialización se desarrolla desde el comienzo de la vida hasta el ingreso del individuo al mundo educativo, a la institucionalidad (formal, informal, no formal), donde se producen los primeros intercambios con grupos de pares, que no pertenecen al entorno familiar (no hay una condición específica que marque la finalización de este momento, pues varía según el individuo, la sociedad y las pautas culturales en la que este se desenvuelva). Sin embargo, los aportes provenientes de perspectivas como la fenomenológica, la histórico cultural y la postmarxista, amplían la comprensión de los procesos de socialización primaria como los aprendizajes más subjetivos y proximales que ocurren no sólo en el ámbito familiar, sino también, en otros escenarios y formas de relacionamiento que permiten otorgar significados políticos.



Para efectos de la presente propuesta de investigación, nos centraremos en la socialización secundaria, dado que el contexto en el cual los estudiantes desarrollan los colectivos, es en el ambiente educativo universitario.

2.2.2.2. *Socialización secundaria*

Esta, describe cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado, en un momento primario, a nuevas esferas del mundo objetivo de una sociedad. El aprendizaje se refiere a la adquisición de nuevos recursos, al repertorio de respuestas del individuo y en este sentido su alcance es más amplio, ya que no todo aprendizaje supone un factor socializante.

La característica fundamental de la socialización secundaria, es que presupone la realidad resultante de la primaria. Si en la primaria, la afectividad y la identificación en consecuencia, tenían un papel central, no ocurre aquí lo mismo, y no se precisa más afectividad, ni identificación que en cualquier comunicación humana.

Pero este nuevo aprendizaje resultante, no elimina la historia de vida que hasta el momento le ha acontecido al sujeto en procesos primarios, y luego en la medida que avanza en los secundarios, en tanto que los seres humanos no solamente nos limitamos a vivir con la memoria. Además convivimos con ella, con la nuestra y con la de nuestros predecesores, porque las relaciones entre hombres y mujeres son relaciones de memoria, relaciones entre vivencias y experiencias de un pasado y un presente que no coinciden de persistencias, a veces obsesivas, del pasado en el presente, de herencias recibidas y no deseadas, de perdones no concebidos y de nostalgias no superadas. Precisamente porque querámoslo o no tenemos memoria, más o menos memoria, no podemos dejar de aprender a vivir con ella y con todo lo que lleva consigo (Mélich, 2010).

2.2.2.2.1. *Rasgos particulares*

a. *Los Roles:*

La socialización secundaria requiere la adquisición de lenguajes específicos de «roles», conjuntos de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un contexto, al interior de un área institucional. Así mismo, se adquieren elementos no explícitos o informales de esos conjuntos de significados, tales como las cargas semánticas, las comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de los mismos, de tal manera que podamos narrarnos en diferentes escenarios.

De acuerdo con Ricoeur (1991) la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.

Los «otros significantes» aparecen como «representantes» de significados institucionales específicos. Comportan un alto grado de anonimato (varía según el individuo, la sociedad y las pautas culturales en la que este se desenvuelva).

Ahora, es importante decir, que pese a la influencia discursiva que los otros significantes puedan aportar hacia la alineación de comportamientos en el sujeto, este también tiene capacidad de elección;



En realidad, la socialización es un proceso en el que los seres humanos tienen un margen de actuación; no son solo sujetos pasivos a la espera de instrucciones y programas. Los individuos llegan a comprender y asumir los roles sociales a través de un continuo proceso de interacción social (Giddens, 2004, p. 60).

Con relación a los procesos de socialización y en relación con el lenguaje, es importante decir que:

Las formas del habla o códigos diferentes simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes órdenes de pertinencia y de relación diferentes. Así, la experiencia de los hablantes es transformada por aquello que la forma de habla designa como significativo o pertinente [...] la forma del habla se considera como una consecuencia de la forma de relación social o, para enunciarlo de una manera más general, como una cualidad de la estructura social (Bernstein, 1985, p. 29).

Son los grupos sociales, para nuestro caso los colectivos de estudiantes, estructuras de comunicación que designan significados en sus acciones, otorgándole así a los sujetos, una identidad en la construcción colectiva de realidad. Sería igualmente importante tener presente, a la hora de comprender las relaciones de los grupos, que el sistema de clases influye poderosamente en la distribución de conocimiento entre los miembros de una sociedad; también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo, el cual es compartido de manera desigual. El sistema de clases separa claramente las comunidades unas de otras jerarquizándolas y oponiéndolas sobre una envidiosa escala de valores. La influencia de la clase social se inscribe, por consiguiente, en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación y la distancia u oposición entre los grupos (Bernstein, 1985).

b. *Los contenidos:*

Los discursos configuran las diferentes formas de entender la realidad, las relaciones de poder y de «verdad». El discurso, así mismo, configura al sujeto y este puede modificar la realidad, poner en duda los conocimientos constantemente. De ahí que el carácter de realidad de estos contenidos deba ser reforzado por «técnicas específicas», por dispositivos que permitan comprender fenómenos situados y hacer visibles los juegos de poder, las relaciones que se tejen entre los discursos y las relaciones saber-poder.

[...] Todo el problema del presente de nuestra nación es un problema ético y estético. Y en ambos casos es, como lo decía, un problema que compromete la cultura de la que deberíamos formar parte todos y el lenguaje que establece entre nosotros los vínculos ideales y prácticos que hacen la cohesión de la sociedad. En esa medida, si es cierto que la única manera de cambiar el futuro es cambiar el presente, la única manera de cambiar el presente será modificando profundamente el orden mental en el que estamos inscritos y el lenguaje a través del cual nos relacionamos unos con otros (Ospina, 2013, p. 22 – 23).

Así, se manifiesta el lenguaje como acción social en la que circulan, se legitiman y se producen formas de actuar y proceder. Y, en este sentido, se dibuja la narrativa como un tejido enunciativo fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador, que se abrazan temporal y espacialmente. Toda narrativa contempla un evento interpretativo, auto comprensivo y de acercamiento al otro, un evento de reconocimiento en un escenario dado.

Podríamos hablar también de la noción de experiencia como evento que merece ser narrado.



La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentando en el auténtico sentido de la palabra aquel que es consciente de esta limitación, aquel que sabe que no es el señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia. [...] La verdadera experiencia es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentra su límite el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora (Gadamer, 2001, p. 433).

Precisamente, en la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, generalmente institucionalizadas se producen por el contacto social; pero, ¿cómo puede ser dicho contacto? La presencialidad física de los sujetos y el lenguaje como componente importante del desarrollo humano, a través de nuestra evolución, comparten con nuevas formas contemporáneas de vinculación, como lo representan las redes sociales, las páginas webs, y demás símbolos propios de la contemporaneidad y su construcción de realidad. Ahora, tendremos que decir que vivimos en escenarios de incertidumbre permanente en nuestra existencia, no exclusivos de la intimidad del sujeto sino también de los ámbitos sociales, donde interactúa.

La idea de que los seres humanos somos seres que respondemos, que no podemos dejar de responder a las interpelaciones y desafíos que otros nos lanzan en cada recorrido de nuestra vida cotidiana, y que no poseemos marcos normativos que nos digan de forma firme y segura cuál (éticamente) es la respuesta correcta [...] En cada momento nuestro «cosmos» está amenazado por lo extraño, por procesos de caotización (Mélích, 2010, p.152-153).

Es en el desarrollo de estos nuevos símbolos, donde desaparecen barreras de tiempo y espacio; o mejor hablar de ambiente y/o contexto para la comunicación entre los actores sociales, la cual puede tornarse anónima, desconfigurando y/o reconfigurando, en últimas transformando, el sentido de identidad individual y grupal durante los procesos de socialización (acciones sociales y colectivas).

Adicionalmente, desde la infancia, el sujeto socializa intersubjetivamente y así lo hará en los diferentes ambientes del mundo donde participe,

[...] porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, por quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio del mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él (Schütz A, 1974, p. 41).

Así mismo, entendemos al ser humano como una mixtura entre naturaleza (biología) y cultura (lenguaje). Somos naturaleza que interactúa y desarrolla vínculos en los contextos culturales que nos acogen. Los acontecimientos que suceden en la vida, nos van deconstruyendo y transformando. Los procesos de socialización no son finitos, nutren permanentemente el equipaje necesario para la vida, permitiendo que se dibujen otros escenarios y/o pensamientos posibles. Importante también será comprender, que en las relaciones con los demás, el *otro* influye en nuestra existencia:

Puede ser que lo queramos, o que lo estemos, pero también puede ser que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos, seamos deshechos frente al otro, por el tacto, por el olor, por el sentir, por la esperanza del contacto, por el recuerdo del sentir (Butler, 2006, p. 38).



Ahora, es una verdad de perogrullo, que asistimos en la sociedad contemporánea, en la misma dirección de lo expresado por Touraine (2006) en desocialización, a fuertes procesos de individualización, donde la escuela no es un oasis en dicha lógica.

El universo de los objetos, de las imágenes, de la información y de los valores hedonistas, permisivos y psicologistas que se le asocian, han generado una nueva forma de control de los comportamientos, a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, una imprecisión sistemática de la esfera privada, de las creencias y los roles, dicho de otro modo, una nueva fase en la historia del individualismo occidental. Nuestro tiempo sólo consiguió evacuar la escatología revolucionaria, base de una revolución permanente de lo cotidiano y del propio individuo: privatización ampliada, erosión de las identidades sociales, abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades (Lipovetsky, 2000, p. 5).

El papel de la escuela se comienza a desconfigurar, al no permitir más el encuentro cara a cara entre los sujetos. Son los sujetos los que:

Con respecto a la dimensión espacial, entre sus contemporáneos hay algunos con quienes comparte una comunidad no sólo temporal sino también espacial, Schutz los denomina «asociados», y a la relación establecida entre ellos, una relación «cara a cara». Compartir una comunidad de espacio implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada copartícipe, y contiene objetos de interés y significatividad que les son comunes. Para cada copartícipe, el cuerpo del otro, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales son inmediatamente observables, no sólo como cosas o sucesos del mundo externos, sino en su significación fisonómica, es decir, como síntomas de los pensamientos del Otro (López, 2008, p. 81).

Retomando el tema de la individualización, y el marco de la desocialización, que olvida el valor de lo colectivo, llegan a la escuela (procedentes de la retórica managerial), discursos como el de las «competencias», que buscan en el sujeto, la adquisición de unos conocimientos, habilidades y destrezas, dentro de una disciplina específica de formación (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano), que le permitan ser eficiente y competitivo, en el mercado laboral. La lógica de formar en competencias, busca homogenizar los comportamientos de los individuos, lo que difícilmente se puede desligar de una semántica de los dispositivos de poder. En este modelo, es complejo que el sujeto tenga dominio de sí, y pueda desplazarse hacia otras dimensiones de comprensión, de sí mismo, de los otros, con los otros y con el mundo.

Para culminar esta categoría, será importante acentuar, que la relación sistémica entre socialización, ambiente educativo y acción colectiva, permite que los estudiantes se encuentren en un tejido común de ideales y realizaciones acorde con su momento histórico, la cosmovisión del mundo y el que hacer en su rol universitario; dicha interacción, ha de involucrar un desarrollo humano en muchas de sus dimensiones y un pensarse intersubjetivamente en sociedad, como sujetos sociales y colectivos (políticos) donde se gestan espacios colmados de sentido y significado.

2.3 ¿Qué entender por acciones colectivas?

2.3.1. Acercamiento a la categoría

Durante las últimas cuatro décadas se ha dotado de explicaciones y marcos de referencia a la gama de fenómenos políticos que se comprenden bajo el rótulo de acción colectiva. Diversos estudiosos (Alberto



Melucci, 2004; Alain Touraine, 2009; Alfonso Torres, 2007; y Ricardo Delgado, 2007 y 2011, entre otros) han aportado un amplio abanico de posibilidades interpretativas, asociadas ya sea desde la escuela norteamericana o desde la europea, desarrollando enfoques funcionalistas, economicistas, marxistas, culturalistas, y otros con diversos matices (coloniales y decoloniales), algunas veces, de carácter contradictorio.

Ahora bien, para acercarse a la categoría de acción colectiva para el ejercicio de esta propuesta de investigación, se parte de una suerte de línea de modelos analíticos, propuesta por González (2006), así:

El paradigma funcionalista	El enfoque funcionalista sitúa su acento en el por qué se revelan los colectivos y explica la posibilidad de la actuación masiva por contagio o imitación. La teoría de Masas y la teoría del Comportamiento Colectivo, negaban el estatus de actores sociales o políticos, al explicar sus acciones como mero acto de imitación o agregación de intereses individuales, generados a partir de los sentimientos de insatisfacción de las expectativas frustradas o por diversos móviles de orden psicológico (González, 2006, p.15).
Modelo Olsoniano	Este enfoque, introducido por Mancur Olson, se centra en una visión economicista de la acción colectiva desde la elección racional y, articula como eje explicativo la agregación de intereses individuales generados por el cálculo extensivo de la racionalidad instrumental. Se aleja de los argumentos del comportamiento colectivo, haciendo significativos aportes a la comprensión de la acción colectiva, al inaugurar en el ámbito investigativo el reconocimiento sobre la elección racional que los individuos realizan al actuar colectivamente y el potencial movilizador que generan los choques y conflictos de intereses individuales (González, 2006, p. 15).
Modelo de movilización	El enfoque de la movilización de recursos esboza una mirada dinámica de los movimientos sociales. El punto de atención se centra en los recursos organizativos y las estrategias de acción, cuando se trata de explicar por qué unos grupos se movilizan y otros nunca lograban establecer esos niveles de coordinación. En últimas, “en la movilización se hace visible un procesos de formación y articulación de masas para la satisfacción de objetivos comunes, en el cual la organización es un elemento estructurante del grupo y proveedor de recursos para la movilización” (González, 2006, p 19).
Enfoque constructivista o el paradigma de la construcción de la identidad colectiva	El paradigma de la construcción de la identidad colectiva, enfatiza en los aspectos culturales de la acción. Estas lecturas analíticas, principalmente desarrolladas por Alain Touraine (2006) y Alberto Melucci (1999), dieron preeminencia a las ideologías y creencias que llegan a compartir un grupo social, sobreponiendo así las motivaciones políticas que pueden existir en un colectivo sobre las motivaciones materiales y estructurales. Melucci (1999) indaga por el concepto de la identidad colectiva, para dar un nuevo sentido a las acciones de estos movimientos, los cuales ahora se debían entender como “agencias de significación colectiva” capaces de transmitir y difundir estos nuevos significados a través de las acciones colectivas (Espinal, 2010, p. 67).

Precisamente, interesa evidenciar que estos enfoques y/o modelos analíticos expuestos anteriormente, se han preocupado por establecer qué son y por qué se producen las acciones colectivas. Desde allí se han sobrepuesto explicaciones y argumentos que buscan resolver los problemas de anteriores propuestas cognitivas, con lo cual se ha caído, en algunas ocasiones, en interpretaciones excluyentes, redundantes o



complementarias entre sí. Frente a esto, se señala la falencia para dar cuenta de algunas dimensiones de la acción colectiva, de la forma como se crean los lazos alrededor de una meta, un conflicto o un propósito común, y la manera como permanecen en el tiempo las distintas acciones colectivas.

Finalmente, para efectos del desarrollo conceptual de acciones colectivas, en la presente propuesta académica, se considera de mayor potencia el análisis desde la pluralidad de aspectos presentes en la acción colectiva que seguir compartimentando el conocimiento sobre la formación del actor colectivo.

Así pues, en la búsqueda de un acercamiento acorde con la realidad que suscribe el mundo social, se propone una caracterización de la acción colectiva desde perspectivas multidimensionales, basada en el análisis del origen, los condicionantes internos y externos, además de otros elementos que en un determinado momento son estructurantes de la experiencia del sujeto (Alzate, 2008) como ser autónomo. Entendiendo, así mismo, que el reconocimiento de lo político en lo humano es lo que permite discurrir. La dimensión política (desde lo humano) es desde donde se puede construir o deconstruir el mundo dado.

Así, lo político, es una dimensión del desarrollo humano en tanto no es privilegio de un agente político, sino que concierne a todos en la medida que compartimos intereses comunes. “Más allá de la alteridad o el pluralismo de las democracias representativas, la pluralidad implica un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes son” (Arendt, 1959, p. 68). Y siguiendo a la autora:

Lo político tiene unas características propias: La acción, la palabra, los intereses y el logos. No toda actividad es política, pero lo político¹ implica acción sobre todo si va acompañada con el discurso. Cuando nos sentimos protagonistas del mundo que habitamos, estamos siendo políticos. Cuando comprendemos las tensiones y diferencias que existen entre lo público, lo privado y lo íntimo; entre el poder, la dominación y la violencia; entre la democracia y el totalitarismo, y actuamos de alguna manera para transformar ese mundo, estamos siendo políticos (1959, p.68)

2.3.2 Caracterización del concepto

Hablar hoy de movimiento social es referirse a un tipo de acción colectiva en torno a conflictos en la esfera social, generalmente protagonizada por grandes colectivos humanos con alta capacidad para transformar realidades. Es decir, sujetos *sentipensantes* que se encuentran y generan identidades intersubjetivas, vinculando intereses y posibilitando acciones de carácter social, performativas, autónomas y transformadoras (dimensión política del ser). Así pues, todo movimiento social es una acción colectiva, pero no toda acción colectiva es movimiento social².

Se evidencia aquí, la actuación del sujeto colectivo como un ser heterónimo que interactúa y desarrolla vínculos en los diversos contextos culturales, absorbe en la diversidad discursiva de lo imaginado y lo real, en las narrativas de lo posible y lo dado, de los acontecimientos situados que construyen o deconstruyen el andamiaje de su sujeción.

¹ La dimensión de política remite directamente a la noción de lo público: Lo público como espacio en el que podemos expresar y deliberar; como foro o lugar de encuentro en el cual es posible el consenso, el disenso y los acuerdos con la argumentación y lo público como accesibilidad a las condiciones de sobre-vivencia (Fraser, 1997; Botero, 2006).

² Un movimiento social es una forma de acción colectiva que surge de un conflicto, que trasciende la acción colectiva cotidiana, y se sustenta en una propuesta alternativa (defensiva o propositiva) dirigida a modificar la situación social, económica, política y territorial (Jiménez & Ramírez 2010)

En conversación con Morin (1999), “(...) transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no solo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad” (p. 42). Esto es, que la educación debe orientarse a propiciar el que se entiendan las implicaciones de ser un ser humano, y la toma de conciencia acerca de lo que implica la convivencia en una comunidad local y global, lo cual conlleva un compromiso: se requiere entender la unidad y la diversidad, propiciar la autonomía y la complementariedad.

Cada sujeto es practicante de sus propios conocimientos y este saber lo conduce a escenarios plurales de socialización donde los valida, consolida o reconfigura en común unión con los otros a través de acciones sociales en y para la autonomía (hacerse responsables de las actuaciones propias en contexto) potenciando la participación del sujeto político.

Así, el encuentro entre los sujetos colectivos en diferentes escenarios (para el caso, educativos) es la posibilidad para la conversación cara a cara, el diálogo, la tertulia, el ocio, el disenso y la tensión que disturba el equilibrio del sistema social. La tensión produce creencias generalizadas que movilizan a la acción y buscan restablecer el equilibrio del sistema.

Los actores colectivos “producen” así la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con los otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones). La definición que construye el actor no es lineal, es producida por interacción y negociaciones, y algunas veces por diferentes orientaciones opuestas. Los individuos crean un “nosotros” colectivo, más o menos estable e integrado de acuerdo con el tipo de acción, compartiendo y laboriosamente ajustando por lo menos a tres clases de orientaciones: aquellas relacionadas con los fines de la acción (el sentido que tiene la acción para el actor); aquellas vinculadas con los medios (las posibilidades y los límites de la acción) y, finalmente, aquellas referidas a las relaciones con el ambiente, el campo en el que tiene lugar la acción (Melucci, 2004, p. 43).

Caracterizada así, la acción colectiva no se limita a la coordinación de un grupo de individuos (que igual se da en todas las actividades de los grupos), tiene un objetivo social establecido y compartido por las personas que la llevan a cabo. Este objetivo autorregula a cada participante del grupo frente a la defensa de intereses, consecución de bienes. Siguiendo esta línea de ideas se pueden destacar dos niveles para la acción colectiva:

- Las movilizaciones a gran escala, fácilmente evidenciable en fenómenos como las huelgas, concentraciones y manifestaciones, entre otros.
- Las acciones colectivas cotidianas, ejemplificadas en forma regular, por las comunidades campesinas e indígenas que tienen como propósito la transformación de la realidad inmediata a través de la reproducción social.

En este sentido, las acciones colectivas de estudiantes en los diversos escenarios educativos, generan búsquedas, algunas podrían ser propuestas de emancipación, inclusive dadas desde formaciones o posturas críticas, que pueden aproximarse a la posibilidad de construcciones de identidad, a través de identidades complejas que allí se agrupan e interactúan, en atmosferas de socialización secundaria, es decir, la identidad es una parte de la mismidad que se da también en el proceso de la cimentación social, y que entre otras,



aporta a la formación de la misma a través de acciones que me identifican con la acción de los otros. Delgado, R. (2011) lo plantea así:

Las acciones colectivas como fuente generadora de (...) nuevas narrativas, relatos de inclusión y de reconocimiento (...) actúan como cimientos desde los cuales justifican y legitiman ética y políticamente sus reivindicaciones, sus expresiones de resistencia orientadas a demandar una sociedad más justa e incluyente y la profundidad de una democracia de la alta intensidad, poniendo de presente la exigibilidad de nuevos derechos fundamentales (p.55).

El movimiento del reconocimiento, que subyace en la relación ética entre los sujetos, consiste en un proceso de etapas de reconciliación y de conflictos, separados unos de otros, en tal sentido, la formación de identidad del sujeto debe estar ligada a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo, de una acción. Su consideración indica también que el sujeto que no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse así mismo plenamente como tal tipo de persona, en cuanto a la relación de reconocimiento esto sólo puede significar que en ella está integrada una construcción de reciprocidad que obliga sin violencia a los sujetos que se encuentran a reconocer en modos determinados al otro social.

Cabe precisar que todas las labores humanas cuentan, evocan, expresan, comunican algo y, mayormente, se presentan con la clara intención de lograr reconocimiento y legitimación del quehacer cotidiano de los sujetos que narran día a día su vida y la de los otros; es en este proceso que se manifiestan las contradicciones, las imposiciones, el menosprecio, el avasallamiento, o por el contrario, la negociación, la conciliación, el consenso en diferentes escenarios y, los ambientes educativos, por excelencia son los llamados a mediar no solo el acercamiento al conocimiento de diversas disciplinas sino también, el conocimiento de casa, de calle, lo social y lo cultural.

Siguiendo este orden de ideas, se hace necesario invitar a la conversación ya iniciada conceptos subyacentes como identidad colectiva, situación conflictiva y memoria colectiva, mismos que nutrirán esta y nos ampliarán el panorama de las acciones colectivas.



Imagen 1. Acción colectiva. Fuente: elaboración propia



➤ La situación conflictiva³, hace alusión a todos aquellos mecanismos que permiten y detonan la implosión y/o explosión del acontecimiento específico que posibilitará la acción. Esto es la vulneración o negación de derechos, las manifestaciones de desigualdad civil y la lucha de poderes, entre otros. La situación conflictiva es la suma de las tensiones que permite la sinergia entre los actores, confrontándolos frente a las situaciones que deben ser resueltas. Así, el conflicto es la posibilidad para que las interacciones no se limiten, se sesguen o se cierren, es la licencia para continuar redefiniendo los objetivos propuestos, generando su actualización permanente.

➤ Por su parte, la identidad colectiva podría ser entendida como un gran juego de bloques lógicos cuyas partes harían referencia a la múltiple variedad de narraciones que se obtienen en el encuentro con los otros (intersubjetividad), de los diversos entornos y, que finalmente llega a construir “algo” que no puede ser estático ni rígido, por el contrario, hace alusión a construcciones dinámicas y cambiantes, en constante movimiento pues se actualiza constantemente teniendo como base para ello, las relaciones y la experiencia vital.

➤ La memoria colectiva presenta una relación directa con el tiempo, el pasado, la tradición oral, en encuentro entre lo presente y lo futuro. En otras palabras, el encuentro con el entramado simbólico, valorativo y situado de la acción y su acepción espacio-temporal que trasciende las fronteras geográficas para instalarse en la evocación de lo que fue y de lo esperado⁴.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender la relación del ambiente educativo de los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas.

3.2. Específicos

- Interpretar los procesos de socialización secundaria en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello que configuran acciones colectivas.
- Caracterizar los escenarios educativos en el que se desarrollan las acciones colectivas de los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello.
- Entender las simbologías (costumbres) que configuran los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello al interior de los colectivos
- Identificar correspondencias y contradicciones entre el ambiente educativo y las acciones colectivas de los estudiantes de UNIMINUTO

³La situación conflictiva evidencia la tensión no resuelta entre la definición que un Movimiento tiene de sí y el reconocimiento concedido por el resto de la sociedad. (Melucci, 2004, p. 48)

⁴ En la dimensión del tiempo existen con referencia a él, en su momento biográfico actual, “contemporáneos” con quienes puede establecer un intercambio de acción y reacción; “predecesores”, sobre los cuales no puede actuar, pero cuyas acciones pasadas y sus resultados están abiertos a su interpretación, y que pueden influir sobre sus acciones; y “sucesores”, de quienes ninguna experiencia es posible, pero hacia los cuales puede orientar sus acciones en una anticipación más o menos vacía”. (López, 2008. p. 80-81)



4. Metodología propuesta

4.1. Aproximación Metodológica

Iniciar un proceso de investigación social, consideramos, nunca dejará de ser una experiencia que lleve a generar un sinnúmero de cuestionamientos -e incluso retos- a partir del relacionamiento entre el investigador y la situación objeto de investigación. Empezar por preguntarse ¿qué es aquello sobre lo que quisiera investigar? ¿qué quisiera conocer? ¿para qué serviría dicho conocimiento?, entre otros, son interrogantes previos que llevan a la decisión de aventurarse a formular una pregunta de investigación que dará ruta a un ejercicio de reconocimiento y exploración de espacios, situaciones, modos de hacer, pero también al acercamiento y encuentro con el otro: ese que tiene el conocimiento frente aquello que yo, desde mi rol de investigador, desconozco pero que además tiene expectativas, ilusiones, deseos, temores, inquietudes con relación a lo que la investigación implica.

4.1.1. El enfoque investigativo

La presente propuesta de investigación responde a la Investigación Cualitativa, de corte comprensivo. Esta se evidencia como una alternativa de aproximación a lo humano en el lenguaje y por el lenguaje, es decir, desde “los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales” (García, González, Quiroz y Velázquez, 2002, en Estrada Ospina Et al., 2005, p.47).

El abordaje de este ejercicio de investigación desde la perspectiva comprensiva implica el reconocimiento del otro –estudiantes - de tal manera que sea posible develar sus sentidos dentro de los espacios simbólicos en el contexto particular de las instituciones de educación superior.

4.1.2. El enfoque metodológico

Desde el presente ejercicio de investigación, se pretende realizar una comprensión e interacción de carácter reflexivo y en contrastación permanente desde los conceptos de ambiente educativo, socialización, acciones colectivas y las relaciones que se pretenden develar a partir de las expresiones de las prácticas colectivas de las y los estudiantes, la apuesta dada en este ejercicio es por la construcción del conocimiento desde los actores y con los protagonistas del proceso investigativo a partir de las posibilidades de “encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2013, p. 16).

Así mismo, se hace necesario tener claridad en los enfoques histórico hermenéutico y crítico social la revisión documental acompaña la construcción de los antecedentes, de los referentes conceptuales, la confrontación teórica, la reflexión metodológica. Está presente en el proceso de recolección y análisis de información, ayuda a redefinir categorías, es una revisión sostenida, crítica y selectiva (Galeano, 2011).

El enfoque que nutre la presente investigación es el Hermenéutico pues a partir de éste, tal y como lo plantea María Teresa Luna:

(...) una perspectiva investigativa como la que aquí se aborda, obliga a dar una mirada a la intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humanas. Hasta el momento se ha identificado una diversa gama de opciones para la aproximación investigativa al mundo de las representaciones simbólicas, es decir, al mundo del lenguaje como también al mundo de la interacción comunicativa en la que se realiza lo lingüístico y desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar. (2010, p.6)



4.2. Estrategia o Modalidad

4.2.1. La etnografía focalizada

Se propone una interpretación que comprenda la relación del ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, en la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas, dentro de los colectivos, a través de la metodología etnográfica focalizada. Tomando como base *Los estilos de etnografía*, Boyle (2003) plantea que Werner y Schoepfle (1987^a, 1987^b) explicaron que la Etnografía es cualquier descripción parcial o total de un grupo ethno (gentes) y graphy (descripción), una “descripción de las gentes”.

Boyle (2003) plantea que una característica típica del método etnográfico es que hay numerosas fuentes de datos. Cuando sólo se usan diferentes fuentes de datos cualitativos, me siento bien denominando este proceso “triangulación”...El análisis de los datos que el etnógrafo emplea puede variar según el tipo de etnografía que esté haciendo o, mínimamente, según la clase de procedimientos de recolección de datos que utilice.

Para Boyle (2003) Lo emic y lo etic. La perspectiva emic (la visión desde adentro, o la perspectiva sobre la realidad que el informante tiene) se encuentra en el corazón de la investigación etnográfica. Obviamente, la visión desde adentro, de lo que sucede y por qué, es básica para comprender y describir de manera exacta las situaciones y los comportamientos. La perspectiva etic es el marco teórico que se trae desde afuera, las abstracciones del investigador, o la explicación científica de la realidad...ambos puntos de vista son importantes para al etnógrafo comprender por qué miembros de un grupo particular hacen lo que hacen, y ambas son necesarias si el etnógrafo quiere comprender y describir con precisión situaciones y comportamientos.

Uno de los objetivos de esta investigación expresa: Identificar las características del contexto en el que se desarrollan las acciones colectivas de los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello.

Se trae a colación este objetivo para explicar en el texto de Boyle el producto de la etnografía resumido por Spradley (1979) así:

El núcleo esencial de la etnografía es la preocupación con el significado de las acciones y acontecimientos para las personas que buscamos comprender (...) la gente hace uso constante de estos sistemas complejos de significado para organizar su comportamiento, entenderse a sí misma y a los demás y encontrar sentido a partir del mundo en el que vive. Estos sistemas de significado constituyen su cultura; la etnografía siempre implica una teoría de la cultura (p.5).

Para finalizar, esta propuesta metodológica se debe tener claro algunos aspectos; primero como lo dice Boyle (2003) probablemente el factor más importante que influye sobre el tipo de etnografía que se conduce es la unidad social que el etnógrafo elige estudiar.



El segundo aspecto es el de la clasificación, Haekel (1970), Werner & Schoepfle (1987) sugirieron dos “taxonomías” de las etnografías: etnografías procesales que describen procesos sociales...y etnografía en cuanto sus rasgos binarios, por ejemplo rural o urbano...Para este estudio se plantea el primero que igual y siguiendo a Boyle todos los tipos de etnografía son procesales y se dividen en cuatro subtipos: Holística, Particularistas, interseccionales y etnohistóricas.

En tercer lugar y para efectos de esta investigación la etnografía particularista argumenta dicha propuesta de la siguiente manera según algunos autores citados en Boyle. Por ejemplo Werner & Schoepfle (1987) la etnografía de pequeños grupos (menos de quince miembros) se ha llamado “microetnografía”.

En este orden de ideas, McFeat (1974) describió “pequeños grupos culturales” sugirió que el tamaño ideal puede ser de unos cinco miembros, un ejemplo tomado de la sociología de un enfoque etnográfico sobre un grupo pequeño es el de White (1943) Street corner society (la sociedad de la esquina de la calle). En forma general, Morse (1991) propuso que se usara el término etnografía focalizada para describir las etnografías de pequeños grupos, orientadas a un tema.

4.3. Técnicas e instrumentos

4.3.1. La observación

La observación se presenta como la descripción sistémica de eventos, comportamientos y situaciones en el ambiente o contexto escogido para ser estudiado, dichas observaciones le permiten al observador describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando y generando una realidad, es transmitir y plasmar la situación que se está estudiando.

La observación es selectiva por principio, y lo que hay que explicitar es cuál es el marco de referencia, en el cual se sitúa para no quedar reducida a una mera colección de eventos inconexos, que a la postre no va a iluminar el proceso de construcción de conocimiento, en sus acepciones comprensiva y explicativa. Las cuestiones que conllevan a la explicitación del marco de referencia al que hacemos alusión aquí, parten de la delimitación de los espacios físico, social, cultural, temporal e histórico, sobre el soporte de unas coordenadas de orden teórico, que deben articular la hipótesis o supuestos que orientan la investigación (Galeano; 2011, p. 58)

4.3.2. La Entrevista

Es uno de los instrumentos más flexibles e importantes dentro de la investigación cualitativa, es una técnica que permite ir corrigiendo o previniendo ciertos errores, además asegura la validez de las respuestas, mediante aclaraciones y replanteamiento de las preguntas. Con la entrevista se puede acceder a las percepciones, las actitudes y las opiniones, que no pueden inferirse de la observación.

Desde el punto de vista metodológico la entrevista se da como un proceso de cooperación entre los participantes del diálogo, donde se implementen estrategias que motivan a la narración, a recordar eventos que pueden ser contados y expresar las ideas que se tienen en torno al tema tratado, dicha condición provee a la entrevista, de una red de significaciones que posibilitan la construcción de sentido en su desarrollo.



Para el caso específico se trabajó a partir de la entrevista grupal pues presenta mayor flexibilidad que las otras modalidades y “constituye un valioso instrumento de entrevista participativa, fundamentalmente en investigaciones etnográficas, de estudio de valores y elementos culturales en ciertas comunidades” (Galeano; 2011, p. 70).

La entrevista grupal se presenta como una técnica interactiva que pretende acceder a las experiencias de un grupo en particular y de generar empatía con sus miembros, entre otros aspectos. “Es ésta, un modo funcional y práctico de descubrir las visiones de las distintas personas y de recoger información, sobre determinados acontecimientos, estimulando, con la ayuda de la observación participante, el flujo de datos” (Galeano; 2011, p. 70).

4.3.3. Diario de Campo

Se entiende el diario de campo como un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas y, así mismo, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Bonilla y Rodríguez indican que:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador; en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (1997, p.129).

En el presente estudio se define el diario de campo como el archivo de experiencias y método para documentar vivencias, donde se compila de forma sistemática (la experiencia y la reflexión) el encuentro con los representantes de los colectivos. Así mismo genera la reflexión teórica, constatación y soporte en la realidad y experiencia; y a su vez la experiencia se enriquece y orienta con la teoría. Es decir que existe una relación estrecha entre la vida cotidiana - con los pensamientos, sentimientos y comportamientos, con el ambiente educativo.

4.3.4. Cartografía

La cartografía se constituye como una estrategia metodológica surgida en la década del setenta que, trata de producir conocimiento con los otros y no sobre los otros, comprender la realidad comunitaria a partir de sus problemáticas y oportunidades, así como reconocer la praxis y la acción social como posibilidad de resistencia.

Así mismo, la cartografía es una herramienta que suministra información valiosa con el fin de adelantar procesos analíticos e interpretativos en el contexto de investigaciones cualitativas o cuantitativas. Para otros, se trata de un tipo de conocimiento que se produce desde un lugar de enunciación no hegemónico y que genera condiciones de posibilidad para construir memorias de los hechos que han afectado a una comunidad, identificar amenazas a partir de la presencia de sectores y actores violentos en el territorio, así como construir opciones para la organización, la planificación y la gestión de oportunidades. En consecuencia, se trata de producir conocimiento colectivo con el fin de incidir en la transformación de las condiciones de vida de una comunidad (Amador, 2015, p. 1).

En esta línea de ideas, se pretende acercarse a la triangulación de la información y a la comprensión de la realidad a través de la elaboración de mapas de conflicto, posibilitando la construcción y creación de un campo estructurado de relaciones que posibilita la traducción, aun mismo lenguaje, de las diversas versiones de la realidad que empiezan a ser subjetivamente compartidas.



4.4. Consideraciones éticas en el registro de información

El ejercicio investigativo desde una apuesta etnográfica, permite, como investigadores sociales, acercarnos a conocer y comprender los sentidos de nuestra propuesta de investigación a través de una postura ética, acogiendo los principios necesarios para garantizar que dicho ejercicio. Así, inicialmente, serán los siguientes los principios acogidos:

- Consentimiento informado: los informantes o participantes en el proceso investigativo deben ser consultados y lograr acuerdos con el investigador sobre la utilización de técnicas de registro no intrusivas (notas de campo), intrusivas como grabadora, videograbadora, cámara fotográfica. Igualmente tienen derecho a conocer que información va a ser registrada, con qué propósitos, si va a ser compartida con otros investigadores y a qué público va a llegar.
- Confidencialidad y anonimato: con el fin de salvaguardar los derechos de los informantes, y a veces la integridad del investigador es necesario en el proceso de registro de la información utilizar seudónimos, proteger la información de aquellos datos (nombres, lugares, fechas) que permitan la identificación del informante o de personas a las que él se refiere y utilizar códigos que permitan los cruces y análisis de la información.
- La reciprocidad: develar las lógicas de los participantes y establecer muy claramente las condiciones de participación (reglas de juego). Esta una orientación ética básica.
- La integralidad del proceso investigativo: hallazgos y resultados brindados por los participantes. Rigurosidad con los datos, verificabilidad y veracidad de la información y con la credibilidad de los hallazgos
- Responsabilidad hacia los participantes: salvaguardar la integridad física, social y psicológica de los participantes. Proteger sus derechos, intereses, sentimientos y privacidad. La información le pertenece al otro y es éste quien tiene todo el derecho de establecer los umbrales y condiciones de su entrega.

Los principios anteriormente mencionados permiten consolidar las bases éticas y propiciar las reflexiones rigurosas necesarias para garantizar un trabajo comprometido y profesional, atendiendo al llamado en el que:

Compete al investigador social y educativo, en sus relaciones con la sociedad, una alta responsabilidad con el futuro de la humanidad, con el bienestar del ser humano incluyendo el bienestar de las futuras generaciones, con el avance de la ciencia y con la divulgación de la cultura tanto en la comunidad académica como en los sectores amplios de la población (Galeano, 2002, p. 9-10)

5. Resultados /productos esperados y potenciales beneficiarios

5.1. Dirigidos a la apropiación social del conocimiento

Incluye aquellos resultados/productos que son estrategias o medios para divulgar o transferir el



conocimiento o tecnologías generadas en el proyecto a los beneficiarios potenciales y a la sociedad en general. Incluye tanto las acciones conjuntas entre investigadores y beneficiarios como artículos o libros divulgativos, cartillas, videos, programas de radio, presentación de ponencias en eventos, entre otros.

<i>Resultado/Producto esperado</i>	<i>Indicador</i>	<i>Beneficiario</i>
<i>Artículo individual sobre socialización</i>	Envío artículo a comité de revisión.	El grupo investigador, la muestra poblacional, la comunidad educativa, de conocimiento de las universidades CINDE, Manizales, UNIMINUTO
<i>Artículo individual sobre ambientes educativos</i>		
<i>Artículo individual sobre acciones colectivas</i>		
<i>Informe técnico y referencial de uso para la universidad</i>	Envío informe técnico a comité de revisión.	
<i>Propuesta educativa</i>	Envío propuesta educativa a comité de revisión.	

Para cada uno de los resultados/productos esperados identifique (en los cuadros a continuación) indicadores de verificación (ej: publicaciones, patentes, registros, videos, certificaciones, etc.) así como las instituciones, gremios y comunidades beneficiarias, nacionales e internacionales, que podrán utilizar los resultados de la investigación para el desarrollo de sus objetivos, políticas, planes o programas:

Los resultados/productos pueden clasificarse así:

- ✓ Informe técnico de la investigación
- ✓ Tres artículos individuales de contenido y uno grupal de resultados
- ✓ Devolución a los estudiantes y a la universidad: Video documental
- ✓ Se espera derivar un informe de uso referencial, de contenido y comprensión para la universidad.
- ✓ Propuesta educativa: Ofrecer los elementos para diseñar un proceso de formación curricular híbrido, teniendo en cuenta las acciones colectivas develadas en la presente investigación

5.2. Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Como impactos esperados, el grupo de investigación busca que los hallazgos del presente proyecto puedan fortalecer desde el ámbito social y educativo:

- La comprensión de la relación del ambiente educativo en los estudiantes, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas.
- La interpretación de los procesos de socialización que configuran acciones colectivas;
- La caracterización de los escenarios educativos en el que se desarrollan las acciones colectivas;
- El entendimiento de las simbologías que configuran las narrativas de los estudiantes.

Con el fin de generar posibles procesos (al interior de la universidad) de inclusión de las polifonías y estéticas de los colectivos estudiantiles.

5.3. Cronograma de actividades

Relación de actividades a realizar en función del tiempo (meses), en el período de ejecución del proyecto.

Es claro para nuestro grupo de investigación, que si bien el proceso inicia desde el momento mismo en el que se generan las inquietudes, motivaciones, intereses y demás cuestionamientos que perfilan la



pregunta problematizadora, también es claro, que debemos generar un cronograma que dé cuenta de los tiempos de construcción a partir del ejercicio de la presentación del anteproyecto de investigación.

Los tiempos aquí consignados inician en la elaboración de la propuesta de investigación hasta la sistematización y análisis de la información para la entrega y aprobación de dicho trabajo.

El cronograma de actividades está sujeto a la aprobación de la propuesta investigativa, los encuentros en el trabajo de campo y demás variables propias de este aprendizaje.

**CRONOGRAMA DE TRABAJO INVESTIGACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN
QUE CONFIGURAN ACCIONES COLECTIVAS
PROPUESTA DE CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 2015**

ACTIVIDADES		ABR	MAY	JUN	JUL	AGOS
		16	30	22		
Preparación del Proceso						
1	Entrega de la propuesta de investigación luego de correcciones					
2	Aprobación de la propuesta de investigación luego de correcciones					
3	Entrega de artículo individual					
Recolección de Evidencias						
4	Trabajo de campo: Recopilación y análisis de datos					
5	Comprensión y sistematización de la información					
Artículo colectivo y propuesta educativa						
6	Artículo colectivo					
7	Propuesta educativa					
Informe Final						
8	Redacción y presentación del informe final					

Referencias

- Alzate Z., M. L. (2008). Esbozo teórico de la acción política colectiva. Experiencias colectivas alternativas frente a las relaciones hegemónicas de dominación. *Investigación y Desarrollo*. 16 (2), p. 278-303. Colombia: Universidad del Norte.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana. 1906 -1975*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona; Paidós.
- Argumedo, M. (2001). *El trabajador social como educador. Formación profesional y educativo*. [Tesis inédita de doctorado]. Sao Paulo: Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.
- Barcena, F & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1997). *Ensayo: Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. ¿qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas?* Barcelona: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bermúdez Restrepo, H. L. (2011). La inducción general en la empresa. Entre un proceso administrativo y un fenómeno sociológico. *Revista: Universidad & Empresa* (21), 117-142. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1872/187222420006.pdf>
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y comunicación. *Revista Colombiana de Educación* (15), 25-44.
- Botero, P. (2014). Módulo Socialización Política, Subjetividades y Teoría Social en Movimiento. [Material inédito]. Maestría Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Sabaneta y Universidad de Manizales
- Boyle, J. S. (2003). Estilos de Etnografía. En: Morse, J. M. *Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: U de A., Facultad de Enfermería.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Castillo García, J R (2003) La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), p. 120.
- Charry, C. I., & Calvillo, M. (2000). Organizaciones civiles: nuevos sujetos sociales. *Razón y Palabra* (18). Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n18/18charrcalvil.html>
- De Sousa Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur. Hacia una sociología de las ausencias*. México; Buenos Aires: CLACSO; Siglo XXI.
- Delgado, S R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. En: *Folios* (33), p. 53 - 60.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Espinal R. V. (2010). *Discursos políticos y luchas por el reconocimiento. Análisis de los marcos de acción colectiva de dos organizaciones de población desplazada en la ciudad de Montería. 1998-2008*. [Tesis inédita de Maestría]. Universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Políticos. Medellín.
- Foucault, M. (1976). Genealogía del poder, derecho y verdad. En: *Genealogía del racismo*. La Plata: Ed. Altamira.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.

- Freire, P. (1985). La dimensión cognoscitiva de la educación y otros textos. En: Escobar, M., *Paulo Freire y la educación liberadora*, p. 47–119. México: Secretaria de Educación Pública; Ediciones El Caballito
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme
- Galeano, E. (2011). Seminario. Construcción y elaboración de textos y otros. CINDE, Medellín
- García Chacón, B., González Zabala, A., Quiroz Trujillo, A., & Velásquez Velásquez, A. M. (1998). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUNLAM.
- Giddens, A. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza
- González Gil, A. (2006). Acción colectiva en contextos de violencia prolongada. *Estudios Políticos* (29), p.9-60.
- Jiménez Montero, M. & Ramírez Juárez, J. (2010). *La acción colectiva y los movimientos sociales*. En: *Interciencia*, 35, (9), 704-708.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama
- López, D. G. (2008). El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una mirada a partir del debate Schutz-Parsons. *Estudios Sociales*, (31), 72-83.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial
- Melucci, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F.: El Colegio de México
- Melucci, A. (2004). Procesos de Identidad Colectiva [Traducción de Rodríguez Oizarro, A.]. En: Johnston, H. & Klandermans, B. (Ed), *Social Moments and Culture*. Minnesota: University of Minnesota Press
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Francia: Unesco; Santillana
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Ospina, W. (2013). *Colombia y el futuro*. Serie Cuadernos de Cátedra Libre (12), p. 28. Medellín: Editorial Universidad Autónoma Latinoamericana
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma
- Ricoeur, P. (1991). *Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos
- Roldán V., O & Giraldo G., Y. (2014). Introducción a la temática. Ambientes educativos favorables al desarrollo humano y social. En: Módulo del Seminario de Ambientes Educativos [material inédito]. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE - Universidad de Manizales
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortou Editores
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortou Editores
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Torres, C. A. (2001) Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición. Capítulo 1. En: *Educación, poder y política. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX*. Bogotá: Editorial Popular
- Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980 -2000*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós

RESUMEN TÉCNICO

LAS ACCIONES COLECTIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Preparado por:

Juan Fernando Jiménez Hurtado

Juan Guillermo Cano Jaramillo

Isis Miosotis Álvarez Flórez

TUTOR

Esteban Ocampo Flórez

Magister en Desarrollo Educativo y Social

Trabajo presentado para optar por el título de
Magister en Educación y Desarrollo Humano

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Convenio Fundación CINDE - Universidad de Manizales

Medellín

2017

CONTENIDO

1. Resumen Técnico	36
1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes	36
1.2. Objetivos	37
1.3. Ruta Conceptual	38
1.4. Presupuestos Epistemológicos	54
1.5. Metodología utilizada en la generación de la información	57
1.6. Proceso de análisis de los datos	58
2. Principales hallazgos y reflexiones	60
2.1. Hallazgos	60
2.2. Conclusiones y Reflexiones	65
2.2.1. Frente a los colectivos	66
2.2.2. Frente a los ambientes educativos	66
2.2.3. Frente a los procesos de socialización	67
2.2.4. Frente a las categorías emergentes	67
3. Productos generados	68
Referencias	70
Anexos	71
Anexo 1: Consentimiento Informado	72
Anexo 2: Entrevistas	72
Anexo 3: Diario de Campo	74
Anexo 4: Cartografía: sobre la apropiación de los espacios en la Universidad Minuto de Dios.	74
Anexo 5: Matriz de Información: Ruta metodológica y descomposición de la información	78

1. Resumen técnico

1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes

Las lecturas y diversas conversaciones entre los autores en torno a la socialización y su relación dinamizadora con las acciones colectivas, dentro de un ámbito educativo, como lugar de interacción, cuestionamiento y búsquedas de los estudiantes, se han dado desde su conformación, estructura, condiciones, potencialidades, tipologías, entre otras. De igual forma en el rastreo de fuentes, se han encontrado producciones académicas que se aproximan a temáticas como la construcción y caracterización de la socialización secundaria, los ambientes educativos como lugares de sentido y significancia, las nuevas dinámicas y configuraciones contemporáneas de los movimientos sociales, los vínculos y los tejidos relacionales, la diversidad, los grupos y su influencia en los procesos formativos.

En efecto, autores como Berger y Luckmann (2005) que han profundizado en el estudio de la socialización afirman que esta:

Se asume como la construcción crítica de la realidad en la aprehensión de sentidos subjetivamente constituidos, intersubjetivamente objetivados y absorbidos por los acervos sociales del conocimiento, de esta manera, se propone una realidad subjetiva en relación dialéctica con una realidad objetiva, las cuales se comunican entre sí, a partir de procesos de internalización, externalización, subjetivación y objetivación... en la relación de los sujetos y con las instituciones como la escuela, el barrio, la calle (p. 39).

Así mismo, proponen otros escenarios como mediadores culturales.

Por su parte, Roldán y Giraldo (2014) expresan que;

Se considera ambiente educativo todo espacio físico o psicosocial, dotado de condiciones o materiales favorables al despliegue de acciones individuales y/o colectivas que estimulen la curiosidad, la capacidad de crear y transformar, la crítica renovadora y el diálogo intencionado al entendimiento desde el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de trabajar colaborativamente en función de un proyecto en común. Para que esto sea posible, dichos espacios deberán permitirles a las personas la expresión libre de sus ideas, emociones, expectativas, intereses y necesidades en relación ecológica con la cultura, la sociedad en general y consigo mismo (p. 5).

Si bien lo anterior hace aportes a nuestra construcción conceptual, identificamos puntos de encuentro con un estudio sobre la preparación y análisis del papel de los agentes educativos que intervienen en la construcción de la personalidad y la identidad de los sujetos, especialmente de los jóvenes y entre ellos mismos.

En este sentido y parafraseando a Duch & Melich (2009) resaltamos que, a causa de su función fundamental e irrenunciable para la existencia humana, se encuentra *in fieri*, todo lo que se refiere a la socialización nunca podrá ser abordado ni interpretado de una manera exhaustiva y definitiva. En la variedad de espacios y de tiempos, de culturas y de sensibilidades, de “historias personales” y colectivas, la realidad social es susceptible de nuevas y variadas articulaciones y reescrituras, de inacabables historias de amor y de odio, de procesos de transmisión siempre balbucientes, de manifestaciones tangibles de esperanza, de gratuidad, de alegría y, por qué no decirlo, de traumas y patologías diversas.

En este sentido, el espacio universitario como ambiente educativo con sus diferentes escenarios, se presenta como una alternativa para que la población estudiantil manifieste sus inquietudes, propósitos individuales y colectivos, sus narrativas. Así mismo, para que se reúnan en micro-sociedades y creen una cultura social, desde donde se representa el mundo en el entre-nos de su vida cotidiana y se establecen explícita o implícitamente propósitos comunes, credos, valores, los cuales dan paso a unos códigos de actuación dentro de la intersubjetividad generada. Es por ello que podríamos decir:

A través de la actitud natural, el individuo presupone el mundo de la vida cotidiana como su realidad, el mundo de la vida cotidiana es el mundo intersubjetivo en cuyo interior y sobre el cual actúa el hombre alerta como un hombre entre sus semejantes [...] Toda interpretación de este mundo se basa en el acervo de experiencias previas sobre él, nuestras o transmitidas por los padres o los maestros; estas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano (López, 2008, p. 80).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, los investigadores se inquietan por investigar:

¿Cómo se relaciona el ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas?

1.2. Objetivos

- Objetivo General

Comprender la relación del ambiente educativo de los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas.

- Objetivos Específicos

- Interpretar los procesos de socialización secundaria en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello que configuran acciones colectivas.
- Caracterizar los escenarios educativos en el que se desarrollan las acciones colectivas de los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello.
- Entender las simbologías (costumbres) que configuran los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello al interior de los colectivos.
- Identificar correspondencias y contradicciones entre el ambiente educativo y las acciones colectivas de los estudiantes de UNIMINUTO.

1.3. Ruta Conceptual

❖ Ambientes educativos

Es el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. Tiempo-espacio de construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que valora y reconoce al otro, a la otra desde la riqueza que plantea la diversidad y con ella la vida en relación.

Para Duarte (2014, p. 2):

Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos -biológicos y químicos- y externos -físicos y psicosociales- que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia.

Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. . De esta manera las interacciones tienen sentido, los lugares son un pretexto para la socialización, para la acción formativa, académica, lúdica, interpersonal, etc.

Un ambiente educativo, es un escenario que propicia experiencias de aprendizaje. Según lo manifiesta Sauv  (1994), referenciado por Duarte (2014, p. 3)... seis concepciones sobre el mismo:

1. El ambiente como problema para solucionar... 2. El ambiente como recurso para administrar... 3. El ambiente como naturaleza para apreciar, respetar y preservar... 4. El ambiente como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo 5. El ambiente como medio de vida para conocer y para administrar. 6. El ambiente comunitario para participar. Es el contexto humano de dimensiones sociales, culturales, políticos y ambientales que articulados por los diferentes espacios de aprendizaje generan posturas múltiples de los distintos participantes en los procesos educativos.

Según Roldán y Giraldo (1999):

Ambiente educativo es todo espacio físico o psicosocial, dotado de condiciones o materiales favorables al despliegue de acciones individuales y/o colectivas que estimulen la curiosidad, la capacidad de crear y transformar, la crítica se considera renovadora y el diálogo intencionado al entendimiento desde el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de trabajar colaborativamente en función de un proyecto en común... (p. 5).

De aquí que los procesos de formación pueden darse en la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Algunos componentes de los ambientes de aprendizaje pueden manifestarse en el espacio, el estudiante, el mediador, los contenidos de formación, los medios de información y comunicación. El ambiente educativo es también el sujeto que actúa como ser humano y lo transforma, “el lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él” (Duschatzky, 1999, p. 29). Al hablar de ambientes educativos, es referirse a los diferentes escenarios y contextos dentro de los cuales las personas pueden irse formando y desarrollando a lo largo de su vida, adquiriendo los elementos necesarios para aportar y desempeñarse adecuadamente como ser individual y colectivo.

¿Cuáles son ambientes educativos?

Los espacios cotidianos que aportan al establecimiento de actitudes con lo existente, los encuentros solidarios de movilización para la exigencia de los espacios institucionales, de la casa, igual que los escenarios de la calle, la actitud y la virtud en la convocatoria para planear y ejecutar propuestas que a través de la música sea incluyente, la creatividad en la manera de leer las habilidades personales o las fortalezas colectivas para gestionar las actividades culturales que hacen parte del morar un lugar.

Igualmente las interacciones entre vivencias particulares adquiridas en diferentes escenarios, son procesos que permiten la articulación enriquecedora entre los ambientes de aprendizaje; el reconocimiento

de las diferencias ideológicas, las voluntades políticas y comprometidas con la alteridad y la inclusión, la comprensión de los enfoques pedagógicos desde las corrientes activas de la educación, el fortalecimiento de las motivaciones y de las capacidades del otro, los procesos de construcción dialógicos, la pertinencia de los contenidos y temáticas contextualizadas, los procesos acumulados que aportan al cambio social, los diálogos de saberes popular y científico, la convivencia entre diferentes culturas, las fortalezas y habilidades de las personas...”cuando se hacen preguntas sobre el hecho educativo, la socialización, la forma integral, la concientización de valores, el proceso de enseñanza aprendizaje, de las posibles respuestas se toman las propiedades y dimensiones para entender que está pasando allí” (Aguilera, 2008, p. 187).

En este sentido, los entornos institucionales y especialmente las universidades, reconociéndose como espacio de saber y de “articulación” de diferentes saberes, son un ambiente educativo, llamado a leerse y a replantearse a través de sus planes de estudio o currículos pertinentes en contextos cambiantes, exigentes y posibilitadores de espacios de reconocimiento, “deberá tener, además, la objetividad necesaria para que sea un plan orientador de los pasos concretos a través de los cuales se pasará de la universidad actual a la universidad necesaria” (Ribeiro, 2006, p. 100).

Los ambientes educativos como espacios de interacción

Queda por preguntar: ¿está la educación formal institucional preparada, preparándose, o, ninguna de las anteriores para aportar a esa formación “integral” que incluye las acciones colectivas independientes de los estudiantes universitarios? Contextualizando la pregunta, ¿son los planes de estudio de las instituciones de educación superior pertinentes para el acompañamiento formativo? Estas preguntas generan reflexiones en relación al currículo y sus intenciones; una, de generar conocimiento, otra del cumplimiento con las normas institucionales, y muy en el espacio de interacción en el aula se desprende ese plan intencionado, provocador del proceso comprometido del docente y su saber y las necesidades reales del contexto representadas en los interrogantes cotidianos del estudiante. Echavarría Grajales (2003, p. 151) citando a Bruner (1997, p.39). dice:

A través de la interacción con otros es como los sujetos en formación examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas. La interacción implica la intersubjetividad...es esta la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo...

De esta manera cabe la reflexión por los saberes previos, las preguntas por sus vidas, sus cuerpos, sus gustos y quienes de sus pares también tienen estos asuntos en común, los lugares de encuentro y que cosas

generan estos encuentros; sus interacciones, sus construcciones y la validación de estas en relación con las instituciones. Pero contrario a esto y volviendo al plan de estudios, estos se miden más apuntando a los tiempos precisos para la ejecución de los cursos y cumplir con los objetivos del plan, es decir, la apuesta institucional; cuando este currículo debe apostar por la generación de conocimiento, no como mera ilusión y satisfacción institucional, sino por la interacción constante entre la curiosidad por aprehender, la satisfacción por las preguntas generadas, la confrontación con la realidad y las pistas para su transformación: sujeto y cotidianidad. Siguiendo a Echavarría Grajales (2003, p.151):

La escuela como escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada alrededor de los posibles sujetos que bajo un criterio de lo humano son educables...

En este orden de ideas, la relación universidad – empresa es un asunto de formación en competencias, es decir, una solución a una necesidad práctica en relación a un producto tangible. Pero en la interacción docente – estudiante, se tiene el compromiso desde el saber y curiosidad o desde conocimiento – necesidad, la generación de construcciones críticas, reflexivas y de cambio. De cambios a sí mismo, de construcción en su identidad, adquisición de conocimientos y en relación a la realidad social o circundante o en relación con el otro. Ghiso Cotos (2003, p. 39). Dice:

Los grupos que se originan y afianzan en liceos, universidades, casa de la juventud, son espacios sociales y vitales, ambientes de interacciones juveniles. Es allí donde se dan trayectorias de encuentro, convergencia, divergencia y donde se experimentan y vivencian las dinámicas de conformación y ruptura de vínculos; haciendo evidentes las cualidades multicausales y rizomáticas de los procesos de naturaleza interactiva; quebrando formas de comprender estos intercambios como lineales y mecánicos.

Para finalizar es bueno relacionar la lectura de los contextos y las narrativas que se articulan entre lo intencional e institucional, igual que entre el apasionamiento del hacer en lo cotidiano y en el pretexto de la institución para encontrarnos, aportarnos y formarnos. Siguiendo a Ghiso Coto (2003, p. 39):

Cuando se utiliza el término de “formación” estamos dando cuenta de una de las características de todo grupo, en especial lo de jóvenes. Ellos toman forma, se configuran, se forman, se transforman. Todo ello, nos está señalando el carácter dinámico de lo grupal, su condición de ser en el cambio y tener una identidad auto-eco-organizativa por desarrollarse como posibilidad y potencialidad, en espacios intersubjetivos en los que se expresan, articulan o confrontan su universo representacional.

Se podría decir, a manera de premonición que las I.E.S ilusionan al futuro profesional, el plan curricular evidencia unos contenidos, el docente los recrea e interactúa reflexivamente y el estudiante los asimila, los critica y los pone en práctica de acuerdo a sus intencionalidades. Echavarría Grajales (2003, p.155) plantea:

[...] Una educación para la acción, no ya para la fabricación-según Arendt, citada por Barcena y Melich-, abre el horizonte a la iniciativa, a la novedad y a lo impredecible. Educar para la acción es romper lo previsto e irrumpir en lo imprevisible e impredecible; así la actividad educativa plantea una acción novedosa ligada al relato, al discurso, al lenguaje, en los cuales la pregunta “¿Quién eres tú?” contiene una subjetividad, una biografía, una historia.

Es necesario entonces comprender esta construcción conceptual, para finalizar esta reflexión y entender qué es un ambiente educativo. Es posible entonces partir de las intencionalidades: por ejemplo, de carácter institucional pero, de cómo a través de la investigación se entiende esa intención. Para Argumedo (2001, p.1.):

[...] La educación acontece necesariamente en una situación de comunicación y definir la “especificidad” de su intención. A partir de estas reflexiones llegamos a definir una acción educativa como aquella que se propone que otras personas aprenden algo. De esta manera la idea de la propuesta investigativa es precisar las intenciones formativas de la universidad en su relación con los otros, estudiantes y los espacios, estos como ambientes que posibilitan, tal vez, esa formación.

El develar las intencionalidades de la investigación a través de un paso a paso que dé cuenta de sus relaciones, prácticas e interacciones, será el propósito del grupo de investigación al tomar cada una de las categorías planteadas tanto en la pregunta como en los objetivos. La ruta metodológica será la posibilitadora de confrontaciones entre lo conceptual, la información recogida y las intenciones de los investigadores para dar cuenta de los procesos formativos de los estudiantes universitarios, en este caso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO sede Bello.

❖ Socialización

Para efectos del presente ejercicio académico, se aborda la categoría conceptual *socialización* desde disciplinas y campos semánticos diversos, con marcos de interpretación que van desde la reproducción, hasta la construcción o la deconstrucción de realidad y con enfoques o miradas coloniales o decoloniales. En esta línea de ideas, se hace necesario incluir la noción conceptual *desocialización*, pues a partir de esta, se

describen la transformación y/o “la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construía el mundo vivido” (Touraine, 2006, p. 47). Así mismo:

Esta desocialización de cultura de masas, hace que sólo vivamos juntos en la medida en que hacemos los mismos gestos y utilizamos los mismos objetivos, pero sin ser capaces de comunicarnos entre nosotros más allá del intercambio de los signos de la modernidad (Touraine, 2006, p. 9).

Asumimos, desde la socio-fenomenología, los presupuestos de Schütz en tanto señala que:

[...] Así, un ámbito finito de sentido consiste en las experiencias de sentido compatibles entre sí. Dicho de otro modo, todas las experiencias que pertenecen a un ámbito finito apuntan a un estilo particular de vivencia, vale decir, un estilo cognoscitivo. Con respecto a este estilo, están en mutua armonía. Y son compatibles entre sí” (Schütz & Luckmann, 2003, p. 42).

Para el autor, el mundo real es aquel donde se desarrolla la vida cotidiana y en esta se da la interacción entre los sujetos, lo que permitirá la socialización de los mismos en sus diferentes escenarios de encuentro. Veamos algunas nociones del concepto socialización, que nos permitirán acercarnos al entendimiento de la misma en la presente propuesta investigativa:

a) El proceso ontogénico por el cual las personas llegan a incorporar y compartir con el resto de los miembros de una sociedad el conjunto de sus significados culturales, se denomina socialización, que puede definirse como la introducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad (cultura) o en un sector de esta (Berger & Luckmann, 2005, en Botero, 2014).

b) Esta categoría se vincula con el campo de la antropología política, pues fundamenta los procesos de socialización en la manera en que las comunidades comparten rasgos que se transmiten semánticamente “como sistemas de significación dentro de los cuales vive la gente” (Gellner, 1995, en Botero, 2014).

c) Para Giddens, “al proceso mediante el cual los niños u otros nuevos miembros de la sociedad aprenden la forma de vida de ésta se le denomina **socialización**, que es el principal canal de transmisión cultural a lo largo del tiempo y de las generaciones” (Giddens, 2004, p. 58).

Por lo tanto, hay que considerar la socialización como un proceso que dura toda la vida y en el cual el comportamiento humano se ve constantemente configurado por las interacciones

sociales. Permite que los individuos desarrollen su personalidad y sus potencialidades, así como el aprendizaje y la realización de ajustes (Giddens, 2004, p. 59).

Durkheim, considera que un individuo “no es verdaderamente él mismo y no realiza plenamente su naturaleza sino a condición de sujetarse a la sociedad”. (Durkheim, 1992, en Bermúdez, 2011). En la misma línea y para Bermúdez, “justamente esa «sujeción a la sociedad» es lo que suele denominarse *socialización*”. (Bermúdez, 2011, p.129).

Considerando las anteriores definiciones y las reflexiones realizadas por los autores sobre la socialización, en el contexto de la presente propuesta investigativa, entenderemos por socialización, aquellos procesos por medio de los cuales las personas se relacionan en un contexto determinado. Estos encuentros, generan identidades intersubjetivas, vinculando intereses de los sujetos y posibilitando acciones que pueden ser de carácter social y/o colectivo.

Entendido de esta forma, la socialización está condicionada por las experiencias y dinámicas que se desarrollan en los diferentes entornos sociales, culturales, familiares, morales. Es decir, contiene una serie de variables que en su permanente interacción definen las identidades, la existencia y/o la permanencia de un espacio social y cultural. Este es un entramado de acciones que se podrían definir como las diversas formas de participación de los sujetos sociales, manifestadas como relaciones de poder, jerarquías y comprensiones entre otras, que podrían ser interpretadas de múltiples maneras.

La socialización de acuerdo con nuestra mirada, y siguiendo a Berger & Luckmann (2005), se puede tipificar en dos momentos: la socialización primaria, presente en los primeros años de vida y especialmente, construida en el seno familiar; y la socialización secundaria, expresada en la relación de los sujetos con instituciones y atmosferas como la escuela, el grupo de pares y la calle, entre otros.

Socialización primaria

Los aportes disciplinares y teóricos, refieren que esta socialización se desarrolla desde el comienzo de la vida hasta el ingreso del individuo al mundo educativo, a la institucionalidad (formal, informal, no formal), donde se producen los primeros intercambios con grupos de pares, que no pertenecen al entorno familiar (no hay una condición específica que marque la finalización de este momento, pues varía según el individuo, la sociedad y las pautas culturales en la que este se desenvuelva). Sin embargo, los aportes provenientes de perspectivas como la fenomenológica, la histórico cultural y la postmarxista, amplían la comprensión de los

procesos de socialización primaria como los aprendizajes más subjetivos y proximales que ocurren no sólo en el ámbito familiar, sino también, en otros escenarios y formas de relacionamiento que permiten otorgar significados políticos.

Para efectos de la presente propuesta de investigación, nos centraremos en la socialización secundaria, dado que es el contexto en el cual los estudiantes desarrollan los colectivos, es en el ambiente educativo universitario.

Socialización secundaria

Esta, describe cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado, en un momento primario, a nuevas esferas del mundo objetivo de una sociedad. El aprendizaje se refiere a la adquisición de nuevos recursos, al repertorio de respuestas del individuo y en este sentido su alcance es más amplio, ya que no todo aprendizaje supone un factor socializante.

La característica fundamental de la socialización secundaria, es que presupone la realidad resultante de la primaria. Si en la primaria, la afectividad y la identificación en consecuencia, tenían un papel central, no ocurre aquí lo mismo, y no se precisa más afectividad, ni identificación que en cualquier comunicación humana.

Pero este nuevo aprendizaje resultante, no elimina la historia de vida que hasta el momento le ha acontecido al sujeto en procesos primarios, y luego en la medida que avanza en los secundarios, en tanto que los seres humanos no solamente nos limitamos a vivir con la memoria. Además convivimos con ella, con la nuestra y con la de nuestros predecesores, porque las relaciones entre hombres y mujeres son relaciones de memoria, relaciones entre vivencias y experiencias de un pasado y un presente que no coinciden de persistencias, a veces obsesivas, del pasado en el presente, de herencias recibidas y no deseadas, de perdones no concebidos y de nostalgias no superadas. Precisamente porque querámoslo o no tenemos memoria, más o menos memoria, no podemos dejar de aprender a vivir con ella y con todo lo que lleva consigo (Mélich, 2010, p. 154).

Rasgos particulares

- Los Roles:

La socialización secundaria requiere la adquisición de lenguajes específicos de «roles», conjuntos de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un contexto, al interior de un área institucional. Así mismo, se adquieren elementos no explícitos o informales de esos

conjuntos de significados, tales como las cargas semánticas, las comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de los mismos, de tal manera que podamos narrarnos en diferentes escenarios.

De acuerdo con Ricoeur, la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida (Ricoeur, 1991, p. 42).

Los «otros significantes» aparecen como «representantes» de significados institucionales específicos. Comportan un alto grado de anonimato (varía según el individuo, la sociedad y las pautas culturales en la que este se desenvuelva).

Ahora, es importante decir, que pese a la influencia discursiva que los otros significantes puedan aportar hacia la alineación de comportamientos en el sujeto, éste también tiene capacidad de elección;

En realidad, la socialización es un proceso en el que los seres humanos tienen un margen de actuación; no son solo sujetos pasivos a la espera de instrucciones y programas. Los individuos llegan a comprender y asumir los roles sociales a través de un continuo proceso de interacción social (Giddens, 2004, p. 60).

Con relación a los procesos de socialización y en relación con el lenguaje, es importante decir que:

Las formas del habla o códigos diferentes simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes órdenes de pertinencia y de relación diferentes. Así, la experiencia de los hablantes es transformada por aquello que la forma de habla designa como significativo o pertinente [...] la forma del habla se considera como una consecuencia de la forma de relación social o, para enunciarlo de una manera más general, como una cualidad de la estructura social (Bernstein, 1985, p. 29).

Son los grupos sociales, para nuestro caso los colectivos de estudiantes, estructuras de comunicación que designan significados en sus acciones, otorgándole así a los sujetos, una identidad en la construcción colectiva de realidad. Sería igualmente importante tener presente, a la hora de comprender las relaciones de los grupos, que el sistema de clases influye poderosamente en la distribución de conocimiento entre los miembros de una sociedad; también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo, el cual

es compartido de manera desigual. El sistema de clases separa claramente las comunidades unas de otras jerarquizándolas y oponiéndolas sobre una envidiosa escala de valores. La influencia de la clase social se inscribe, por consiguiente, en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación y la distancia u oposición entre los grupos (Bernstein, 1985, p. 30).

- Los contenidos:

Los discursos configuran las diferentes formas de entender la realidad, las relaciones de poder y de «verdad». El discurso, así mismo, configura al sujeto y este puede modificar la realidad, poner en duda los conocimientos constantemente. De ahí que el carácter de realidad de estos contenidos deba ser reforzado por «técnicas específicas», por dispositivos que permitan comprender fenómenos situados y hacer visibles los juegos de poder, las relaciones que se tejen entre los discursos y las relaciones saber-poder.

Citando a Ospina:

[...] todo el problema del presente de nuestra nación es un problema ético y estético. Y en ambos casos es, como lo decía, un problema que compromete la cultura de la que deberíamos formar parte todos y el lenguaje que establece entre nosotros los vínculos ideales y prácticos que hacen la cohesión de la sociedad. En esa medida, si es cierto que la única manera de cambiar el futuro es cambiar el presente, la única manera de cambiar el presente será modificando profundamente el orden mental en el que estamos inscritos y el lenguaje a través del cual nos relacionamos unos con otros (2013, p. 22 -23).

Así, se manifiesta el lenguaje como acción social en la que circulan, se legitiman y se producen formas de actuar y proceder. Y, en este sentido, se dibuja la narrativa como un tejido enunciativo fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador, que se abrazan temporal y espacialmente. Toda narrativa contempla un evento interpretativo, auto comprensivo y de acercamiento al otro, un evento de reconocimiento en un escenario dado. Podríamos hablar también de la noción de experiencia como evento que merece ser narrado.

La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentando en el auténtico sentido de la palabra aquel que es consciente de esta limitación, aquel que sabe que no es el señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia. [...] La verdadera experiencia es aquélla en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentra su límite el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora (Gadamer, 2001, p. 433).

Precisamente, en la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, generalmente institucionalizadas se producen por el contacto social; pero, ¿cómo puede ser dicho contacto? La presencialidad física de los sujetos y el lenguaje como componente importante del desarrollo humano, a través de nuestra evolución, comparten con nuevas formas contemporáneas de vinculación, como lo representan las redes sociales, las páginas webs, y demás símbolos propios de la contemporaneidad y su construcción de realidad. Ahora, tendremos que decir que vivimos en escenarios de incertidumbre permanente en nuestra existencia, no exclusivos de la intimidad del sujeto sino también de los ámbitos sociales, donde interactúa.

La idea de que los seres humanos somos seres que respondemos, que no podemos dejar de responder a las interpelaciones y desafíos que otros nos lanzan en cada recorrido de nuestra vida cotidiana, y que no poseemos marcos normativos que nos digan de forma firme y segura cuál (éticamente) es la respuesta correcta [...] En cada momento nuestro «cosmos» está amenazado por lo extraño, por procesos de caotización (Mélich, 2010, p. 152-153).

Es en el desarrollo de estos nuevos símbolos, donde desaparecen barreras de tiempo y espacio; o mejor hablar de ambiente y/o contexto para la comunicación entre los actores sociales, la cual puede tornarse anónima, desconfigurando y/o reconfigurando, en últimas transformando, el sentido de identidad individual y grupal durante los procesos de socialización (acciones sociales y colectivas).

Adicionalmente, desde la infancia, el sujeto socializa intersubjetivamente y así lo hará en los diferentes ambientes del mundo donde participe.

[...] porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, por quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio del mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él (Schütz, 1974, p. 41).

Así mismo, entendemos al ser humano como una mixtura entre naturaleza (biología) y cultura (lenguaje). Somos naturaleza que interactúa y desarrolla vínculos en los contextos culturales que nos acogen. Los acontecimientos que suceden en la vida, nos van deconstruyendo y transformando. Los procesos de socialización no son finitos, nutren permanentemente el equipaje necesario para la vida, permitiendo que se dibujen otros escenarios y/o pensamientos posibles. Importante también será comprender, que en las relaciones con los demás, el *otro* influye en nuestra existencia:

Puede ser que lo queramos, o que lo estemos, pero también puede ser que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos, seamos deshechos frente al otro, por el tacto, por el olor, por el sentir, por la esperanza del contacto, por el recuerdo del sentir (Butler, 2006, p. 38).

Ahora, es una verdad de perogrullo, que asistimos en la sociedad contemporánea, en la misma dirección de lo expresado por Touraine (2006) en desocialización, a fuertes procesos de individualización, donde la escuela no es un oasis en dicha lógica. Así mismo,

El universo de los objetos, de las imágenes, de la información y de los valores hedonistas, permisivos y psicologistas que se le asocian, han generado una nueva forma de control de los comportamientos, a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, una imprecisión sistemática de la esfera privada, de las creencias y los roles, dicho de otro modo, una nueva fase en la historia del individualismo occidental. Nuestro tiempo sólo consiguió evacuar la escatología revolucionaria, base de una revolución permanente de lo cotidiano y del propio individuo: privatización ampliada, erosión de las identidades sociales, abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades (Lipovetsky, 2000, p. 5).

El papel de la escuela se comienza a desconfigurar, al no permitir más el encuentro cara a cara entre los sujetos. Son los sujetos los que:

Con respecto a la dimensión espacial, entre sus contemporáneos hay algunos con quienes comparte una comunidad no sólo temporal sino también espacial, Schutz los denomina «asociados», y a la relación establecida entre ellos, una relación «cara a cara». Compartir una comunidad de espacio implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada copartícipe, y contiene objetos de interés y significatividad que les son comunes. Para cada copartícipe, el cuerpo del otro, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales son inmediatamente observables, no sólo como cosas o sucesos del mundo externos, sino en su significación fisonómica, es decir, como síntomas de los pensamientos del Otro (López, 2008, p. 81).

Retomando el tema de la individualización, y el marco de la desocialización, que olvida el valor de lo colectivo, llegan a la escuela (procedentes de la retórica managerial), discursos como el de las «competencias», que buscan en el sujeto, la adquisición de unos conocimientos, habilidades y destrezas, dentro de una disciplina específica de formación (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano), que le permitan ser eficiente y competitivo, en el mercado laboral. La lógica de formar en competencias, busca

homogenizar los comportamientos de los individuos, lo que difícilmente se puede desligar de una semántica de los dispositivos de poder. En este modelo, es complejo que el sujeto tenga dominio de sí, y pueda desplazarse hacia otras dimensiones de comprensión, de sí mismo, de los otros, con los otros y con el mundo.

Para culminar esta categoría, será importante acentuar, que la relación sistémica entre socialización, ambiente educativo y acción colectiva, permite que los estudiantes se encuentren en un tejido común de ideales y realizaciones acorde con su momento histórico, la cosmovisión del mundo y el que hacer en su rol universitario; dicha interacción, ha de involucrar un desarrollo humano en muchas de sus dimensiones y un pensarse intersubjetivamente en sociedad, como sujetos sociales y colectivos (políticos) donde se gestan espacios colmados de sentido y significado.

❖ Acciones Colectivas

Hablar hoy de movimiento social es referirse a un tipo de acción colectiva en torno a conflictos en la esfera social, generalmente protagonizada por grandes colectivos humanos con alta capacidad para transformar realidades. Es decir, sujetos *sentipensantes* que se encuentran y generan identidades intersubjetivas, vinculando intereses y posibilitando acciones de carácter social, performativas, autónomas y transformadoras (dimensión política del ser). Así pues, todo movimiento social es una acción colectiva, pero no toda acción colectiva es movimiento social. Un movimiento social es una forma de acción colectiva que surge de un conflicto, que trasciende la acción colectiva cotidiana, y se sustenta en una propuesta alternativa (defensiva o propositiva) dirigida a modificar la situación social, económica, política y territorial (Jiménez & Ramírez, 2010)

Se evidencia aquí, la actuación del sujeto colectivo como un ser heterónimo que interactúa y desarrolla vínculos en los diversos contextos culturales, absortos en la diversidad discursiva de lo imaginado y lo real, en las narrativas de lo posible y lo dado, de los acontecimientos situados que construyen o deconstruyen el andamiaje de su sujeción.

Cada sujeto es practicante de sus propios conocimientos y este saber lo conduce a escenarios plurales de socialización donde los valida, consolida o reconfigura en común unión con los otros a través de acciones sociales en y para la autonomía (hacerse responsables de las actuaciones propias en contexto) potenciando la participación del sujeto político.

Así, el encuentro entre los sujetos colectivos en diferentes escenarios (para el caso, educativos) es la posibilidad para la conversación cara a cara, el diálogo, la tertulia, el ocio, el disenso y la tensión que disturba el equilibrio del sistema social. La tensión produce creencias generalizadas que movilizan a la acción y buscan restablecer el equilibrio del sistema.

Los actores colectivos “producen” así la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con los otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones). La definición que construye el actor no es lineal, es producida por interacción y negociaciones, y algunas veces por diferentes orientaciones opuestas. Los individuos crean un “nosotros” colectivo, más o menos estable e integrado de acuerdo con el tipo de acción, compartiendo y laboriosamente ajustando por lo menos a tres clases de orientaciones: aquellas relacionadas con los fines de la acción (el sentido que tiene la acción para el actor); aquellas vinculadas con los medios (las posibilidades y los límites de la acción) y, finalmente, aquellas referidas a las relaciones con el ambiente, el campo en el que tiene lugar la acción (Melucci, 1999, p. 2).

Caracterizada así, la acción colectiva no se limita a la coordinación de un grupo de individuos (que igual se da en todas las actividades de los grupos), tiene un objetivo social establecido y compartido por las personas que la llevan a cabo. Este objetivo autorregula a cada participante del grupo frente a la defensa de intereses, consecución de bienes. Siguiendo esta línea de ideas se pueden destacar dos niveles para la acción colectiva:

- Las movilizaciones a gran escala, fácilmente evidenciable en fenómenos como las huelgas, concentraciones y manifestaciones, entre otros.
- Las acciones colectivas cotidianas, ejemplificadas en forma regular, por las comunidades campesinas e indígenas que tienen como propósito la transformación de la realidad inmediata a través de la reproducción social.

En este sentido, las acciones colectivas de estudiantes en los diversos escenarios educativos, generan búsquedas, algunas podrían ser propuestas de emancipación, inclusive dadas desde formaciones o posturas críticas, que pueden aproximarse a la posibilidad de construcciones de identidad, a través de identidades complejas que allí se agrupan e interactúan, en atmosferas de socialización secundaria, es decir, la identidad es una parte de la mismidad que se da también en el proceso de la cimentación social, y que entre otras,

aporta a la formación de la misma a través de acciones que me identifican con la acción de los otros. Delgado (2011) lo plantea así:

Las acciones colectivas como fuente generadora de [...] nuevas narrativas, relatos de inclusión y de reconocimiento [...] actúan como cimientos desde los cuales justifican y legitiman ética y políticamente sus reivindicaciones, sus expresiones de resistencia orientadas a demandar una sociedad más justa e incluyente y la profundidad de una democracia de la alta intensidad, poniendo de presente la exigibilidad de nuevos derechos fundamentales (p.55).

El movimiento del reconocimiento, que subyace en la relación ética entre los sujetos, consiste en un proceso de etapas de reconciliación y de conflictos, separados unos de otros, en tal sentido, la formación de identidad del sujeto debe estar ligada a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo, de una acción. Su consideración indica también que el sujeto que no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse así mismo plenamente como tal tipo de persona, en cuanto a la relación de reconocimiento esto sólo puede significar que en ella está integrada una construcción de reciprocidad que obliga sin violencia a los sujetos que se encuentran a reconocer en modos determinados al otro social.

Cabe precisar que todas las labores humanas cuentan, evocan, expresan, comunican algo y, mayormente, se presentan con la clara intención de lograr reconocimiento y legitimación del quehacer cotidiano de los sujetos que narran día a día su vida y la de los otros; es en este proceso que se manifiestan las contradicciones, las imposiciones, el menosprecio, el avasallamiento, o por el contrario, la negociación, la conciliación, el consenso en diferentes escenarios y, los ambientes educativos, por excelencia son los llamados a mediar no solo el acercamiento al conocimiento de diversas disciplinas sino también, el conocimiento de casa, de calle, lo social y lo cultural.

Siguiendo este orden de ideas, se hace necesario invitar a la conversación ya iniciada conceptos subyacentes como identidad colectiva, situación conflictiva y memoria colectiva, mismos que nutrirán esta y nos ampliarán el panorama de las acciones colectivas.



Imagen 1. Acción colectiva, fuente: elaboración propia

➤ La situación conflictiva, hace alusión a todos aquellos mecanismos que permiten y detonan la implosión y/o explosión del acontecimiento específico que posibilitará la acción. Esto es la vulneración o negación de derechos, las manifestaciones de desigualdad civil y la lucha de poderes, entre otros.

“La situación conflictiva evidencia la tensión no resuelta entre la definición que un Movimiento tiene de sí y el reconocimiento concedido por el resto de la sociedad”. (Melucci, 2004, p. 48). Así mismo, es la suma de las tensiones que permite la sinergia entre los actores, confrontándolos frente a las situaciones que deben ser resueltas. Así, el conflicto es la posibilidad para que las interacciones no se limiten, se sesguen o se cierren, es la licencia para continuar redefiniendo los objetivos propuestos, generando su actualización permanente.

➤ Por su parte, la identidad colectiva podría ser entendida como un gran juego de bloques lógicos cuyas partes harían referencia a la múltiple variedad de narraciones que se obtienen en el encuentro con los otros (intersubjetividad), de los diversos entornos y, que finalmente llega a construir “algo” que no puede ser estático ni rígido, por el contrario, hace alusión a construcciones dinámicas y cambiantes, en constante movimiento pues se actualiza constantemente teniendo como base para ello, las relaciones y la experiencia vital.

➤ La memoria colectiva presenta una relación directa con el tiempo, el pasado, la tradición oral, en encuentro entre lo presente y lo futuro. En otras palabras, el encuentro con el entramado simbólico, valorativo y situado de la acción y su acepción espacio-temporal que trasciende las fronteras geográficas para instalarse en la evocación de lo que fue y de lo esperado. Es así como:

En la dimensión del tiempo existen con referencia a él, en su momento biográfico actual, “contemporáneos” con quienes puede establecer un intercambio de acción y reacción; “predecesores”,

sobre los cuales no puede actuar, pero cuyas acciones pasadas y sus resultados están abiertos a su interpretación, y que pueden influir sobre sus acciones; y “sucesores”, de quienes ninguna experiencia es posible, pero hacia los cuales puede orientar sus acciones en una anticipación más o menos vacía (López, 2008, p. 80-81).

1.4. Presupuestos Epistemológicos

Iniciar un proceso de investigación social, nunca dejará de ser una experiencia que lleve a generar un sinnúmero de cuestionamientos, e incluso retos, a partir del relacionamiento entre el investigador y la situación susceptible de investigación.

Aventurarse a formular una pregunta de investigación que dará ruta a un ejercicio de reconocimiento y exploración de espacios, situaciones, modos de hacer, pero también al acercamiento y encuentro con el otro: ese que tiene el conocimiento frente a aquello que el investigador, desde su rol desconoce pero que además tiene expectativas, ilusiones, deseos, temores e inquietudes con relación a lo que la investigación implica.

En esta línea se aborda la investigación social cualitativa como:

Un campo de estudio en sí misma. Cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Un complejo e interconectado sistema de términos, conceptos, presupuestos. Incluye tradiciones asociadas con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, y una variedad de perspectivas investigativas conectadas con estudios culturales e interpretativos. (Denzim & Lincoln, en Galeano, 2004, p. 17)

De igual forma, La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (Galeano, 2004, p. 18) y asume la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana.

Por tal motivo, el presente trabajo responde a la Investigación Cualitativa, de corte comprensiva, ya que ésta es considerada como una alternativa de aproximación a lo humano en el lenguaje y por el lenguaje,

es decir, desde “los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales” (Quiroz, Velásquez, García & González, 2003, p. 1).

De otro lado, el abordaje de este ejercicio desde la perspectiva comprensiva implica el reconocimiento del otro -estudiantes- de tal manera que sea posible develar sus sentidos dentro de los espacios simbólicos en el contexto particular de las instituciones de educación superior. Así mismo, este enfoque permite una producción de conocimiento siguiendo las reglas de la inducción y permitiendo la creación de teorías situadas; con ello se da la voz a los jóvenes y se comprende el contexto de su actuación.

De igual forma, y parafraseando a la profesora Galeano en su texto Construcción de los datos en la investigación en Ciencias Sociales, ¿qué puede significar que un ser humano, en un rol de investigador, investigue a otro ser humano en su cotidianidad? En esta medida cabe entonces la pregunta frente a ¿qué tan consciente es el investigador a la hora de preguntarse por el otro en la formulación de sus proyectos de investigación más allá de concebirlo como aquella fuente de la que puedo extraer lo necesario para calmar su sed de conocimiento? Hasta qué punto se reconoce que:

La relación que se establece entre los sujetos que se relacionan en el proceso de investigación hace que los actores estén dotados de significados y de un sentido que estructura la acción personal y social. Habitar los actos y acciones es el sentido práctico de la ética. (Galeano, 2004, p. 69)

Desde las indagaciones y cuestionamientos preliminares podemos empezar a hacer más conscientes los interrogantes anteriormente mencionados para definir y asumir unas posturas éticas que permitan, la consideración del otro como sujeto social, portador de derechos y deberes, con posibilidad de aportar en la construcción de conocimientos, no como simple depositario de información, ubica las relaciones de horizontalidad (“todos tienen algo que aportar”) y de reciprocidad (“todos esperan algo del trabajo investigativo”) [...] (Galeano, 2011, p. 35).

De este modo pararse frente al otro desde sus expectativas, acercarse al reconocimiento de sus experiencias, dialogando desde los diferentes saberes y construyendo unos significados que incluso pueden estar más allá de lo que las técnicas, los registros y el trabajo de campo puedan dimensionar.

Se asumió en el presente ejercicio, el rol de investigadores sociales donde el trabajo metodológico interactivo fue fundamental a la hora de acercarnos a conocer y reconocer los sentidos que desde esta investigación llevan a que, desde una postura ética, se acojan los principios necesarios para garantizar que dicho proceso, además de generar avances en el conocimiento académico, permita el reconocimiento de los

estudiantes como los protagonistas de este proceso y como sujetos cargados de derechos y significados. Así, los principios acogidos fueron:

- Consentimiento informado: decisión consciente y reflexiva que toman los sujetos sociales para participar.
- El principio de reciprocidad: develar las lógicas de los participantes y establecer muy claramente las condiciones de participación es una orientación ética básica.
- La integralidad del proceso investigativo: hallazgos y resultados brindados por los participantes. Rigurosidad con los datos, verificabilidad y veracidad de la información y con la credibilidad de los hallazgos
- Responsabilidad hacia los informantes: salvaguardar la integridad física, social y psicológica de los participantes. Proteger sus derechos, intereses, sentimientos y privacidad. La información le pertenece al otro y es éste quien tiene todo el derecho de establecer los umbrales y condiciones de su entrega.
- Confidencialidad: proteger la identidad de las personas que brindan la información.

Los principios anteriores permitieron al equipo investigador consolidar las bases éticas y propiciar las reflexiones rigurosas necesarias para garantizar un trabajo comprometido y profesional, atendiendo al llamado en el que compete al investigador social y educativo, en sus relaciones con la sociedad, una alta responsabilidad con el futuro de la humanidad, con el bienestar del ser humano incluyendo el bienestar de las futuras generaciones, con el avance de la ciencia y con la divulgación de la cultura tanto en la comunidad académica como en los sectores amplios de la población. (Galeano, 2004, p. 9)

Así, desde el equipo de investigación se reconoce la necesidad de generar una atmósfera de confianza desde los acercamientos a los estudiantes, evitar las falsas expectativas y de entregar y recibir las narraciones biográficas pues aquí se abre la puerta a los diferentes actores de narrar-se, de contar – se, reconocer- se, pensar –se desde su ser, desde su historia, su vivir de la vida cotidiana, su biografía.

El enfoque que nutre la presente investigación es el Histórico – Hermenéutico pues a partir de éste, tal y como lo plantea Luna (2010)

[...] obliga a dar una mirada a la intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humana. Hasta el momento se ha identificado una diversa gama de opciones para la aproximación investigativa al mundo de las representaciones simbólicas, es decir, al mundo del lenguaje como también al mundo de la interacción comunicativa en la que se realiza lo lingüístico y desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar (p. 6).

1.5. Metodología utilizada en la generación de la información

La investigación fue de enfoque cualitativo de corte comprensivo, metodología basada en las experiencias y relatos de vida de los sujetos en un escenario dado. Los protagonistas de la investigación fueron 6 estudiantes de la UNIMINUTO sede Bello, 3 estudiantes cada uno representante de un colectivo universitario y tres estudiantes semillaristas con edades que oscilaban entre los 18 y 23 años de edad. Con los participantes se desarrollaron las siguientes técnicas para la recolección de la información: Observación, diario de campo, cartografía, una entrevista semiestructurada colectiva y nueve entrevistas semiestructuradas individuales de acuerdo con cada categoría de trabajo.

Es importante mencionar que algunas de las técnicas aplicadas (Quiroz, Velásquez, García & González, 2003) tuvieron adaptaciones de acuerdo con las situaciones particulares que se presentaron al momento de llevar a cabo cada ejercicio de aplicación. Por ejemplo, los estudiantes representantes de los colectivos (dos de ellos), solicitaron llevar a cabo el ejercicio de entrevista individual por fuera del espacio universitario, solicitud que fue atendida generando encuentros en diferentes lugares de la ciudad de Medellín y, así mismo, encuentros virtuales (vía Skype).

El proceso de trabajo de campo inició con un primer acercamiento a los estudiantes representantes de los colectivos universitarios de la UNIMINUTO sede Bello en un espacio de diálogo para socializar cada uno de los momentos a desarrollar y los objetivos propuestos para cada uno de los encuentros con ellos con el propósito de brindar información suficiente sobre el proceso a realizar.

El encuentro con los participantes desde el primer momento se constituyó en un espacio de confianza, apertura y disposición para acompañar el proceso. En la actividad inicial, se “rompe el hielo” a través de la palabra y la narración de sus experiencias y expectativas, en este momento se conocen los nombres de los estudiantes, los programas académicos que cursan, sus edades e intereses. Así mismo, se presenta el consentimiento informado y, en general las consideraciones éticas a tener en cuenta en el presente estudio.

A partir de esta acogida y actitud de apertura al proceso se desarrollaron los diferentes momentos en un ambiente cálido, tranquilo, divertido, desde los intereses y motivaciones de los participantes.

Cabe anotar que el encuentro con las estudiantes semillaristas se llevó a cabo al interior de la sede UNIMINUTO sede Bello, generado por el docente investigador Juan Guillermo Cano Jaramillo en el marco del semillero de “Estudios Urbanos” del programa Trabajo Social. Dicho ejercicio fue desarrollado con la

población de estudiantes de la sede Bello en la jornada del “día clásico” del trabajador social (24 de octubre de 2015) y sus resultados se pusieron a disposición de la presente investigación

Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas y organizadas en las matrices de recolección de datos.

Al culminar el proceso del trabajo de campo, para el equipo de investigación es muy satisfactorio narrar los objetivos alcanzados. El inicio del trabajo de campo, tras la aprobación del anteproyecto de investigación por parte del CINDE, tuvo un retraso significativo dado que los diferentes colectivos de la UNIMINUTO estaban en procesos de desarticulación o desarticulados completamente pues su última acción había generado que ellos tomaran dicha decisión y que se dedicaran solamente a culminar sus procesos académicos y luego, fue necesario hablar con los actores individuales para llevar a cabo el ejercicio de metodológico de acceso a la información, recogida, consolidación y análisis de la misma

De igual forma, al iniciar al trabajo de campo, se halló que estudiantes se encontraban en las vacaciones y fue necesario pactar encuentros con los participantes (con la mayoría de ellos) fuera de la universidad UNIMINUTO. Esto para el equipo de investigación también significó una espera importante para poder realizar los encuentros programados.

1.6. Proceso de análisis de los datos

Parafraseando a Hammersley (citado por Atkinson en Galeano 2004) el proceso de análisis es examen de evidencias del conocimiento, creencias y acciones localizadas dentro de estructuras analíticas más generales. Es un método comparativo contrastante que articula y relaciona las categorías conceptuales que llevan a una estructura de la información, como lo refiere Galeano cuando afirma que “la investigación cualitativa estructura su trabajo analítico en torno a categorías, sin preocupación expresa por la medida, es decir, privilegia las categorías analíticas o nominales” (p. 48).

El proceso de recolección de los datos fue un ejercicio de exploración para el equipo de investigación, pues a partir de cada encuentro de trabajo de campo se podían identificar elementos fundamentales para la comprensión de la pregunta de investigación en el contexto de la UNIMINUTO.

El análisis de la información se realizó a partir de la triangulación de los datos obtenidos desde: la observación, las técnicas interactivas de investigación, el diario de campo, las entrevistas no estructuradas registradas en una matriz de análisis, así como la revisión bibliográfica y teórica sobre los la socialización y

las acciones colectivas al interior de los ambientes de aprendizaje a partir del contraste con las categorías conceptuales, de las que se valió el equipo investigador para respaldar el contenido teórico.

Las categorías conceptuales que estructuran la información para una reflexión en un proyecto de investigación cualitativa implica una permanente confrontación entre la teoría existente y la información que se construye; pero dicha confrontación debe hacerse en un trabajo de inducción analítica. Es así como Galeano (2004) afirma lo siguiente:

Confrontación permanente de las categorías con la información que se genera y recolecta. Es un trabajo de inducción analítica, donde se contrastan los datos de la realidad con las categorías (en construcción) con el fin de dar contenido a las mismas (p. 39).

Así, en dicho proceso de análisis -como lo menciona Hammersley (citado por Atkinson en Galeano 2004) “la finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y sus propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación” (p. 162). En éste, el paso a paso a seguir se da desde los siguientes momentos:

- Codificación: en esta primera etapa de la investigación se recopila información de carácter general utilizando los diarios de campo y las notas de la observación participante. Es posible que en este proceso emerjan cuestionamientos y empiecen a resaltar aspectos que entran en tensión con el referente teórico previo.

- Categorización: en la medida en que avanza la investigación, se profundiza en la información que surge de las tensiones teóricas y prácticas a partir del surgimiento de ideas fuerza y de la información emergente lo que posibilita generar agrupaciones conceptuales que llevan a la tercera fase del proceso: la jerarquización.

- Jerarquización: en esta fase, se prioriza la información obtenida hasta este punto en las categorías definidas de tal manera que pueda establecer relaciones entre las diferentes categorías y la información codificada permitiendo ubicar de la general a lo particular.

- Generación de estructuras de sentido: en esta fase se construyen y/o reconstruyen los conceptos a partir de interpretación y descripción de sentidos de los sentidos de familia que hacen posible la generación preguntas y reflexiones en el equipo investigador.

Así, a partir de los objetivos específicos propuestos para el proyecto de investigación, se desarrolla el presente ejercicio de poner a dialogar los testimonios narrados por los estudiantes con relación a las categorías

construidas inicialmente para orientar la exploración de las acciones colectivas en la Institución Educativa Universitaria UNIMINUTO sede Bello (Antioquia).

2. Principales hallazgos y reflexiones

2.1. Hallazgos

Para acceder a la comprensión de los diferentes sentidos de los actores que hicieron parte del presente ejercicio (estudiantes, docentes y administrativos) se indaga por las actividades que ellos han llevado a cabo o presenciado en torno de las acciones colectivas con el fin de reconocer las simbologías que configuran las narrativas de los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, y su relación con los procesos de socialización y los ambientes educativos propios del claustro universitario como escenario de encuentros y desencuentros.

Llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos producidos en el encuentro con los participantes de la investigación requiere el entrecruzamiento de las categorías conceptuales en los espacios reales de la acción y, así mismo, en los escenarios teóricos para ello se llevan a cabo dos ejercicios, a saber:

El primero de ellos, consiste en la transcripción literal del discurso de los participantes en cada una de las entrevistas y encuentros con ellos, contenida en un total de nueve entrevistas a profundidad y en seleccionar intuitivamente los datos que los investigadores consideran pertinentes, de acuerdo con el modelo comprensivo que ha configurado. Este es un trabajo de detección y puramente hermenéutico, ya que esta es en sí misma una interpretación, analógica por cierto (de resonancia, continua).

En el segundo ejercicio, se selecciona a los autores que los investigadores consideran suficientes y pertinentes para recubrir los datos, este es un trabajo de rastreo de información de construcción y deconstrucción, toda vez que se presentan categorías emergentes no previstas.

Es así como, en esta búsqueda se encuentran apreciaciones relevantes en torno de la memoria, la identidad, el conflicto y la apuesta por la formación y participación política en los ambientes educativos de la universidad, mismos que se resaltan a continuación:

La universidad nace en la edad media, con la finalidad de reunir en una corporación, gremios de artesanos expertos en artes y oficios, los cuales transmitían sus conocimientos a los nuevos aprendices, al tiempo que se cercioraban por medio de calificaciones, de que la competencia de cada arte se adquiriera; poco a poco, este aprendiz se convertiría en maestro de un oficio.

La universidad se puede concebir como un lugar para la vida; un ambiente experiencial, en el que acontecen cosas que aportarán a la biografía de cada sujeto; y no se trata de darle valoraciones de bueno o malo, sino que es menester de la universidad posibilitar en los jóvenes, encuentros para la pluralidad de cosmovisiones, el pensamiento crítico, la transición hacia nuevas posibilidades de lo que se denomina verdad, sin restricciones de tipo ideológico, por ejemplo, siempre y cuando las manifestaciones de los estudiantes estén atravesadas por el respeto hacia la integridad de los demás actores académicos o mejor aún, que sean apuestas ético – políticas en democracia, forjadoras de ciudadanía en un contexto determinado; o mejor aún, desde lo glocal.

Una constante reflexión que teníamos en la MESA era la relación estudiante, docente y administrativo, ¿qué pasa en ese espacio? Y a veces concientizábamos un poco más y era academia versus contexto con la realidad de afuera. Esas eran como las reflexiones más centrales que teníamos en la mesa. Por ejemplo: Pana, yo siento que lo que me están enseñando acá no me está sirviendo para la vida, afuera yo veo a mis compañeros profesionales distintos, con otras miradas, con otras perspectivas, con otras formaciones; entonces a partir de eso, nosotros revisábamos y mirábamos ¿Qué pasa entonces? ¿Qué sentís? ¿Cómo nos sentimos? (E:2).

Es así como:

La escuela, que fue un espacio central de socialización, ha terminado convertida en una institución para los intereses del mercado y la economía, retirándole todas esas otras funciones de las cuales se había ocupado, para colocarla centrada en los procesos racionales y, en algunos casos, de las denominadas cuatro disciplinas básicas (idioma, matemáticas, naturales y tecnología), produciendo una separación de ella con la vida de las comunidades (Mejía, 2011, p. 69).

Los espacios para la reflexión y la discusión por apuestas ético-políticas, partidas de los actores estudiantiles, no podrían ser acalladas sino potencializadas, desde otras categorías de análisis, sustentadas en posturas críticas, pero respetuosas por el otro y lo del otro. No desde verdades absolutas, en estancos del pensamiento monotemáticos. Se requieren agendas institucionales por transiciones móviles de pensamientos, que involucre voces tradicionalmente excluidas o minoritarias, de tal suerte que se posibiliten otros consensos.

El *Ethos* de la universidad, debe trascender intereses monotemáticos desde lo ideológico, técnico o económico; la labor principal debe estar focalizada en la construcción de tejido social; y esto no se logra sólo

desde las retóricas institucionales; se evidencia en las apuestas, deseos y realizaciones de toda la comunidad académica y lo que percibe y recibe la misma sociedad a la cual se debe.

Y, en esta línea, ¿el proceso de socialización en los colectivos le permite desarrollar su personalidad y sus potencialidades?

Total, porque eso partía de tu interés, entonces desde que partes de tu interés ya hay algo que brindar ahí y uno a la final se siente recogido, a la final se siente muy recogido [...] Sabes, algo que se me ocurre también con esa pregunta y es que el aula de clase no es solamente un espacio de socialización todo el tiempo por parte del docente, sino también por los mismos estudiantes, porque es que uno también cohibe al otro y lo cohibe diciendo, “ahhh ya va a hablar éste, que pereza, otra vez con Marx, no parece léete otra cosa” y eso es una forma de anular al otro, de decirle no más, entonces pienso que no es solo un asunto de la docencia sino que es un asunto también de nosotros los estudiantes a veces recaemos en eso, de los actores que estamos conjugados, porque lo único que nos une es el vínculo académico, yo de usted no tengo que ser su amigo, yo de usted tengo que ser su colega, si nos tenemos que juntar en un trabajo, usted nos dice lo suyo lo interpretamos y ya, pero yo no tengo que saber de su vida (E:2).

Así “lo que constituye lo social, la solidaridad, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político, se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los más diversos imaginarios” (Hoyos, 2013, p. 28).

Se trataba de construir acuerdos dependiendo de lo que se creía era la necesidad en ese momento, cada vez que nos reuníamos, dejábamos acordado la próxima reunión y lo ciertas tareas de consulta o de pedir permisos en la universidad, o leer que dice el manual sobre esto, gestionar espacios, pedir permiso para poder carteles para promocionar el colectivo o algún evento, como nos dividiríamos para ayudar con la semana de trabajo social, con al semana de la salud, es decir buscábamos estar en todos los escenarios posibles, haciendo oír la voz del estudiante (E:1).

Los estudiantes instalan sus esperanzas en una institución como la universidad, esperando precisamente que sea un ambiente formador que posibilite el respeto por la diferencia y una especie de “oasis” con relación a las posturas crueles y excluyentes que encuentran en otros escenarios de la sociedad. Pero, ¿qué sucede cuando ese imaginario de libertad no está? la universidad de hoy, puede estar transitando por caminos de oscurantismo toda vez que se preocupa más por imponer sus pensamientos, apostarle a

acreditaciones y sistemas de calidad y siendo indiferente por lo humano y lo social. Se pensaría, que un egresado de las universidades sea un sujeto mejor y aportante a la sociedad. ¿Cómo lograrlos si se coarta algo de su mirada política?, ¿más profesionales implica tener una mejor sociedad? ¿implica reducir las brechas socioeconómicas? ¿cómo pensar una educación que es transformadora de lo social cuando está subordinada a interés de otras instituciones dominantes?

A los espacios de poder no les gusta las acciones de los colectivos porque genera preguntas, malestar, se cuestiona el accionar de los otros, de los que están en la posición del poder, son luchas de poder. Por eso pensábamos muy bien desde donde llevar a cabo nuestras acciones y las hacíamos desde algunas manifestaciones artísticas (E:1).

La universidad se convirtió en un espacio de individualismo y competitividad; no es un espacio para la solidaridad y la creación conjunta. Se requieren lugares para pensarse la transformación conjunta de la sociedad, donde la crítica y la autocrítica tengan cabida y se permita el vínculo social y genuino con el otro. Justamente, “un proceso educativo que tenga como propósito formar ciudadanos debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada cual es un interlocutor válido” (Lyotard, 1994, en Hoyos, 2013, p. 31).

De otro lado y, siguiendo a Freire:

Estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros (Freire, 1994, p. 47).

Para entrar al colectivo, tuve que hacerme una pregunta, tuve que hacer por decirlo así, un PARE, una incomodidad me hizo querer hacer más que asistir a un salón de clase, quería otra clase de ambientes educativos, y en ese momento una compañera me invito a Voz, como siempre uno llega con cierta incredulidad, veía todos esos peludos, con camisas negras, con las orejas llenas de piercings, tatuados, como todos locos, y yo me consideraba todo lo contrario a ellos, yo trataba de ser muy inclusiva pero mi abuela siempre me dijo que peludos y vestidos de negro eran hijos del demonio. Todo esto para de una forma muy resumida hablar de mi forma de ver el mundo y a la gente aunque siempre hablaba de inclusión y de la escucha y cosas así, nunca me había dado la oportunidad

de enserio incluir, de enserio tener una mente abierta, de enserio escuchar al otro, de construir con el otro que es totalmente diferente a mí. Que si me ha otorgado una nueva identidad personal creo que con decirles que esos peludos vestidos de negro y llenos de tatuajes ahora son mis amigos, se respondería esa pregunta. Claro que no eran los únicos, era un colectivo muy diverso, estaba el que su sueño era ser alcalde o alguna cosa pero en la política, estaba los que practicaban yoga, así súper hippies, no fue solo ese aceptar a los peludos, fue aceptar a todos, porque yo también era diferente y ellos me abrieron las puertas y me hicieron parte de ese equipo dándome de alguna forma esa voz me había sido arrancada (E:1).

Ahora bien, la escuela abandona uno de los grandes ideales que la acompañó, al constituirse como central a los procesos de socialización y de democratización gestada en los estados -nación de la Revolución Francesa- dotando a quienes participan en ella de una identidad y una subjetividad, haciéndolos miembros del estado - nación e integrándolos laboralmente. Y hoy, el derecho a la educación comienza a ser desintegrado y a través de este proceso se vuelve una escuela que dota de competencias individuales más que de capacidades sociales. Siendo así, el nivel de una posición crítica que no opone el saber del sentido común a otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en este. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente (Mejía, 2011, p. 41).

En este marco, si la institucionalidad convoca a sus actores para la participación unilateral y no escucha los interés y necesidades de los mismos, si lleva a cabo procesos participativos a “puerta cerrada”, genera insatisfacción conjunta que no es otra cosa que la configuración de identidades colectivas a partir de tensiones generadas por las relaciones de poder y justo en estas tensiones se manifiesta la referencialidad de uno o varios sujetos que buscan la manera de cuestionar o de subvertir las políticas institucionales.

Entre nuestras acciones se llevaron a cabo una presentación “transformista” (DIVERSO), la toma de la entrada de la universidad movilización por lo del parqueadero, uff un acto de resistencia, obras de teatro en las “primiparadas”, una pintura muy subversiva que se hizo en la noche cuando la universidad estaba sola (E:2).

La conformación histórica, la memoria de los colectivos, se articula en diferentes planos temporales, se van tramando sigilosamente en su vida cotidiana, en su identidad, en su lucha en torno a sus necesidades haciendo que se conformen vínculos estables, fuertes y memoria colectiva de resistencia; “estas redes sociales

son el caldo de cultivo para el surgimiento y actividad de las asociaciones (mediana duración) y para el estallido de actos de inconformismo (corta duración)” (Espinoza, 1999, p. 48).

Las acciones se decidían democráticamente, qué queremos? O qué está pasando? Se votaba voluntariamente y se tomaba la decisión y se ejecutaban las más posibles y se generaban por diferentes intereses: inconformidad con el espacio, para plantear preguntas, cuestionamientos y reflexiones. Necesidad de visibilizar la población LGTBI, incluir el enfoque de género en lo académico. Y tenían la intención de generar reflexión, construir academia y cotidianidad, la universidad como un lugar mejor, encuentro, conocer al otro, el tiempo libre, proporciona identidad, potenciar al otro (E:2).

Así mismo, la problemática de la democracia, de la necesidad de la formación política se convierte, actualmente, en un articulador, en un lugar de transición pues, pretende abrir el espacio entre las viejas y nuevas prácticas, respaldando transformaciones e intenta dar respuesta a las necesidades específicas de algunos grupos humanos.

En este marco, todos los ambientes educativos y sus mediaciones se cambian en el lugar en el cual el conflicto de concepciones intenta tomar conformaciones dialógicas y prácticas en el terreno del poder, ya que allí el acto educativo como hecho recontextualizador toma toda su forma en la manera como construye:

Recoge y usa los saberes, y organiza las interacciones, su escenario, y la manera como lo conforma muestra qué es lo que se quiere con la democracia: ¿restituir lo liberal?, ¿aplicar la norma? ¿Simulación de cambio?, ¿innovación?, ¿transformar la sociedad?, ¿la escuela?, ¿la escuela a través de la sociedad? Si esto se analiza bien, la suerte está echada. Allí se nos devela qué es lo que se quiere, por ello la forma como la democracia es tratada en lo educativo, y perfilada en los procesos pedagógicos y escolares, evidencia el talante de proyecto político que se desarrolla, construir y proponer el PEI en las propuestas pedagógicas, movimientos pedagógicos, y otros (Mejía, 2011, p. 46).

2.2. Conclusiones y Reflexiones

Cuestionar la universidad es difícil porque es el lugar donde habitamos y donde se espera hay una relación del sujeto con el saber y donde el sujeto ha forjado una identidad; entendiendo el sujeto desde el cuidado de sí, como la búsqueda de la sabiduría y esa sabiduría estará en clave de darle lugar a la construcción de sus propias “verdades”.

Ahora, no se trata de que en las universidades no exista una relación de poder entre el personal administrativo-docente y los estudiantes. La idea, es que ese poder, ejerza la menor dominación posible, de

tal suerte, que los estudiantes pueden fundamentar su libertad individual y/o colectiva en los diferentes ambientes de aprendizaje que se tejen en el seno de la organización universidad; esta es, a su vez, una apuesta política por un lugar en el entornos y en relaciones de alteridad y dialógicas.

Dar respuesta a la pregunta ¿cómo se relaciona el ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas? tuvo que ver directamente con los siguientes aspectos:

2.2.1. Frente a los colectivos

Los colectivos permiten a los estudiantes narrarse y comprenderse a sí mismos en diversas perspectivas (derechos, capacidades, libertades) y dimensiones (cognitiva, erótico-afectiva, ético-moral, política, lingüístico-comunicativa, lúdico-estética) del desarrollo humano, tejiendo ideales plurales en momentos históricos determinados por sus sentires y cosmovisiones como sujetos, partícipes de colectivos e integrantes de la universidad y la sociedad, generando otras formas de subjetivación entre sí y los actores de ambientes educativos. Podríamos decir, que son espacios de reconocimiento por lo igual y lo diverso, desde pensamientos y acciones democráticas.

Los colectivos estudiantiles universitarios requieren en ocasiones del apoyo institucional para sus momentos de socialización y actuación, por medio de recursos logísticos, técnicos y económicos; en otras oportunidades, lo que se demanda de la administración es que les permitan «ser», sin estigmatizaciones, persecuciones ni limitaciones de ninguna índole, hacia sus apuestas colegiadas, de tal suerte que se favorezca una formación integral del sujeto, por medio de reflexiones permanentes con relación a su lugar en y con el mundo. Es tarea de los actores partícipes en los colectivos de la universidad, propiciar, participar y sostener en el tiempo, espacios de socialización formales e informales a través de una revisión de sus ideales y apuestas, al tiempo que se permita un relevo generacional natural de acuerdo con el ciclo educativo; como fuerza viva y activa, los colectivos desean tener mayor protagonismo en la vida universitaria de UNIMINUTO en tanto apuesta ético-política y, desde su capacidad de agencia, contribuir con la generación de sinergias para el desarrollo institucional.

2.2.2. Frente a los ambientes educativos

La educación es un referente para el desarrollo de las personas y la sociedad pero en ocasiones se pierde o restringe este enfoque en los diferentes ambientes educativos, por lo que deberán revisarse sus políticas y procesos académico-administrativos, de tal suerte que se reivindique y reconozca el derecho a pensar y actuar desde la pluralidad y la diferencia, en espacios democráticos de socialización, participación

y toma de decisiones. Por ejemplo, la decisión de tener el campus universitario controlado por cámaras de vigilancia, genera en los estudiantes cohibiciones para sus encuentros, construcciones y acciones, lo que podría conllevar en estos a no apropiarse y sentir como propios los espacios físicos del campus universitario, convirtiéndose la universidad sólo en un escenario académico de paso dentro del aula de clase.

En ocasiones los ambientes educativos dentro de UNIMINUTO, permiten en los estudiantes participes de colectivos, interacciones, acompañarse en los avatares de la existencia, encuentros y desencuentros de pensamientos y cosmovisiones, aprendizajes y desaprendizajes; espacios tan necesarios para comprender la diversidad de sentires, lejos de ser jóvenes triviales y homogéneos en sus apuestas vitales, que no permiten que se «uniforme» su vida y a través del pensamiento crítico, apuestan por la construcción de verdades no fabricadas con anterioridad como absolutas e inquebrantables.

2.2.3. Frente a los procesos de socialización

Por medio de la socialización, la universidad ofrece al sujeto la posibilidad de múltiples aprendizajes en diversos campos del pensamiento, que lo acompañarán tanto en su desempeño profesional, como en otros roles sociales; a su vez, la educación superior podrá ser el pasaporte hacia una mejor calidad de vida. Los lugares y momentos de encuentro en los colectivos, en ocasiones condicionados o anulados por la institucionalidad, posibilitan la interacción de los estudiantes entre sí, la construcción de otredad, la apropiación de espacios físicos como símbolos imaginarios de identidad (es); es desde esta construcción de realidad, que los actores en ocasiones movilizan acciones colectivas, dirigidas hacia la validación de su agrupación social ante ellos mismos y la comunidad universitaria. Sin embargo, es la misma universidad como ambiente educativo para la socialización de los estudiantes, quien en algunos momentos “mutila” la formación integral de los sujetos participes en colectivos, toda vez que, como seres políticos, tienen vedados ciertas apuestas con relación a su cosmovisión del mundo y la misma universidad; sumado a ello, se podrá interpretar también como restricciones éticas y estéticas para ellos como sujetos individuales e integrantes de colectivos. Ahora, pese a este panorama, los estudiantes edifican acciones que los fortalecen como colectivo y, dichas resistencias, dejarán huellas en sus procesos vitales, como seres *sentipensantes*.

2.2.4. Frente a las categorías emergentes

El reconocimiento entre los mismos estudiantes de sus diferencias ideológicas, las voluntades políticas y comprometidas con la amistad y la inclusión, la comprensión de los enfoques pedagógicos desde las diferentes corrientes de la educación, el fortalecimiento de las motivaciones y de las capacidades del otro, los procesos de construcción dialógicos, la pertinencia de los contenidos y temáticas contextualizadas, los

procesos acumulados que aportan al cambio social, los diálogos de saberes popular y científico, la convivencia entre diferentes prácticas culturales, las fortalezas y habilidades de las personas, son y hacen parte de esos, los ambientes educativos que generan procesos de socialización, a través de los colectivos, pero también de acuerdo a intereses personales que provocan las interacciones de sujetos individuales, institucionales e institucionalizados, con propósitos formativos de transformación.

La aparición de categorías fundamentales para la reflexión educativa en la UNIMINUTO; el sentido de la institución como espacio panóptico con propósitos controladores y arbitrarios que “disciplinan” la subjetividad. Es necesario reconocer los espacio de interacción formativa: docente- estudiante, estudiante-estudiante, administrativos-estudiantes y entre otros entes institucionales que permitan la construcción participativa de las decisiones institucionales. La comprensión de la socialización en los espacios formativos de la UNIMINUTO y la importancia de la comunicación para el proceso formativo e intersubjetivo de sus estudiantes, igualmente entender que la filosofía institucional debe estar al servicio educativo, siendo coherentes y consecuentes entre lo misional y académico como propósito real para la transformación social.

Una categoría emergente: la resistencia, generada entre los estudiantes que a través de sus colectivos han sido la respuesta a una institución UNIMINUTO que poco o nada los tiene presente en las decisiones institucionales. La institución universitaria concibe a sus estudiantes como personas que se tienen que acomodar a las normas, y esta actitud de sus representantes, son las motivaciones en la construcción de espacios de socialización desde sus acciones colectivas en los ambientes educativos.

3. Productos generados

A partir del proceso de investigación el equipo generó los siguientes productos:

Artículos individuales:

Identidad-es, Isis Miosotis Álvarez Flórez.

La universidad como escenario de instrumentalización administrativa: un viraje incierto, Juan Fernando Jiménez Hurtado

El ambiente educativo, Juan Guillermo Cano Jaramillo

Artículo colectivo:

Las acciones colectivas en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO- sede Bello

Propuesta educativa:

Proyecto Integrador: Estrategia Pedagógica para el Acompañamiento en un Ejercicio de Investigación Formativa

Es importante mencionar que la propuesta educativa no fue un producto generado a partir del proceso de investigación pues se realizó para otra institución de manera independiente debido a los tiempos de espera que implicó la parte inicial del trabajo de campo del proyecto de investigación. Así mismo, dicha propuesta educativa fue evaluada y aceptada por las directivas académicas del CINDE.

REFERENCIAS

- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bermúdez Restrepo, H. L. (2011). La inducción general en la empresa. Entre un proceso administrativo y un fenómeno sociológico. *Revista: Universidad & Empresa* (21), 117-142. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1872/187222420006.pdf>
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y comunicación. *Revista Colombiana de Educación* (15), 25-44.
- Botero, P. (2014). *Módulo Socialización Política, Subjetividades y Teoría Social en Movimiento*. Maestría Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Sabaneta y Universidad de Manizales
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente (1997). Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano?, En: *Revista Debate en Educación de Adultos* (7), 15-18.
- Chaparro, C. (1995). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovador* [material inédito]. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.
- Delgado, S R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. En: *Folios* (33), p. 53 - 60.
- Duch, LL. & Mélich J. C. (2009). *Ambigüedades del Amor: Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Espinoza, V. (1999). Experiencias y perspectivas del movimiento popular chileno. En: Centro de investigaciones CIUDAD, *Cuaderno Ciudad y Sociedad, Problemas Urbanos del Tercer Mundo II*. Quito: CIUDAD
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, M. E. 2004. *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. (1ra. Ed.). Medellín: Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2011) Modulo construcción de los Datos en las ciencias sociales. *Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales.
- Ghiso, A. (2003). *Participación y desarrollo educativo*. Medellín: Secretaria de Educación Municipal de Medellín.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., & González, A. (2003). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUNLAM.
- Giddens, A. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza.

- González Gil, A. (2006). Acción colectiva en contextos de violencia prolongada. *Estudios Políticos* (29), p.9-60.
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Montero, M. & Ramírez Juárez, J. (2010). *La acción colectiva y los movimientos sociales*. En: *Interciencia*, 35, (9), 704-708.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lledó Becerra, A. I., & Pozuelos Estrada, F. J. (1995). Ciencia y emotividad: el lugar de los planteamientos narrativos en la enseñanza elemental de las ciencias. *Revista Investigación en la Escuela*, (25), 49-60.
- López, D. G. (2008). El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una mirada a partir del debate Schutz-Parsons. *Estudios Sociales* (31), 72-83.
- Luna M. T., (2010). Módulo Investigación Comprensiva: Implicaciones Metodológicas [Material inédito] *Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. CINDE-Universidad de Manizales.
- Mejía, M. (2011). *La escuela de la globalización II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F.: El colegio de México.
- Melucci, A. (2004). Procesos de Identidad Colectiva [Traducción de Rodríguez Oizarro, A.]. En: Johnston, H. & Klandermans, B. (Ed), *Social Moments and Culture*. Minnesota: University of Minnesota Press
- Naranjo, J., & Torres, A. (Comp.) (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas: Aportes 45*. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ospina, W. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ricoeur, P. (1991). *Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, A. (2009). *Sujetos sociales, acciones colectivas y trabajo social*. Cali: Universidad del Valle
- Roldán V. O & Giraldo G Y. (2014). Ambientes educativos favorables al desarrollo humano y social en Módulo del Seminario de Ambientes Educativos [Material inédito] *Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. CINDE-Universidad de Manizales.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrourtou Editores.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* (Tercera reimpresión ed.). México: Fondo de Cultura Económica

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado

LAS ACCIONES COLECTIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Documento de Consentimiento informado para estudiantes de la UNIMINUTO sede Bello

Somos un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-, que actualmente nos inquietamos por comprender la relación del ambiente educativo de los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas.

Luego de hablar con las directivas de la institución y de contar con su aprobación e interés, invitamos a un grupo de estudiantes a participar con nosotras en la solución de la pregunta que nos estamos planteando.

Las edades de los participantes oscilan es entre los 17 y 21 años de edad. Pueden hacer todas las preguntas que consideren necesarias, tanto a las investigadoras como a las directivas de la institución, para aclarar las dudas que tengan y así poder tomar la decisión de participar o no en este ejercicio.

Están en la total libertad para decidir participar en este ejercicio y, en caso de que no lo deseen, esto no representará ninguna sanción ni juicio de valor por parte del equipo investigador o de las directivas de la institución. En caso de aceptar, tendrán la total libertad de hacer todas las preguntas frente a las dudas que tengan, expresar sus sentimientos y expectativas frente a las preguntas y actividades que el equipo de investigación está realizando e informar si en algún momento ya no desean hacer parte de éste.

Las actividades a realizar (entrevistas y cartografía) serán dentro y fuera de la institución y estarán muy relacionadas con lo que hacen en un día común en ésta. Estas se llevarán a cabo a partir de la conversación abierta en torno a las diferentes categorías de investigación y de un buen café. Así mismo, de los relatos e historias que ustedes mismos construyan a partir de preguntas o situaciones que el equipo de investigación proponga. Si alguna pregunta o actividad no se comprende, pueden preguntar hasta tener la claridad de qué se debe realizar.

Lo que el equipo de investigación desea construir con los estudiantes una línea de tiempo retrospectiva acerca de algunos acontecimientos institucionales para llevar a cabo un posterior análisis de lo que los estudiantes entienden por acción colectiva, socialización y formación entre otros aspectos.

Después de haber conocido esta información, es importante que los estudiantes que deseen participar expresen su decisión diligenciando la siguiente información:

En presencia del estudiante:

Nombre del Estudiante _____

Firma del Estudiante: _____

Fecha: _____

Anexo 2: Entrevistas

Se construye y se presenta un guion de preguntas por categoría, así:

Se construye y se presenta un guion de preguntas por categoría, así:		
<p>SOCIALIZACION</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué criterios se tienen para la participación de nuevos integrantes en los colectivos? • ¿Cómo se asignan los roles y/o responsabilidades al interior de los colectivos? • ¿Cuáles son los acuerdos que se construyen? ¿cómo los construyen? • ¿Considera que el colectivo le ha otorgado una nueva identidad personal? ¿ha modificado la existente? ¿por qué? • ¿Son los colectivos espacios para la deconstrucción de identidades y la aparición de unas nuevas? • ¿En el colectivo se puede fortalecer la identidad individual? • ¿En el colectivo se puede “renunciar” a la identidad individual? • ¿Son los colectivos espacios de socialización donde se puede reflexionar sobre las realidades sociales del entorno y de UNIMINUTO? • ¿La UNIMINUTO estimula y acompaña espacios de socialización estudiantil? • ¿La UNIMINUTO restringe los espacios de socialización estudiantil? • ¿Para la UNIMINUTO son indiferente los procesos de socialización estudiantil? • ¿Qué motivaciones manifiestan los estudiantes para conformar cuerpos colegiados, grupos o colectivos? • ¿Las acciones colectivas generan reconocimientos de los diferentes actores institucionales? • ¿El proceso de socialización en los colectivos le permite desarrollar su personalidad y sus potencialidades? • ¿Dentro de los colectivos se construyen lenguajes o procesos de comunicación específicos? 	<p>AMBIENTES EDUCATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los procesos de enseñanza están centrados en los docentes? • ¿Los docentes ridiculizan a los estudiantes? • ¿El estudiante debe memorizar todo en sus clases? • ¿Cómo ha sido su experiencia formativa en UNIMINUTO? • ¿Está el estudiante demasiado cansado para disfrutar y llevar a cabo las actividades dentro del aula? • ¿Los ambientes educativos, posibilitan que los estudiantes se junten? • ¿Los actores de la comunidad educativa identifican, reconocen e interactúan en los diferentes espacios educativos institucionales? • ¿Los estudiantes son reconocidos en los diferentes ambientes educativos institucionales? • ¿Cómo creen que concibe la institución la socialización? • ¿Consideran El aula de clase como espacio de socialización? • ¿El ambiente educativo genera identidad institucional? • ¿En los ambientes educativos, se instalan dispositivos de control que restringen el quehacer de los colectivos? • ¿El ambiente educativo es el responsable de las elecciones y realizaciones que se gestan desde el colectivo? ¿Serían posibles fuera de un ambiente educativo? • ¿Qué definición harían desde el colectivo de lo que es la universidad? ¿cómo debería ser? 	<p>ACCIONES COLECTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se evidencian correspondencias o contradicciones entre el ambiente educativo y las acciones colectivas de los estudiantes en UNIMINUTO? • ¿Qué acciones colectivas se han materializado? • ¿Cómo seleccionan esas acciones? • ¿Por qué deciden generar acciones? • ¿Cuál es la intencionalidad de esas acciones? • Consideran que las acciones colectivas convocan a otros estudiantes? • ¿Corresponden las acciones colectivas al sentir de todos los integrantes o son la creación de unos pocos? • ¿Consideran que las acciones que se gestan en los colectivos tienen una apuesta política? • ¿Las acciones colectivas de los estudiantes influyen en la comunidad educativa? • ¿Las acciones desarrolladas al interior de los colectivos, las hubiese podido realizar de manera individual o por otro medio?

Anexo 3: Diario de Campo

Para este ejercicio se implementa el siguiente instrumento:

N°	Nombre del encuentro:	
Fecha del encuentro:		Elaborado por:
Tipo de registro:		Tipo de fuentes:
Metodología: No participante		
Objetivos del encuentro:		
Descripción del encuentro:		
Análisis del encuentro		
Observaciones:		Compromisos:

Anexo 4:

Cartografía: sobre la apropiación de los espacios en la Universidad Minuto de Dios.



Cartografía realizada por las estudiantes: Laura Montoya Cuellar, Adriana Patricia Rodríguez Uribe, Erica Johana Yarce Barrera en el marco del semillero “Estudios urbanos” del programa de trabajo social, acompañado por el docente investigador Juan Guillermo Cano Jaramillo, UNIMINUTO, Bello. Octubre 24 de 2015.

Lo que se implementó con esta técnica y el impacto que ha generado en la universidad es un tanto preocupante tanto para académicos como estudiantes que se piensan y reflexionan en su recorrer profesional, ya que fue un elemento que se quiso implementar para generar a través de emociones percepciones subjetivas y crear a partir de la intersubjetividad respuestas a múltiples interrogantes planteados por la comunidad universitaria.

Es por esto que como trabajadores sociales críticos responsables por reconstruir pensamientos que creen en el sujeto nuevas formas de introspectar sus habilidades para generar transformación social que compartan una sociedad universal desde una interculturalidad que genere empoderamiento por la identidad que cada individuo posee desde las diversas culturas de sus antepasados creando pedagogías que inciten al ser humano a la convivencia respetando las diferencias y contribuyendo a la transformación social desde una interculturalidad bien definida.

Es por ello que con esta técnica se edificó múltiples apreciaciones que pone a reflexionar la apropiación de los espacios con qué fin fueron elaborados y él para que se están utilizando hoy día, si realmente la universidad nos permite ser seres interculturales o quiere que el alumno sea un ser competitivo para el sistema. Como refiere Deleuze en una pequeña frase **“ME QUEDO CON LOS SUSTANTIVOS O LEVANTO LOS VERBOS”**.



1.1. INTERPRETACIÓN DE LA TÉCNICA			
1.1.1 LUGARES DE SOCIALIZACIÓN		1.1.5. LUGARES DE LECTURA	
<p>+(MAS) Bloque 5 Salón de los espejos Cafeterías</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -concentración de estudiantes -sillas, plataforma, muestras artistas. -actividades culturales. -descansar -ocio -compartir -comer -lugares de dispersión.</p>	<p>+(MAS) Biblioteca Zona verde</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -Nuevas pedagogías -leyendo por el gusto o por imposición</p>
<p>-(MENOS) Rectoría Oficinas</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -represión -hacer diligencias -lugares formales</p>	<p>-(MENOS) Bloque 3 Oficinas</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -profesores -resolución de materias, notas. - formal</p>
1.1.2. LUGARES AMABLES		1.1.6. LUGARES DONDE NO SOY FELIZ	
<p>+(MAS) Zona verde Placa Bloque 5 salón de los espejos</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -dispersión -ocio -encuentro -compartir -descanso</p>	<p>+(MAS) Admisiones Parqueadero Biblioteca</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -pagar -mucha bulla -mal trato</p>
<p>-(MENOS) Admisiones Iglesia</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -mala atención -falta de información -represión -lugar de pago</p>	<p>-(MENOS) Placa Cancha Casa blanca</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -relajo -buena atención -dispersión</p>
1.1.3. LUGARES NO AMABLES		1.1.7. LUGARES DONDE ME REPRIMEN	
<p>+(MAS) Admisiones Portería Bloque 4 Parqueadero</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -porque lo cobran -trato -atención en las oficinas</p>	<p>+(MAS) Biblioteca Admisiones Bloque 3 Bloque 5 Iglesia</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -trato - administrativo - los estudiantes no se pueden relacionar - lugar para gestionar o hacer vueltas</p>
<p>-(MENOS) Zona verde Biblioteca Casa Blanca Piscina</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -esparcimiento -libertad -casa blanca ágil en atención al usuario</p>	<p>-(MENOS) Bloque 4 Zona verde</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -dispersión -libertad</p>
1.1.4. LUGARES DE OCIO		1.1.8. LUGARES DONDE SOY FELIZ	
<p>+(MAS) Zona verde Salón de los espejos Bares de afuera Cancha (Bambú)</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -tiempo libre -descanso -libertad</p>	<p>+(MAS) Zona verde Bloque 4 y 5 Piscina</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: Liberación Asunto de identidad Expresión del ser sujeto a partir de mis ideologías Compartir subjetividades sin presiones</p>
<p>-(MENOS) Piscina Biblioteca Iglesia Oficinas Bloque 5</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: -ir libremente -dispersión</p>	<p>-(MENOS) Parqueadero Biblioteca</p>	<p>➤ Crean sentimientos de: Cohibición de ser y actuar, no por el quebranto de las normas que se manejan dentro de la institución, sino que es a partir del trato y las injusticias que se vivifican dentro de estos espacios.</p>

MURAL, LO DICHO POR LA COMUNIDAD ACADEMICA

- ❖ No cobrar los parqueaderos a los estudiantes, ya pagaron, mejora la economía.
- ❖ Sillas en las zonas de los bambúes
- ❖ Evaluar algunos empleados de la administración por parte de los estudiantes
- ❖ No hay representante de los estudiantes ¿Dónde está?
- ❖ No cobrara parqueadero.
- ❖ Que el parking sea gratis.
- ❖ Esa cancha esta igual a como se mantiene, vacía.
- ❖ Que los estudiantes usen el ascensor
- ❖ En la universidad hace falta más inclusión por parte de la administración con respeto al servicio del ascensor.
- ❖ El carente acceso al ascensor.
- ❖ Nos hace falta repensar la forma en que distribuimos y priorizamos el espacio, mas arboles menos concreto...para que fumigamos? ¿Cómo se aplica principio de sostenibilidad en UNIMINUTO?
- ❖ Que pongan papel gratis en los baños.
- ❖ Que pongan macas en las zonas verdes
- ❖ Que la inclusión no se quede en palabras.
- ❖ Que los estudiantes seamos más comprometidos con la universidad y que los docentes sean más profesionales en sus materias.
- ❖ Que haya más comunicación cuando se implementan nuevas actividades, ya que por el poco conocimiento no se participan de esta.
- ❖ No pagar parqueadero en su defecto, que la universidad subsidie una parte, si lo cobran tener donde guardar el casco.
- ❖ Deben mejorar el área de la administración de la universidad porque muchas veces es molesto el trámite
- ❖ Crear espacios de fumadores ;no se pueden excluir!
- ❖ Que los horarios de baile sean más flexibles.
- ❖ Verdadera estabilidad laboral

Anexo 5: Matriz de Información: Ruta metodológica y descomposición de la información

Matriz Ruta Metodológica							
Acciones colectivas en la institución educativa universitaria							
<p>Objetivo general: Comprender la relación del ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas.</p>							
<p>Investigadores: Isis Miosotis Álvarez Flórez, Juan Fernando Jiménez Hurtado y Juan Guillermo Cano Jaramillo.</p>							
Pregunta de investigación	Categoría	Objetivo específico	Subcategoría	Técnica	Instrumento (formato de preguntas)	Población	Muestra
¿Cómo se relaciona el ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas?							

Matriz de Descomposición de la Información				
Título: Acciones colectivas en la institución educativa universitaria				
Objetivo General: Comprender la relación del ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas.				
PREGUNTA	CATEGORÍAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EVIDENCIAS (Entrevistas)	HALLAZGOS
¿Cómo se relaciona el ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas?	SOCIALIZACIÓN	Interpretar los procesos de socialización en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello que configuran acciones colectivas		
	AMBIENTES EDUCATIVOS	Caracterizar los escenarios educativos en el que se desarrollan las acciones colectivas de los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello.		
	ACCIONES COLECTIVAS	Entender las simbologías que configuran las narrativas de los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello al interior de los colectivos		

ARTICULO COLECTIVO

**LAS ACCIONES COLECTIVAS EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE
DIOS UNIMINUTO- SEDE BELLO**

AUTORES

Juan Fernando Jiménez Hurtado

Juan Guillermo Cano Jaramillo

Isis Miosotis Álvarez Flórez

TUTOR

Esteban Ocampo Flórez

Magister en Desarrollo Educativo y Social

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Convenio Fundación CINDE - Universidad de Manizales

Medellín

2017

Resumen

El presente artículo de resultado de investigación tiene como propósito difundir en la comunidad académica, de manera clara y precisa, los resultados de la investigación “Las acciones colectivas en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO- sede Bello” que pretende comprender momentos vitales que desarrollan los estudiantes en ambientes educativos universitarios, al interior de colectivos como espacios de socialización, cuyo resultado puede llevar a la generación de acciones colectivas. De allí, que las tres categorías de referencia para los investigadores, son precisamente ambientes educativos, socialización y acciones colectivas.

El enfoque de esta investigación responde al cualitativo, de corte comprensivo. Esta se evidencia como una alternativa de aproximación a lo humano en el lenguaje y por el lenguaje, es decir, desde “los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales” (Quiroz, Velásquez, García & González, 2003: 1). Igualmente, se fundamentó en las narrativas de los protagonistas, 6 estudiantes (3 estudiantes participantes del semillero Estudios Urbanos del programa de Trabajo Social y, 3 estudiantes representantes cada uno, de un colectivo) con edades entre los 18 y 23 años. Sus narraciones dan cuenta de sus intereses, necesidades de formación y participación, de las prácticas de acogida de la UNIMINUTO sede Bello, las responsabilidades y normas que les fijan dentro de la institución. En ésta se dieron diferentes momentos de interacción efectuados a través de técnicas interactivas y entrevistas que permitieron escuchar las voces de los protagonistas.

Entre otras conclusiones se hace necesario resaltar que los actores que hicieron parte de este ejercicio de investigación requieren y entienden la importancia de la formación como sujetos políticos; sin embargo, dicha formación no se encuentra formalmente estructurada en los planes de estudio de la universidad, sólo son reconocidos como colectivos los grupos de estudiantes con reconocimiento institucional y frente a los procesos de participación al interior de la universidad, los estudiantes corren el riesgo de ser estigmatizados y consecuentemente generar procesos disciplinarios que pueden llegar hasta el egreso de la institución.

Palabras Clave: Socialización, Ambiente Educativo, Acción Colectiva

Abstract

The purpose of this research article is to disseminate in the academic community, in a clear and precise way, the results of the research "Collective actions in the University Corporation Minuto de Dios UNIMINUTO - sede Bello" which aims to comprehend vital moments of students in educational environments, within groups as socialization spaces, and as a result can lead to the generation of collective actions. Hence, the three categories of reference for researchers are precisely educational environments, socialization and collective actions.

The approach of this research responds to methods qualitative and comprehensive. It is evidenced as an alternative approach as human beings in language and by the language itself, that is, from "the referents of senses, situations and conditions in which social realities are structured and are constituted" (Quiroz, Velásquez, García & González, 2003: 1). Likewise, 6 students (3 students participating in the Urban Studies field of the Social Work program and other 3 students representing each group) their ages were among 18 and 23 years old. Their narratives give an account of their interests, training and participation needs, the reception practices of the UNIMINUTO headquarters Bello, the responsibilities and promulgated standards within the institution. During the field work stage there were different moments of interaction carried out through interactive techniques and interviews that allowed researchers to hear the voices of participants.

Key words: Socialization, Educational Environment, Collective Action

Es viviendo – no importa si con deslices o incoherencias, pero si dispuesto a superarlos – la humanidad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a formar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece.

P. Freire (1994)

0. Introducción

El presente artículo es el resultado de la investigación “Las acciones colectivas en la Institución Educativa Universitaria” en Bello, Antioquia. Esta investigación parte del interés de los investigadores por acercarse a conocer dicha experiencia desde la voz de los estudiantes participantes de algunos colectivos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO- sede Bello. Se pretende comprender momentos vitales que desarrollan los estudiantes en ambientes educativos universitarios, al interior de colectivos como espacios de socialización, cuyo resultado puede llevar a la generación de acciones colectivas. De allí, que las tres categorías de referencia para los investigadores, sean precisamente ambientes educativos, socialización y acciones colectivas.

En este sentido, se hace necesario entender que las pretensiones universalistas de occidente se concretan en la institucionalización, que da cuerpo a la universidad en los albores del siglo XIII y va a recorrer un largo camino hasta la emergencia de la infancia y su atención escolarizada en los inicios del siglo XX, para no detallar la manera como la Revolución Francesa establece la educación de niños y jóvenes a través del Plan Condorcet, que construye una escuela única, laica, gratuita y obligatoria como uno de los instrumentos principales para terminar con el antiguo régimen fundado en los orígenes de sangre. La educación cuando toma forma de institución en occidente produce una centralización del conocimiento, de la moralidad y del cuerpo, dando paso a una forma de regulación y control que constituye las subjetividades generadas por el poder a través de la forma escuela (Mejía, 2011).

1. Ambiente Educativo

En esta línea, el espacio universitario como ambiente educativo con sus diferentes escenarios, se presenta como una alternativa para que la población estudiantil manifieste sus inquietudes, propósitos individuales y colectivos, sus narrativas. Así mismo, para que se reúnan en micro-sociedades y creen una cultura social, desde donde se representa el mundo en el entre-nos de su vida cotidiana y se establecen explícita o implícitamente propósitos comunes, credos, valores, los cuales dan paso a unos códigos de actuación dentro de la intersubjetividad generada. Es por ello que podríamos decir:

A través de la actitud natural, el individuo presupone el mundo de la vida cotidiana como su realidad, el mundo de la vida cotidiana es el mundo intersubjetivo en cuyo interior y sobre el cual actúa el hombre alerta como un hombre entre sus semejantes [...] Toda interpretación de este mundo se basa en el acervo de experiencias previas sobre él, nuestras o transmitidas por los padres o los maestros; estas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano (López, 2008, p. 80).

Siguiendo las líneas anteriores, se puede concebir el ambiente educativo como construcción diaria, como una reflexión cotidiana que involucra la singularidad permanente que valora la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que la ciudad (Naranjo & Torres, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros, educan.

Así mismo, ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y estudiantes. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, diversidad de relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria, para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro, 1995). Además, remite a un espacio y un tiempo en movimiento, donde los actores desarrollan capacidades, competencias, habilidades, valores y están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio, es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

2. Socialización

Precisamente, lo social en los ambientes educativos da lugar a lo que entendemos por socialización; procesos por medio de los cuales las personas se relacionan en un contexto determinado. Estos encuentros, generan identidades intersubjetivas entendidas como la vinculación de los intereses de los sujetos y posibilitando acciones que pueden ser de carácter social y/o colectivo.

Entendida de esta forma, la socialización está condicionada por las experiencias y dinámicas que se desarrollan en los diferentes entornos sociales, culturales y familiares. Es decir, contiene una serie de variables que en su permanente interacción definen las identidades, la existencia y/o la permanencia de un espacio social y cultural. Este es un entramado de intereses y acciones que se podrían definir como las diversas formas de participación de los sujetos sociales, manifestadas como relaciones de poder, jerarquías y comprensiones, entre otras, que podrían ser interpretadas de múltiples maneras.

La socialización de acuerdo con nuestra mirada, y siguiendo a Berger & Luckmann (2005), se puede tipificar en dos momentos: la socialización primaria, presente en los primeros años de vida y especialmente, construida en el seno familiar; y la socialización secundaria, expresada en la relación de los sujetos con instituciones y atmósferas como la escuela, el grupo de pares y la calle, entre otros.

a. Socialización primaria

Los aportes disciplinares y teóricos, refieren que esta socialización se desarrolla desde el comienzo de la vida hasta el ingreso del individuo al mundo educativo, a la institucionalidad (formal, informal, no formal), donde se producen los primeros intercambios con grupos de pares, que no pertenecen al entorno familiar (no hay una condición específica que marque la finalización de este momento, pues varía según el individuo, la sociedad y las pautas culturales en la que este se desenvuelva). Sin embargo, los aportes provenientes de perspectivas como la fenomenológica, la histórico cultural y la postmarxista, amplían la comprensión de los procesos de socialización primaria como los aprendizajes más subjetivos y proximales que ocurren no sólo en el ámbito familiar, sino también, en otros escenarios y formas de relacionamiento que permiten otorgar significados políticos.

Para efectos del presente artículo, se hace necesario llamar la atención sobre la socialización secundaria, dado que es el contexto en el cual los estudiantes se encuentran con los colectivos y deciden o no participar en los mismos, en el ambiente educativo universitario.

b. Socialización secundaria

Esta, describe cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado, en un momento primario, a nuevas esferas del mundo objetivo de una sociedad. El aprendizaje se refiere a la adquisición de nuevos recursos, al repertorio de respuestas del individuo y en este sentido, su alcance es más amplio, ya que no todo aprendizaje supone un factor socializante.

La característica fundamental de la socialización secundaria, es que presupone la realidad resultante de la primaria. Si en la primaria, la afectividad y la identificación en consecuencia, tenían un papel central, no ocurre aquí lo mismo, y no se precisa más afectividad, ni identificación que en cualquier comunicación humana.

En el contexto social moderno, los sujetos se identifican con los diversos grupos a los que están adscritos, en la medida que encuentren en ellos formas de participación, donde reafirman continuamente su pertenencia y diferencias con los otros. Pero no en todos los grupos los sujetos encuentran satisfacción a sus expectativas, sus aspiraciones, ni asumen en su totalidad lo complejo, simbólico y cultural de un grupo. En realidad, una vez que lo aceptan, los sujetos resignifican nueva y continuamente, de acuerdo con las condiciones sociales imperantes.

El sujeto construye y modifica su «sí mismo», en tanto se relaciona con los otros; es decir, somos interpelados por la presencia y la mirada del otro, posibilitando también, la elaboración de subjetividades colectivas, en tanto los sujetos movilizan subjetividades en pluralidad; en el entre-nos colectivo que está en permanente devenir.

Son dichos sujetos sociales, los que definen y se identifican en sus propios conocimientos, discursos y verdades, mediadas por dispositivos de poder. Vale resaltar, que dichas elaboraciones, aunque surgidas en las visiones heterogéneas de quienes conforman los colectivos, no necesariamente son fijas y estáticas puesto que los sujetos son seres en «falta y en fuga» de sus propios intereses y acciones colectivas; en otras palabras, interrogan la realidad social que han construido en procesos de socialización, surgidos o complementados en diversos escenarios como los ambientes educativos.

Con relación a la idea de sujetos sociales, Charry & Calvillo (2000) expresan que:

Entendemos, siguiendo a Zemelman, a los sujetos sociales como «formas particulares de expresión social» [...] En tanto que expresión social los sujetos sociales representan aspectos y

actitudes particulares que tienden a mostrarse y a adquirir una cierta fisonomía a través del discurso que elaboran[...] (Párr. 15)

También expresan las autoras que al hablar de sujetos sociales, se trata de conglomerados humanos, de formas de organización específicas para la participación social. El que el sujeto social sea una forma específica de expresión social, no evita que se trate simultáneamente, de una organización unificada, de una estructura con normas precisas de incorporación que definen el comportamiento esperado de quienes la constituyen. En tanto organización, los sujetos sociales, definen las pautas de comportamiento de los sujetos individuales; sin embargo, no como elementos que constriñen, sino pasando de un estado de homogeneidad incoherente y relativamente indefinido hacia un estado de heterogeneidad más definida y coherente (Charry & Calvillo, 2000).

Por lo tanto y parafraseando a Foucault, el sujeto obtendría su capacidad de agencia al ir construyendo su identidad de una manera más consciente y mediada por la colectividad.

Adicionalmente, continúan Charry y Calvillo (2000):

Los sujetos sociales, adquieren configuración en el conjunto de tensiones provocadas por la manera en la que se estructuran las diversas esferas o dimensiones de lo social, lo individual y lo físico, lo que incluye las distintas dimensiones del tiempo y del espacio [...] no es posible definir al sujeto social por sus funciones que reducen su hacer en tanto actor. Se trata más bien de estructuras que tienden a estados de creciente tamaño, complejidad y dinamismo, esto es, a niveles más elevados de organización y una más estrecha interacción con el medio. La categoría de sujeto social abarca los aspectos más variados de la vida social (materiales, simbólicos, individuales, familiares o colectivos, etc.), (párr. 22).

3. Acciones colectivas

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, los colectivos de estudiantes, son microsociedades donde los sujetos crean una cultura social, desde donde se representa el mundo en el entre-nos de su vida cotidiana y se establecen explícita o implícitamente propósitos comunes, credos, valores, los cuales dan paso a unos códigos de actuación dentro de la intersubjetividad generada. Es por ello, que podríamos decir:

A través de la actitud natural, el individuo presupone el mundo de la vida cotidiana como su realidad, el mundo de la vida cotidiana es el mundo intersubjetivo en cuyo interior y sobre el cual actúa el hombre alerta como un hombre entre sus semejantes (Nawrath; 2009, p. 51).

Así pues, en la búsqueda de un acercamiento acorde con la realidad en que suscribe el mundo social, se propone una caracterización de la acción colectiva desde perspectivas multidimensionales, basada en el análisis del origen, los condicionantes internos y externos, además de otros elementos que en un determinado momento son estructurantes de la experiencia del sujeto (Alzate, 2008) como ser autónomo. Entendiendo, así mismo, que el reconocimiento de lo político en lo humano es lo que permite discurrir. La dimensión política (desde lo humano) es desde donde se puede construir o deconstruir el mundo dado.

Justamente, lo político, es una dimensión del desarrollo humano en tanto no es privilegio de un agente político, sino que concierne a todos en la medida que compartimos intereses comunes. “Más allá de la alteridad o el pluralismo de las democracias representativas, la pluralidad implica un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes son” (Arendt, 2008, p. 101). Y siguiendo a la autora:

Lo político tiene unas características propias: La acción, la palabra, los intereses y el logos. No toda actividad es política, pero lo político implica acción sobre todo si va acompañada con el discurso. Cuando nos sentimos protagonistas del mundo que habitamos, estamos siendo políticos. Cuando comprendemos las tensiones y diferencias que existen entre lo público, lo privado y lo íntimo; entre el poder, la dominación y la violencia; entre la democracia y el totalitarismo, y actuamos de alguna manera para transformar ese mundo, estamos siendo políticos (Arendt, 2008, p. 101).

Además, la dimensión de política remite directamente a la noción de lo público:

Lo público como espacio en el que podemos expresar y deliberar; como foro o lugar de encuentro en el cual es posible el consenso, el disenso y los acuerdos con la argumentación y lo público como accesibilidad a las condiciones de sobre-vivencia (Botero & Alvarado, 2006, p. 4).

En este marco, hablar hoy de movimiento social es referirse a un tipo de acción colectiva en torno a conflictos en la esfera social, generalmente protagonizada por grandes colectivos humanos con alta capacidad para transformar realidades. Es decir, sujetos *sentipensantes* que se encuentran y generan identidades intersubjetivas, vinculando intereses y posibilitando acciones de carácter social, performativas, autónomas y transformadoras (dimensión política del ser). Así pues, todo movimiento social es una acción colectiva, pero no toda acción colectiva es movimiento social. Entendido así, un movimiento social es una forma de acción

colectiva que surge de un conflicto, que trasciende la acción colectiva cotidiana, y se sustenta en una propuesta alternativa (defensiva o propositiva) dirigida a modificar la situación social, económica, política y territorial (Jiménez & Ramírez, 2010).

Se evidencia aquí, la actuación del sujeto colectivo como un ser heterónomo que interactúa y desarrolla vínculos en los diversos contextos culturales, absortos en la diversidad discursiva de lo imaginado y lo real, en las narrativas de lo posible y lo dado, de los acontecimientos situados que construyen o deconstruyen el andamiaje de su sujeción.

Igualmente, el encuentro entre los sujetos colectivos en diferentes escenarios (para el caso, educativos) es la posibilidad para la conversación cara a cara, el diálogo, la tertulia, el ocio, el disenso y la tensión que disturba el equilibrio del sistema social. La tensión produce creencias generalizadas que movilizan a la acción y buscan restablecer el equilibrio del sistema.

Los actores colectivos “producen” así la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con los otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones). La definición que construye el actor no es lineal, es producida por interacción y negociaciones, y algunas veces por diferentes orientaciones opuestas. Los individuos crean un “nosotros” colectivo, más o menos estable e integrado de acuerdo con el tipo de acción, compartiendo y laboriosamente ajustando por lo menos a tres clases de orientaciones: aquellas relacionadas con los fines de la acción (el sentido que tiene la acción para el actor); aquellas vinculadas con los medios (las posibilidades y los límites de la acción) y, finalmente, aquellas referidas a las relaciones con el ambiente, el campo en el que tiene lugar la acción (Melucci, 1999).

Caracterizada así, la acción colectiva no se limita a la coordinación de un grupo de individuos (que igual se da en todas las actividades de los grupos), tiene un objetivo social establecido y compartido por las personas que la llevan a cabo. Este objetivo autorregula a cada participante del grupo frente a la defensa de intereses, consecución de bienes. Siguiendo esta línea de ideas se pueden destacar dos niveles para la acción colectiva:

- Las movilizaciones a gran escala, fácilmente evidenciable en fenómenos como las huelgas, concentraciones y manifestaciones, entre otros.

- Las acciones colectivas cotidianas, ejemplificadas en forma regular, por las comunidades campesinas e indígenas que tienen como propósito la transformación de la realidad inmediata a través de la reproducción social.

En este sentido, las acciones colectivas de estudiantes en los diversos escenarios educativos, generan búsquedas, algunas podrían ser propuestas de emancipación, inclusive dadas desde formaciones o posturas críticas, que pueden aproximarse a la posibilidad de construcciones de identidad, a través de identidades complejas que allí se agrupan e interactúan, en atmosferas de socialización secundaria, es decir, la identidad es una parte de la mismidad que se da también en el proceso de la cimentación social, y que entre otras, aporta a la formación de la misma a través de acciones que me identifican con la acción de los otros. Delgado (2011) lo plantea así:

Las acciones colectivas como fuente generadora de [...] nuevas narrativas, relatos de inclusión y de reconocimiento [...] actúan como cimientos desde los cuales justifican y legitiman ética y políticamente sus reivindicaciones, sus expresiones de resistencia orientadas a demandar una sociedad más justa e incluyente y la profundidad de una democracia de la alta intensidad, poniendo de presente la exigibilidad de nuevos derechos fundamentales (p.55).

En conclusión, se hace necesario acentuar, que la relación sistémica entre socialización, ambiente educativo y acción colectiva, permite que los estudiantes se encuentren en un tejido común de ideales y realizaciones acorde con su momento histórico, la cosmovisión del mundo y el que hacer en su rol universitario; dicha interacción, ha de involucrar un desarrollo humano en muchas de sus dimensiones y un pensarse intersubjetivamente en sociedad, como sujetos sociales y colectivos (políticos) donde se gestan espacios colmados de sentido y significado.

Pero este nuevo aprendizaje resultante, no elimina la historia de vida que hasta el momento le ha acontecido al sujeto en procesos primarios, y luego en la medida que avanza en los secundarios, en tanto que los seres humanos no solamente nos limitamos a vivir con la memoria.

Además, convivimos con ella, con la nuestra y con la de nuestros predecesores, porque las relaciones entre hombres y mujeres son relaciones de memoria, relaciones entre vivencias y experiencias de un pasado y un presente que no coinciden de persistencias, a veces obsesivas, del pasado en el presente, de herencias recibidas y no deseadas, de perdones no concebidos y de nostalgias

no superadas. Precisamente porque querámoslo o no tenemos memoria, más o menos memoria, no podemos dejar de aprender a vivir con ella y con todo lo que lleva consigo (Mélich; 2010, p.154).

4. Metodología

La investigación fue de enfoque cualitativo de corte comprensivo, metodología basada en las experiencias y relatos de vida de los sujetos en un escenario dado. Los protagonistas de la investigación fueron 6 estudiantes de la UNIMINUTO sede Bello, 3 estudiantes cada uno representante de un colectivo universitario y tres estudiantes semilleristas con edades que oscilaban entre los 18 y 23 años de edad. Con los participantes se emplearon las siguientes técnicas para la recolección de la información: Observación, diario de campo, cartografía, una entrevista semiestructurada colectiva y nueve entrevistas semiestructuradas individuales de acuerdo con cada categoría de trabajo.

Es importante mencionar que algunas de las técnicas aplicadas (Quiroz, Velásquez, García & González, 2003), tuvieron adaptaciones de acuerdo con las situaciones particulares que se presentaron al momento de llevar a cabo cada ejercicio de aplicación. Por ejemplo, los estudiantes representantes de los colectivos (dos de ellos), solicitaron llevar a cabo el ejercicio de entrevista individual por fuera del espacio universitario, solicitud que fue atendida generando encuentros en diferentes lugares de la ciudad de Medellín y su área metropolitana; así mismo, encuentros virtuales (vía Skype).

El proceso de trabajo de campo inició con un primer acercamiento a los estudiantes representantes de los colectivos universitarios de UNIMINUTO sede Bello, en un espacio de diálogo para socializar cada uno de los momentos a desarrollar y los objetivos propuestos para cada uno de los encuentros con ellos con el propósito de brindar información suficiente sobre el proceso a realizar.

El encuentro con los participantes desde el primer momento se constituyó en un espacio de confianza, apertura y disposición para acompañar el proceso. En la actividad inicial, se “rompe el hielo” a través de la palabra y la narración de sus experiencias y expectativas, en este momento se conocen los nombres de los estudiantes, los programas académicos que cursan, sus edades e intereses. Así mismo, se presenta el consentimiento informado y, en general las consideraciones éticas a tener en cuenta en el presente estudio.

A partir de esta acogida y actitud de apertura al proceso se desarrollaron los diferentes momentos en un ambiente cálido, tranquilo, divertido, desde los intereses y motivaciones de los participantes.

Cabe anotar que el encuentro con las estudiantes semilleristas se llevó a cabo al interior de la sede UNIMINUTO sede Bello, generado por el docente investigador Juan Guillermo Cano Jaramillo en el marco del semillero de “Estudios Urbanos” del programa Trabajo Social. Dicho ejercicio fue desarrollado con la población de estudiantes de la sede Bello en la jornada del “día clásico” del trabajador social (24 de Octubre de 2015) y sus resultados se pusieron a disposición de la presente investigación

Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas y organizadas en las matrices de recolección de datos.

5. Hallazgos

Para acceder a la comprensión de los diferentes sentidos de los actores que hicieron parte del presente ejercicio (estudiantes, docentes y administrativos) se indaga por las actividades que ellos han llevado a cabo o presenciado en torno de las acciones colectivas con el fin de reconocer las simbologías que configuran las narrativas de los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, y su relación con los procesos de socialización y los ambientes educativos propios del claustro universitario como escenario de encuentros y desencuentros.

Llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos producidos en el encuentro con los participantes de la investigación requiere el entrecruzamiento de las categorías conceptuales en los espacios reales de la acción y, así mismo, en los escenarios teóricos para ello se hacen dos ejercicios, a saber:

- El primero de ellos, consiste en la transcripción literal del discurso de los participantes en cada una de las entrevistas y encuentros con ellos, contenida en un total de cuatro entrevistas semiestructuradas y en seleccionar intuitivamente los datos que los investigadores consideran pertinentes, de acuerdo con el modelo comprensivo que ha configurado. Este es un trabajo de detección y puramente hermenéutico, ya que ésta es en sí misma una interpretación, analógica por cierto (de resonancia, continua).

- En el segundo ejercicio, se selecciona a los autores que los investigadores consideran suficientes y pertinentes para recubrir los datos, este es un trabajo de rastreo de información de construcción y deconstrucción, toda vez que se presentan categorías emergentes no previstas.

Es así como, en esta búsqueda se encuentran apreciaciones relevantes en torno de la memoria, la identidad, el conflicto y la apuesta por la formación y participación política en los ambientes educativos de la universidad, mismos que se resaltan a continuación:

La universidad se puede concebir como un lugar para la vida; un ambiente experiencial, en el que acontecen cosas que aportarán a la biografía de cada sujeto; y no se trata de darle valoraciones de bueno o malo, sino que es menester de la universidad posibilitar en los jóvenes, encuentros para la pluralidad de cosmovisiones, el pensamiento crítico, la transición hacia nuevas posibilidades de lo que se denomina verdad, sin restricciones de tipo ideológico, por ejemplo, siempre y cuando las manifestaciones de los estudiantes estén atravesadas por el respeto hacia la integridad de los demás actores académicos o mejor aún, que sean apuestas ético – políticas en democracia, forjadoras de ciudadanía en un contexto determinado; o mejor aún, desde lo glocal. En esta línea de ideas:

Una constante reflexión que teníamos en la MESA era la relación estudiante, docente y administrativo, ¿qué pasa en ese espacio? Y a veces concientizábamos un poco más y era academia versus contexto con la realidad de afuera. Esas eran como las reflexiones más centrales que teníamos en la mesa. Por ejemplo: Pana, yo siento que lo que me están enseñando acá no me está sirviendo para la vida, afuera yo veo a mis compañeros profesionales distintos, con otras miradas, con otras perspectivas, con otras formaciones; entonces a partir de eso, nosotros revisábamos y mirábamos ¿Qué pasa entonces? ¿Qué sentís? ¿Cómo nos sentimos? (E:2).

Esto ratifica la afirmación de diversos autores, particularmente la de Mejía (2011), para quién:

La escuela, que fue un espacio central de socialización, ha terminado convertida en una institución para los intereses del mercado y la economía, retirándole todas esas otras funciones de las cuales se había ocupado, para colocarla centrada en los procesos racionales y, en algunos casos, de las denominadas cuatro disciplinas básicas (idioma, matemáticas, naturales y tecnología), produciendo una separación de ella con la vida de las comunidades (p. 69).

Los espacios para la reflexión y la discusión por apuestas ético-políticas, partidas de los actores estudiantiles, no podrían ser acalladas sino potencializadas, desde otras categorías de análisis, sustentadas en posturas críticas, pero respetuosas por el otro y lo del otro. No desde verdades absolutas, en estancos del pensamiento monotemáticos. Se requieren agendas institucionales por transiciones móviles de pensamientos, que involucren voces tradicionalmente excluidas o minoritarias, de tal suerte que se posibiliten otros disensos y consensos.

El *ethos* de la universidad, debe trascender intereses monotemáticos desde lo ideológico, técnico o económico; la labor principal debe estar focalizada en la construcción de tejido social; y esto no se logra sólo

desde las retóricas institucionales; se evidencia en las apuestas, deseos y realizaciones de toda la comunidad académica y lo que percibe y recibe la misma sociedad a la cual se debe.

Y, en esta línea, ¿el proceso de socialización en los colectivos le permite desarrollar su personalidad y sus potencialidades?

Total, porque eso partía de tu interés, entonces desde que partes de tu interés ya hay algo que brindar ahí y uno a la final se siente recogido, a la final se siente muy recogido [...] Sabes, algo que se me ocurre también con esa pregunta y es que el aula de clase no es solamente un espacio de socialización todo el tiempo por parte del docente, sino también por los mismos estudiantes, porque es que uno también cohibe al otro y lo cohibe diciendo, “ahhh ya va a hablar éste, que pereza, otra vez con Marx, no parece léete otra cosa” y eso es una forma de anular al otro, de decirle no más, entonces pienso que no es solo un asunto de la docencia sino que es un asunto también de nosotros los estudiantes a veces recaemos en eso, de los actores que estamos conjugados, porque lo único que nos une es el vínculo académico, yo de usted no tengo que ser su amigo, yo de usted tengo que ser su colega, si nos tenemos que juntar en un trabajo, usted nos dice lo suyo lo interpretamos y ya, pero yo no tengo que saber de su vida (E:2).

Así, aquello “que constituye lo social, la solidaridad, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político, se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los más diversos imaginarios” (Hoyos, 2013, p. 28).

Se trataba de construir acuerdos dependiendo de lo que se creía era la necesidad en ese momento, cada vez que nos reuníamos, dejábamos acordado la próxima reunión y lo ciertas tareas de consulta o de pedir permisos en la universidad, o leer que dice el manual sobre esto, gestionar espacios, pedir permiso para poner carteles para promocionar el colectivo o algún evento, como nos dividiríamos para ayudar con la semana de trabajo social, con al semana de la salud, es decir buscábamos estar en todos los escenarios posibles, haciendo oír la voz del estudiante (E:1).

Los estudiantes instalan sus esperanzas en una institución como la universidad, esperando precisamente que sea un ambiente formador que posibilite el respeto por la diferencia y una especie de “oasis”. Pero, ¿qué sucede cuando ese imaginario de libertad no está? la universidad de hoy, puede estar transitando por caminos de oscurantismo toda vez que se preocupa más por imponer sus pensamientos,

apostarle a acreditaciones y sistemas de calidad y siendo indiferente por lo humano y lo social. Se pensaría, que un egresado de las universidades sea un sujeto mejor y aportante a la sociedad. ¿Cómo lograrlos si se coarta algo de su mirada política?, ¿más profesionales implica tener una mejor sociedad? ¿implica reducir las brechas socioeconómicas? ¿cómo pensar una educación que es transformadora de lo social cuando está subordinada a interés de otras instituciones dominantes?

En este marco, surgen expresiones como:

A los espacios de poder no les gusta las acciones de los colectivos porque genera preguntas, malestar, se cuestiona el accionar de los otros, de los que están en la posición del poder, son luchas de poder. Por eso pensábamos muy bien desde donde llevar a cabo nuestras acciones y las hacíamos desde algunas manifestaciones artísticas (E:1).

La universidad se convirtió en un espacio de individualismo y competitividad; no es un espacio para la solidaridad y la creación conjunta. Se requieren lugares para pensarse la transformación conjunta de la sociedad, donde la crítica y la autocrítica tengan cabida y se permita el vínculo social y genuino con el otro. Justamente, “un proceso educativo que tenga como propósito formar ciudadanos debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada cual es un interlocutor válido” (Lyotard, 1994, en Hoyos, 2013, p. 31).

De otro lado y, siguiendo a Freire (1994):

Estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros (p.47).

Para entrar al colectivo, tuve que hacerme una pregunta, tuve que hacer por decirlo así, un PARE, una incomodidad me hizo querer hacer más que asistir a un salón de clase, quería otra clase de ambientes educativos, y en ese momento una compañera me invito a Vozs, como siempre uno llega con cierta incredulidad, veía todos esos peludos, con camisas negras, con las orejas llenas de piercings, tatuados, como todos locos, y yo me consideraba todo lo contrario a ellos, yo trataba de ser muy inclusiva pero mi abuela siempre me dijo que peludos y vestidos de negro eran hijos del demonio. Todo esto para de una forma muy resumida hablar de mi forma de ver el mundo y a la gente

aunque siempre hablaba de inclusión y de la escucha y cosas así, nunca me había dado la oportunidad de enserio incluir, de enserio tener una mente abierta, de enserio escuchar al otro, de construir con el otro que es totalmente diferente a mí. Que si me ha otorgado una nueva identidad personal creo que con decirles que esos peludos vestidos de negro y llenos de tatuajes ahora son mis amigos, se respondería esa pregunta. Claro que no eran los únicos, era un colectivo muy diverso, estaba el que su sueño era ser alcalde o alguna cosa pero en la política, estaba los que practicaban yoga, así súper hippies, no fue solo ese aceptar a los peludos, fue aceptar a todos, porque yo también era diferente y ellos me abrieron las puertas y me hicieron parte de ese equipo dándome de alguna forma esa voz me había sido arrancada (E:1).

Ahora bien, la escuela abandona uno de los grandes ideales que la acompañó, al constituirse como central a los procesos de socialización y de democratización gestada en los estados -nación de la Revolución Francesa- dotando a quienes participan en ella de una identidad y una subjetividad, haciéndolos miembros del estado - nación e integrándolos laboralmente. Siendo así, el nivel de una posición crítica que no opone el saber del sentido común a otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en este. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente (Mejía, 2011).

En este marco, si la institucionalidad convoca a sus actores para la participación unilateral y no escucha los interés y necesidades de los mismos, si lleva a cabo procesos participativos a “puerta cerrada”, genera insatisfacción conjunta que no es otra cosa que la configuración de identidades colectivas a partir de tensiones generadas por las relaciones de poder y justo en estas tensiones se manifiesta la referencialidad de uno o varios sujetos que buscan la manera de cuestionar o de subvertir las políticas institucionales.

Entre nuestras acciones se llevaron a cabo una presentación “transformista” (DIVERSO), la toma de la entrada de la universidad movilización por lo del parqueadero, uff un acto de resistencia, obras de teatro en las “primiparadas”, una pintura muy subversiva que se hizo en la noche cuando la universidad estaba sola (E:2).

La conformación histórica, la memoria de los colectivos, se articula en diferentes planos temporales, se van tramando sigilosamente en su vida cotidiana, en su identidad, en su lucha en torno a sus necesidades haciendo que se conformen vínculos estables, fuertes y memoria colectiva de resistencia; “estas redes sociales

son el caldo de cultivo para el surgimiento y actividad de las asociaciones (mediana duración) y para el estallido de actos de inconformismo (corta duración)” (Espinoza, 1999, p. 48).

Las acciones se decidían democráticamente, ¿qué queremos? ¿O qué está pasando? Se votaba voluntariamente y se tomaba la decisión y se ejecutaban las más posibles y se generaban por diferentes intereses: inconformidad con el espacio, para plantear preguntas, cuestionamientos y reflexiones. Necesidad de visibilizar la población LGTBI, incluir el enfoque de género en lo académico. Y tenían la intención de generar reflexión, construir academia y cotidianidad, la universidad como un lugar mejor, encuentro, conocer al otro, el tiempo libre, proporciona identidad, potenciar al otro (E:2).

Así mismo, la problemática de la democracia, de la necesidad de la formación política se convierte, actualmente, en un articulador, en un lugar de transición pues, pretende abrir el espacio entre las viejas y nuevas prácticas, respaldando transformaciones e intenta dar respuesta a las necesidades específicas de algunos grupos humanos.

Es así como, todos los ambientes educativos y sus mediaciones mutan de acuerdo con el lugar en el cual el conflicto de concepciones intenta tomar conformaciones dialógicas y prácticas en el terreno del poder, ya que allí el acto educativo como hecho recontextualizador toma toda su forma en la manera como construye:

Recoge y usa los saberes, y organiza las interacciones, su escenario, y la manera como lo conforma muestra qué es lo que se quiere con la democracia: ¿restituir lo liberal?, ¿aplicar la norma? ¿Simulación de cambio?, ¿innovación?, ¿transformar la sociedad?, ¿la escuela?, ¿la escuela a través de la sociedad? Si esto se analiza bien, la suerte está echada. Allí se nos devela qué es lo que se quiere, por ello la forma como la democracia es tratada en lo educativo, y perfilada en los procesos pedagógicos y escolares, evidencia el talante de proyecto político que se desarrolla, construir y proponer el PEI en las propuestas pedagógicas, movimientos pedagógicos, y otros (Mejía, 2011, p. 46).

6. Conclusiones y reflexiones

Cuestionar la universidad es difícil porque es el lugar donde habitamos y donde se espera hay una relación del sujeto con el saber y donde el sujeto ha forjado una identidad; entendiendo el sujeto desde el

cuidado de sí, como la búsqueda de la sabiduría y esa sabiduría estará en clave de darle lugar a la construcción de sus propias “verdades”.

Ahora, no se trata de que en las universidades no exista una relación de poder entre el personal administrativo-docente y los estudiantes. La idea, es que ese poder, ejerza la menor dominación posible, de tal suerte, que los estudiantes pueden fundamentar su libertad individual y/o colectiva en los diferentes ambientes de aprendizaje que se tejen en el seno de la organización universidad; esta es, a su vez, una apuesta política por un lugar en el entre - nos y en relaciones de alteridad y dialógicas.

Dar respuesta a la pregunta ¿cómo se relaciona el ambiente educativo en los estudiantes de UNIMINUTO sede Bello, con la construcción de procesos de socialización que configuran acciones colectivas? tuvo que ver directamente con los siguientes aspectos:

- ***Frente a los colectivos***

Los colectivos permiten a los estudiantes narrarse y comprenderse a sí mismos en diversas perspectivas (derechos, capacidades, libertades) y dimensiones(cognitiva, erótico-afectiva, ético-moral, política, lingüístico-comunicativa, lúdico-estética) del desarrollo humano, tejiendo ideales plurales en momentos históricos determinados por sus sentires y cosmovisiones como sujetos, partícipes de colectivos e integrantes de la universidad y la sociedad, generando otras formas de subjetivación entre sí y los actores de ambientes educativos. Podríamos decir, que son espacios de reconocimiento por lo igual y lo diverso, desde pensamientos y acciones democráticas.

Los colectivos estudiantiles universitarios requieren en ocasiones del apoyo institucional para sus momentos de socialización y actuación, por medio de recursos logísticos, técnicos y económicos; en otras oportunidades, lo que se demanda de la administración es que les permitan «ser», sin estigmatizaciones, persecuciones ni limitaciones de ninguna índole, hacia sus apuestas colegiadas, de tal suerte que se favorezca una formación integral del sujeto, por medio de reflexiones permanentes con relación a su lugar en y con el mundo. Es tarea de los actores partícipes en los colectivos de la universidad, propiciar, participar y sostener en el tiempo, espacios de socialización formales e informales a través de una revisión de sus ideales y apuestas, al tiempo que se permita un relevo generacional natural de acuerdo con el ciclo educativo; como fuerza viva y activa, los colectivos desean tener mayor protagonismo en la vida

universitaria de UNIMINUTO en tanto apuesta ético-política y, desde su capacidad de agencia, contribuir con la generación de sinergias para el desarrollo institucional.

- ***Frente a los ambientes educativos***

La educación es un referente para el desarrollo de las personas y la sociedad pero en ocasiones se pierde o restringe este enfoque en los diferentes ambientes educativos, por lo que deberán revisarse sus políticas y procesos académico-administrativos, de tal suerte que se reivindique y reconozca el derecho a pensar y actuar desde la pluralidad y la diferencia, en espacios democráticos de socialización, participación y toma de decisiones. Por ejemplo, la decisión de tener el campus universitario controlado por cámaras de vigilancia, genera en los estudiantes cohibiciones para sus encuentros, construcciones y acciones, lo que podría conllevar en estos a no apropiarse y sentir como propios los espacios físicos del campus universitario, convirtiéndose la universidad sólo en un escenario académico de paso dentro del aula de clase.

En ocasiones los ambientes educativos dentro de UNIMINUTO, permiten en los estudiantes participes de colectivos, interacciones, acompañarse en los avatares de la existencia, encuentros y desencuentros de pensamientos y cosmovisiones, aprendizajes y desaprendizajes; espacios tan necesarios para comprender la diversidad de sentires, lejos de ser jóvenes triviales y homogéneos en sus apuestas vitales, que no permiten que se «uniforme» su vida y a través del pensamiento crítico, apuestan por la construcción de verdades no fabricadas con anterioridad como absolutas e inquebrantables.

- ***Frente a los procesos de socialización***

Por medio de la socialización, la universidad ofrece al sujeto la posibilidad de múltiples aprendizajes en diversos campos del pensamiento, que lo acompañarán tanto en su desempeño profesional, como en otros roles sociales; a su vez, la educación superior podrá ser el pasaporte hacia una mejor calidad de vida; sin embargo, deberá tener en cuenta no solo los conocimientos disciplinares sino también todos aquellos del mundo de la vida que potencien la inter y transdisciplinariedad. Los lugares y momentos de encuentro en los colectivos, en ocasiones condicionados o anulados por la institucionalidad, posibilitan la interacción de los estudiantes entre sí, la construcción de otredad, la apropiación de espacios físicos como símbolos imaginarios de identidad (es); es desde esta construcción de realidad, que los actores en ocasiones movilizan acciones colectivas, dirigidas hacia la validación de su agrupación social ante ellos mismos y la comunidad universitaria. Sin embargo, es la misma universidad como ambiente educativo para la socialización de los estudiantes, quien en algunos momentos

“mutila” la formación integral de los sujetos participes en colectivos, toda vez que, como seres políticos, tienen vedados ciertas apuestas con relación a su cosmovisión del mundo y la misma universidad; sumado a ello, se podrá interpretar también como restricciones éticas y estéticas para ellos como sujetos individuales e integrantes de colectivos. Ahora, pese a este panorama, los estudiantes edifican acciones que los fortalecen como colectivo y, dichas resistencias, dejarán huellas en sus procesos vitales, como seres *sentipensantes*.

- ***Frente a las categorías emergentes***

El reconocimiento entre los mismos estudiantes de sus diferencias ideológicas, las voluntades políticas y comprometidas con la amistad y la inclusión, la comprensión de los enfoques pedagógicos desde las diferentes corrientes de la educación, el fortalecimiento de las motivaciones y de las capacidades del otro, los procesos de construcción dialógicos, la pertinencia de los contenidos y temáticas contextualizadas, los procesos acumulados que aportan al cambio social, los diálogos de saberes popular y científico, la convivencia entre diferentes prácticas culturales, las fortalezas y habilidades de las personas, son y hacen parte de esos, los ambientes educativos que generan procesos de socialización, a través de los colectivos, pero también de acuerdo a intereses personales que provocan las interacciones de sujetos individuales, institucionales e institucionalizados, con propósitos formativos de transformación.

La aparición de categorías fundamentales para la reflexión educativa en UNIMINUTO; el sentido de la institución como espacio panóptico con propósitos controladores y arbitrarios que “disciplinan” la subjetividad. Es necesario reconocer los espacio de interacción formativa: docente- estudiante, estudiante-estudiante, administrativos-estudiantes y entre otros entes institucionales que permitan la construcción participativa de las decisiones institucionales. La comprensión de la socialización en los espacios formativos de UNIMINUTO y la importancia de la comunicación para el proceso formativo e intersubjetivo de sus estudiantes, igualmente entender que la filosofía institucional debe estar al servicio educativo, siendo coherentes y consecuentes entre lo misional y académico como propósito real para la transformación social.

Una categoría emergente: la resistencia, generada entre los estudiantes que a través de sus colectivos han sido la respuesta a una institución UNIMINUTO que poco o nada los tiene presente en las decisiones institucionales. La institución universitaria concibe a sus estudiantes como personas que se tienen que acomodar a las normas, y esta actitud de sus representantes, son las motivaciones en la construcción de espacios de socialización desde sus acciones colectivas en los ambientes educativos.

Referencias

- Alzate Z., M. L. (2008). *Esbozo teórico de la acción política colectiva*. Experiencias colectivas alternativas frente a las relaciones hegemónicas de dominación. *Investigación y Desarrollo*. 16 (2), p. 278-303. Colombia: Universidad del Norte.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Botero, P., & Alvarado, S. (2006). Niñez, política y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), p. 3-23.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora [Material inédito]. *Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales*. Tunja: CINDE-UPTC.
- Charry, C. I., & Calvillo, M. (2000). Organizaciones civiles: nuevos sujetos sociales. *Razón y Palabra* (18). Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n18/18charrcalvil.html>
- Delgado, S R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. En: *Folios* (33), p. 53 - 60.
- Espinoza, V. (1999). Experiencias y perspectivas del movimiento popular chileno. Centro de investigaciones CIUDAD. *Cuaderno Ciudad y Sociedad, Problemas Urbanos del Tercer Mundo II Epoca*. Quito: CIUDAD
- Freire, P. (1994). *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gibbons, M. (2001). "Innovation and the developing system of knowledge production". En: <http://edie.cprost.sfu.ca/summerpapers/Michael.Gibbons.html>
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Jiménez Montero, M. & Ramírez Juárez, J. (2010). *La acción colectiva y los movimientos sociales*. En: *Interciencia*, 35, (9), 704-708.
- López, D. (2008). El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una mirada a partir del debate Schutz-Parsons. *Estudios Sociales* (31), p. 72-83.
- Mejía, M. (2011). *La escuela de la globalización II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F.: El Colegio de México.
- Naranjo, J., & Torres, A. (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. *Aportes* 45. Bogotá: Dimensión Educativa.

- Nawrath, H. (2009). Mundo de la vida, comprensión y acción intersubjetiva en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. *Cultura-Hombre-Sociedad CUHSO*, 18(1), 51-68
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., & González, A. (2003). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUNLAM.

La intencionalidad del plan de estudios en Trabajo Social, un acercamiento decolonial para la formación de sujetos participativos

Juan Guillermo Cano Jaramillo

Resumen

Este artículo surge de las reflexiones académicas que se han venido realizando a lo largo de cuatro años en el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y su argumentación es posible a través de los conceptos adquiridos en la maestría educación y desarrollo humano del CINDE y el proceso de investigación de la tesis acciones colectivas en la institución universitaria.

Lo que se pretende evidenciar en el texto, es la posibilidad de articular una lectura crítica de la realidad desde un óptica decolonial. Comparte también la proximidad a los ámbitos cotidianos de la formación de los sujetos en la profesión de trabajo social preparados para comprender las complejidades y diversidades del contexto, donde América Latina y en especial el territorio colombiano requieren de profesionales comprometidos con los procesos de transformación que se viven actualmente en la sociedad colombiana y los acontecimientos actuales.

Palabras claves: Universidad, trabajo social, decolonialidad.

0. Introducción

La educación siempre será un tema en constante reflexión, en la medida en que los contextos cambian, las intencionalidades formativas necesariamente deben cambiar. Por ello resulta pertinente ahondar sobre lo que hoy se quiere o pretende hacer en las Instituciones de Educación Superior, en el caso concreto en la formación de profesionales de Trabajo Social.

1. Lectura crítica de la realidad

El Trabajo Social como disciplina y profesión radica sus objetivos en la posibilidad de generar propuestas de transformación.

Dos conceptos claves que se vuelven en líneas centrales del quehacer profesional de Trabajo Social: derechos humanos y justicia social, así se ratifica en el Código de Ética del Trabajo Social (Colombia), cuando en su artículo 1 dice:

Trabajo Social es la profesión ubicada en el campo de las ciencias sociales y humanas, que interviene en procesos y proyectos relacionados con las políticas de bienestar y desarrollo humano y social, teniendo como fundamento los metacriterios de la democracia: bien común, justicia y libertad (2013, p.23).

La definición anterior se presenta para ir tejiendo lo que se pretende mostrar en este escrito y es que la formación de profesionales de trabajo social requiere de un plan de estudios que fomente y promueva una visión crítica y reflexiva de la sociedad, donde lo que se promueva sean procesos de formación de sujetos que se piensan en alternativas posibles para generar cambios a las desigualdades e injusticias sociales.

Esta reflexión se realiza con base en el seguimiento al plan de estudios de Trabajo Social, en la corporación universitaria Minuto de Dios, la UNIMINUTO. Institución que sigue unas orientaciones como cualquier institución de educación superior y que como lo plantea su génesis tiene el gran reto de generar transformaciones sociales enfocadas sobre todo en las personas más desfavorecidas.

Desde el proceso metodológico en las asignaturas del plan de estudio se realizan lecturas de estas realidades pertinentes en la medida en que se caracterice, se entienda y se comprendan las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas no solo desde la imposición racional de esa modernidad eurocéntrica,

también desde las propuestas contextuales de reflexión actual, por ejemplo como las propuestas de “traducción” De Sousa Santos (2012, p.144):

¿Qué traducir? El concepto eje sobre el que se sustenta la respuesta a ésta cuestión es el concepto de zona de contacto. Zonas de contacto son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan. Las dos zonas de contacto constitutivas de la modernidad occidental son la zona epistemológica, donde se confrontaron la ciencia moderna y los saberes legos, tradicionales, de los campesinos, y la zona colonial donde se opusieron el colonizador y el colonizado.

Igualmente desde un acercamiento decolonial la sistematización de experiencias hace parte de los productos en los procesos metodológicos del trabajo social. En la revolución cubana se generaron las rupturas epistemológicas en América Latina para el Trabajo Social. Propician así que las prácticas del Trabajo Social, construyen teoría a través de la sistematización: las acciones y reacciones de los protagonistas, las situaciones particulares, las relaciones entre personas y organizaciones, las condiciones del contexto, así se posibilitan nuevas ideas, conceptos, interpretaciones de esas sensaciones, de las emociones, permitiendo las reflexiones, los análisis y las comprensiones críticas de las experiencias vividas para extraer sus aprendizajes y compartirlos (Jara, 2015).

2. La articulación entre teoría y práctica

Resulta siendo el insumo vital para materializar la formación de sujetos críticos, generadores de una ciudadanía para la sana convivencia y no solo para los objetivos mercantilistas que hoy promueve este contexto.

De esta manera entonces, es vital que los actores del proceso formativo, estudiante-docente, comprendan que la acción educativa supera el simple cumplimiento de una asignatura, en esa medida, se avanza en la construcción de un cúmulo de conocimientos en correspondencia con la realidad de estudiantes y docentes, donde el conocimiento es la oportunidad para procurar una relación horizontal, así, ambos actores son siempre susceptibles del aprendizaje.

Con base en lo anteriormente mencionado, se intenciona lo pedagógico, es decir, para que el profesional de trabajo social comprenda que las complejidades del contexto colombiano actual se interpreta articulando-se como sujeto político, individual y colectivo.

Para Gómez (2014):

Las tres décadas anteriores fueron importantes en materia de cambios en las reivindicaciones sociales, marcadas por elementos de tipo cultural que plantearon nuevos ámbitos de expresión de lo social. Estos, no condujeron necesariamente a nuevas formas de tipologización de los sujetos en el marco del bienestar social, sino que, contribuyeron a replantear inclusive las bases disciplinares, epistémicas, teóricas, metodológicas y éticas del Trabajo Social. (p. 166).

En este sentido, la educación y sus propuestas de formación son acciones constantes para comprender y participar de manera responsable y autónoma del desarrollo de un contexto determinado; su historia y sus complejidades, su presente y las prácticas cotidianas tanto de los sujetos en sus singularidades como los sujetos colectivos, activos y conscientes del lugar que moran para aportar a su transformación; por lo tanto el proyecto formativo es constante, entre la academia y la lectura constante de los entornos. Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz opinan que “en el imaginario moderno, para definir al “sujeto” se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón” (2008, p. 26). Se podría plantear entonces que la responsabilidad de la educación, y la formación social, necesitan de otras reflexiones, sobre el papel a realizar, sobre la importancia por el otro, ese otro como participante humano. Continúan los autores:

No quiere decir que no existan individualidades y formas de interacción entre ellas que necesiten ser “re-nombradas”, resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad. Estas realidades tienen un carácter múltiple: los individuos, los y las jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos es decir, son historia en construcción, son experiencia vital (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 26).

Algo así como, integrarse primero en el reconocimiento de sus acciones y transformaciones, luego en la relación con las complejidades de los otros y de la sociedad en procesos de transformación y cambio, sus gustos y los gustos de los otros, que son sus pares.

Y en ese reconocimiento del contexto político o dimensión política en el entorno educativo, se podría definir esta dimensión política, como espacios y procesos de participación, esto en términos de construcción del sujeto que en el transcurrir de su vida tendrá que ver con la formación de su identidad. Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, citando a Zemelman (2004):

Recuperar o activar el sujeto, pero no el sujeto cartesiano, sino el sujeto en su enteridad: los sujetos con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de nombrar y

lenguejar el mundo, con sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido. (2008, p. 29).

3. Articulación de los sujetos individual, colectivo y político

De esta manera, esta identidad “determinada” por la tradición también se transforma, de acuerdo a sus prácticas, que son construidas desde diferentes interacciones simbólicas, en el caso de jóvenes, por sus pares-parces, con sus estéticas, con sus decisiones sexuales, en sus parches musicales o de ocio, etc. Prácticas políticas de significación colectiva e individual que fortalecen las maneras de incluirse desde la participación en las decisiones sociales, institucionales, de grupos o colectivos, familiares, etc.

Por supuesto, la formación en lo social permite entender esta representación colectiva que tienen sus raíces en el proceso histórico del conjunto social, categoría compleja que está condicionada por las experiencias y dinámicas que se desarrollan en los diferentes entornos sociales, es decir, contiene una serie de factores que en su permanente interacción definen la identidad, las identidades, la existencia y/o permanencia de un espacio social, ese entramado de acciones que se podrían definir entre otras como las maneras de participación de los actores sociales, que son también relaciones de poder, estas se podrían leer de múltiples maneras, la participación en los encuentros de los jóvenes y sus resistencias desde las líricas musicales, la movilización para la exigencia de los derechos de las madres comunitarias, la exigencia del espacio público por parte de los veteranos del deporte en un escenario controlado por el estado, entre otras prácticas que se realizan en los diferentes escenarios del contexto local. Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz plantean, citando a Gonzalez Rey (2002):

La socialización política como escenario privilegiado de formación debe pasar por el conocimiento a fondo de sí mismo, desde sus propias posibilidades y límites, y por el conocimiento de las realidades en que se vive y por sus expresiones simbólicas, porque es allí donde se encuentran las posibilidades de acción y los nuevos sentidos que se pueden ir construyendo y nombrando con el lenguaje; el sujeto se define por la posibilidad de una producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios. Aquí se expresa y despliega la necesaria pluralidad propia de la vida política (Arendt, 1998), (2008, p. 29).

4. Formación socio – cultural

De esta manera, se podría traducir este proceso de formación social y cultural en los tres espacios: la casa, espacio de formación de valores y el primer mundo de interacción social, un segundo escenario de formación como es la escuela; espacio de interacción con el conocimiento a través de procesos pedagógicos, conceptuales, metodológicos y construcción de saberes en los ambientes institucionales que posibilitan la reflexión, la interpretación del acontecer cotidiano en el contexto local y global. Y un tercer espacio como la calle, espacio de confrontación de los valores construidos, comprendidos y reflexionados que generan nuevos sentidos.

Es entonces como los referentes en la vida cotidiana de las personas con sus valores sociales, espirituales y materiales se construyen colectivamente. Por supuesto que este ejercicio tiene que ser cotidiano porque las complejidades necesitan ser comprendidas a través del tiempo por el mero hecho de vivir en un mismo espacio común pero en movimiento; nos permite la expresión y acción de ideas, sueños, luchas, representaciones, imágenes, que se van adquiriendo y traduciendo en el colectivo social de una comunidad específica en constante transformación.

5. Ciudadanía consciente

La educación institucional y la comprensión del quehacer de las ciencias humano sociales y por consiguiente el Trabajo Social, están obligadas a entender esa relación entre las prácticas formativas externas y los conocimientos que se desarrollan en la universidad, ésta como espacio de saber y su proceso educativo de y en la sociedad, acompañando y aportando a las traducciones, interpretaciones, transformaciones, cambios y posicionamiento de una ciudadanía más visible y protagonista de sus vidas con sentido de lugar. En consecuencia Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, dicen:

La participación como expresión auténtica es la manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer frente a los otros a partir del reconocimiento y la visibilización de sí mismo/a válido/a en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados.” (2008, p. 23).

Es en este sentido, los espacios de concienciación de las personas en su contexto permite la visibilización, comprensión y construcción de espacios de interacción que generen cambios en sus cotidianidades; acciones de reconocimiento de sus fortalezas y habilidades en medio de sus problemáticas con el fin de transformar. Ghiso, dice que: “[...] una propuesta educativa que se enmarca en la construcción de una sociedad democrática requiere de la incorporación activa de cada individuo y de la ciudadanía en la toma de decisiones y en el diseño de proyectos [...]” (2003, p. 1).

Así entonces, se hace necesaria, la visibilización e interpretación de las propuestas de formación de profesionales con la necesidad de decir, actuar, dialogar, interactuar, transformar y acompañar con sus saberes y otros saberes, los contextos desprotegidos de derechos y exigencias acorde con el mundo inconforme de hoy.

La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión de saber... como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (Walsh, 2013, p.29).

De esta manera se hacen necesarias las preguntas conceptuales y metodológicas sobre este presente complejo de formación; los sueños de los jóvenes profesionales y sus argumentaciones filosóficas y pertinentes con el presente social, cultural, económico, formativo, del medio ambiente y político. Formación para la reflexión, planeación y acción en prácticas liberadoras, desde las lecturas de los espacios generadores de preguntas, hasta las estrategias que convocan al encuentro y de esas acciones colectivas saber que nunca más serán los mismos, ellos y las comunidades que acompañen. Continuando con Ghiso:

Para que haya participación ciudadana de calidad sin duda tocará romper con las prácticas clientelistas que caracterizan las relaciones entre la gente y las instituciones como “dependientes” y recuperar la participación comunitaria, en espacios institucionales y locales. Para ello, será necesario recuperar los espacios más reducidos los que operan como factor de identificación, familiaridad y afinidad. Es en estos espacios y ambientes (institucionales o comunitarios) en donde ocurre la interacción cotidiana y se potencian los lazos de sentido e identidad (2003, p. 2).

Cobra sentido así, las estrategias adquiridas en la academia y su relación con las metodologías comunitarias que aportan a la formación ciudadana, que sin estar inscritas en un modelo estandarizado y formal de la educación proporcionan maneras humanas de encontrarse; del conocimiento “moral” ante una positiva actitud con la existencia, los encuentros solidarios de movilización para exigir los derechos institucionales y los espacios vitales comunitarios: la calle como escenario.

La pedagogía social es una disciplina o saber social que piensa y reflexiona los procesos educativos que se dan por fuera de la escuela. Se dice que la pedagogía social es la pedagogía del tercer espacio, es decir, es la pedagogía de la calle. Qué significa esto? ...la calle el lugar donde se ponen a prueba los valores morales aprendidos en la familia y en la escuela; es el lugar de la praxis...la

pedagogía social despliega su actividad reflexiva para determinar qué se aprende en la comunidad [...] (Arango, 1998, p. 2).

La comprensión conceptual, las características de los espacios y su relación con los entornos, igual que el reconocimiento de los liderazgos comunitarios, como también la relación de estrategias institucionales y construidas colectivamente; posibilitan los saberes necesarios para intervenir, la táctica en la convocatoria para diagnosticar, problematizar, socializar, tomar decisiones, igualmente el entendimiento para planear y ejecutar propuestas, la creativa manera de leer nuestras habilidades personales o las fortalezas colectivas para gestionar las actividades culturales y sociales que nos hacen ser parte de pertenecer a un lugar.

En el contexto educativo, es pertinente incluirse en las prácticas del acontecer de la sociedad colombiana, sobre todo en momentos donde es necesario reconocerse para ser parte de los procesos transformadores, a través de las diferentes maneras de vivirse y de actuar. De acuerdo a la necesidad, tanto en la expresión como en la “satisfacción” de la misma, se requiere del otro para construirse con y en identidad-es, desde las múltiples formas de relacionarse; cobra sentido plantear que en este contexto colombiano las acciones participativas son formas solidarias, de ser sujeto social, de prácticas ciudadanas.

6. Convivencia pacífica

Es necesario según las dinámicas actuales de las globalidades, preguntarse por cuáles son las nuevas categorías de reflexión que requieren ser abordadas por el Trabajo Social. Las pertinentes maneras actuales y necesarias de relacionarse el ser humano con la naturaleza, consigo mismo, con las instituciones, con el entorno contextual, con las dinámicas históricas llenas de aspectos distorsionados de las realidades, de los presentes, ya no lineales, pero con conceptos, saberes y cotidianidades latentes que se relacionan para interpretaciones complejas de la misma realidad social. De Sousa Santos plantea:

Para generar tal apertura, es necesario recurrir a un segundo procedimiento: la teoría de la traducción. Una lucha particular o local dada (por ejemplo, una lucha indígena o feminista) sólo reconoce a otra (digamos, una lucha obrera o ambiental) en la medida en que ambas pierden algo de su particularismo o localismo. Esto ocurre cuando se crea una inteligibilidad mutua entre tales luchas. La inteligibilidad mutua es un prerrequisito para lo que denomino autorreflexión interna, una que combine la política de la equidad con la política de la diferencia entre movimientos, iniciativas, campañas y redes. Esta ausencia de autorreflexión es lo que permite que prevalezcan las teorías de la separación sobre las teorías de la unión (2012, p. 234).

Por lo tanto, es importante abordar esta categoría convivencia pacífica en relación a las dinámicas decoloniales que propone el Trabajo Social en su propuesta formativa. Entonces, se debe partir de la imperante precisión que del contexto colombiano se tiene. Reconocernos como el resultado de la manipulación política de una clase dirigente que piensa y actúa con el simple propósito de eternizarse en el poder; esto tiene sus orígenes en la división de la república a través de los partidos políticos.

Ghiso dice: “Esto exige un compromiso por mapear la construcción de significados en las formaciones sociales” (2003, p. 56). Comprender que somos una cultura llena de culturas, con identidad compuesta por múltiples identidades; nuestro mestizaje está lleno de resistencias: las mingas indígenas, la movilidad campesina, la ruta de paz de las mujeres, las luchas por la tierra de las comunidades negras, los movimientos obreros y su formación política en los sindicatos, los movimientos estudiantiles, los comités barriales y las exigencias a sus derechos por medio de acciones culturales, sociales y políticas, las manifestaciones juveniles a través de mesas de trabajo, prácticas artísticas y culturales, sus estéticas, exposiciones y líricas, etc. Continúa Ghiso:

Reconocer y asumir los acontecimientos como motivo de los procesos formativos. Los sucesos y la conflictividad que genera lo eventual, es fuente de aprendizaje en la medida que posea valor para los sujetos involucrados. Estos acontecimientos que originan búsquedas, construcción de sentidos y significados, son motivos dinamizadores que provocan transformaciones en las competencias, actitudes, comportamientos, conocimientos, valores y creencias de los participantes en la propuesta formativa. (2003, p. 57)

El trabajo social y las ciencias sociales a través de propuestas y acciones académicas, investigativas y cotidianas, reflexionan las preguntas que se generan sobre el objeto amplio de conocimiento; la realidad social, complejo el abordaje de un “intangibles” objeto que se deriva de las relaciones subjetivas que cada actor de interacción tiene sobre esa realidad “...Los procesos educativos ubicados en el hoy, van sensibilizando en lo imprevisto, modificando comportamientos, conocimientos y rompiendo con los modos rutinarios de aprender para transformar la realidad”. Ghiso (2003, p. 57).

Finalmente, la apuesta por la formación social del sujeto, la sociedad y la cultura, replantea los diversos procesos de saber estar en convivencia, sobre lo humano, las reflexiones sobre el conocimiento y sobre el mismo contexto. Por ello, es necesario volver a retomar una reflexión fundamentada, desde sus propios

cimientos, sobre este momento histórico de Colombia y de la humanidad, que hoy en día estamos viviendo como sujetos sociales, políticos y culturales.

7. Reflexión final

En concordancia con lo anteriormente mencionado, la propuesta formativa pretende que el proceso educativo institucional y especialmente desde el trabajo social, genere el acercamiento de la práctica y pensamiento a través de la conceptualización, aportando a la abstracción del proceso investigativo como actitud para aproximarse a sus realidades sociales, regionales, nacionales y locales, creando reflexiones en relación a los contextos y los entornos.

Es importante que estas interacciones argumentadas desde los encuentros académicos permitan la construcción de discursos que trasciendan la opinión y las posturas impositivas modernas e imperantes en la sociedad y la academia, para ser sustentados desde una óptica académica con una articulación en lo vivencial pero con proyección integral y comprensiva para la generación de conocimientos y transformaciones sociales. Gomez (2014) plantea:

[...] la crítica social latinoamericana y del caribe, se ha fortalecido con los aportes de los estudios interculturales y decoloniales, por que han abierto otros campos de comprensión e indagación de los fenómenos sociales, incorporando a la crítica del capitalismo, la matriz moderna como sustento ontológico, epistémico y político, por el cual perviven las asimetrías y subalternidades de los pueblos que en otrora fueron colonizados. (p.166).

Es en este proceso, donde se procura que en la interacción formativa la relación experiencia institucional y saber específico de sus participantes generen la lectura crítica de la realidad social; las instituciones de educación superior y su legado educativo, ideológico y político siempre encamina de los cambios socioculturales propuestos en su quehacer; desde las reformas universitarias de principios del siglo XX hasta las pertinentes propuestas de reflexión e interacción necesarias del contexto latinoamericano actual.

Walsh (2013) plantea que:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de (s) colonial (p.24).

Es en este proceso de concienciación de los actores del proceso formativo, donde la relación entre escenarios institucionales, sociales, saberes cotidianos, herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas apreñadas, generan las reflexiones para la comprensión de los contextos y aproximaciones en la construcción de propuestas estratégicas de transformación. Continua Walsh (2013) “[...] caminos... a la vez sugieren y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial” (p.25).

En este sentido, la intencionalidad pedagógica se aproxima a la interacción constante de los participantes en el proceso educativo, es decir, acción y conocimiento; la apropiación y aplicación de enfoques comprensivos que generan acciones en pro de entender la realidad social y profesional. La argumentación de conceptos decoloniales en relación con la acción desde los contextos Latinoamericanos, en otras palabras, un asunto de interacción intercultural, haciendo el diálogo con la teoría y las prácticas culturales. En relación con el trabajo social, Gomez (2014) dice:

Se incorpora la crítica intercultural y decolonial a la perspectiva de diversidad y saber que la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura promueve, puesto que, sabemos de su alto impacto en la comprensión y la intervención del trabajo social profesionalizado en materia de derechos, enfoques diferenciales, pluralismo cultural y principalmente, porque inciden en lo que se aspira lograr con poblaciones, grupos e individuos diversos en sus condiciones de vida. De lo cual surgen reflexiones en la formación y ejercicio del trabajo social (166-167).

En este orden de ideas, la propuesta educativa institucional de la corporación universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO y en especial el programa de trabajo social, tienen la oportunidad de plantearse reflexiones estratégicas, necesarias, tanto en el contexto académico como social; la universidad como institución de saber, símbolo del conocimiento y generadora de la formación al servicio de las transformaciones humanas. Y el programa de trabajo social, su compromiso puesto en las necesidades sociales, su reflexión permanente y articulación entre las subjetividades, disciplinas, intervenciones comunitarias y las propuestas de transformación.

Esta alianza formativa, que a través de opciones conceptuales y contextuales concebidas por los constructos decoloniales e interculturales en el contexto de América latina, son la posibilidad cercana de planteamientos académicos y cotidianos para los cambios pertinentes en las prácticas sociales y culturales de la sociedad Colombiana actual. Gomez (2014) citando a la Unesco (1977, p. 147) plantea:

La vinculación de todos los grupos sociales tuvo la finalidad de hacer de la cultura una fuente de evolución y de progreso: los jóvenes, cuya vocación es contribuir a la evolución y al progreso de la sociedad; los padres, sobre todo por la influencia decisiva que ejercen en la formación cultural de los niños y en el despertar de sus aptitudes creadoras; las personas de edad disponibles para una nueva función social y cultural; los trabajadores, por su contribución activa a los cambios sociales; los artistas, como creadores y portadores de valores culturales; el personal de acción cultural...(p.168).

En este sentido, estrategias pedagógicas como la sistematización se convierten en una propuesta investigativa fundamental para el desarrollo del proceso formativo y de sujetos formados; individual, profesional, colectiva e institucional, con la suficiente capacidad de reflexionar, organizar y tomar decisiones para la intervención- transformación y conocimiento desde el quehacer profesional y las claridades conscientes de los actores sociales en contexto. Walsh (2013) dice:

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas ante la negación de humanidad de ser y hacerse humano [...] (p. 31).

La conversación intersubjetiva, los saberes, las disciplinas, la disponibilidad de la institución y sus voluntades políticas, un programa profesional como el trabajo social y la interacción permanente con las necesidades y fortalezas del contexto, posibilitan el reconocimiento y protagonismo del conocimiento al servicio de las sociedades latinoamericanas y sus múltiples experiencias.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), p. 19-43.
- Arango, M, E. (1998). *Apuntes acerca de una pedagogía del trabajo comunitario*. Medellín: FUNLAM Colombia. *Código de ética profesional de los trabajadores sociales en Colombia*. (2013). Bogotá D.C.
- De Sousa Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur. Reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO.
- Ghiso, A. (16 de mayo de 2003). Participación y desarrollo educativo [Memorias de evento]. Alcaldía de Medellín.
- Gómez Hernández, E. (2014). Diversidad y decolonialidad del saber en las ciencias sociales y el trabajo social. En: *Diversidades, saberes y trabajo social en perspectiva intercultural y decolonial*. P. 165-189. Medellín: Pulso y letras editores; U de A. Medellín.
- Jara, O. (noviembre, 2015). Taller de sistematización en la educación popular [Memorias de evento]. VII conferencia CLACSO, Medellín.
- Walsh, C. (2013) editora. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistencia*. Tomo I serie pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Abyayala

La universidad como escenario de instrumentalización administrativa: un viraje incierto*

Juan Fernando Jiménez Hurtado**

Resumen

En la modernidad se crean instituciones como la empresa y la escuela, siendo espacios de agrupación, encuentro y, al mismo tiempo, de control para los sujetos. La enseñanza de la administración, se fundamentó principalmente en teorías positivistas y pragmáticas. Será en la década de 1960, donde aparezcan marcos teóricos emergentes para observar las organizaciones, como lo representan los llamados Estudios Organizacionales y los Estudios Críticos de la Organización, desde apuestas comprensivas y cualitativas con base en los aportes de las ciencias sociales.

Al ser las universidades un tipo de organización, sus integrantes están afectados por lógicas de gestión fundamentadas en el pensamiento administrativo y organizacional. Es así como los estudiantes, por ejemplo, vivencian espacios de socialización secundaria fuera del aula de clase formales y/o informales, los cuales pueden estar potencializados o restringidos por políticas institucionales.

Palabras Claves: Organización, Estudios Críticos de la Organización, universidad, socialización estudiantil.

Abstract

In modernity institutions such as business and schools are created, they are spaces where occur social process as grouping, meeting and control at the same time. Management education has been based mainly on positivist and pragmatic theories. In the 1960s has emerged theoretical frameworks that observe how organizations works, those approaches are Organizational Studies and Critical Studies of the Organization, which has begun using comprehensive and qualitative methodologies based on the contributions of the social sciences.

Universities, as any organization, agglomerate its members in imbricated social relations influenced by management logics based on management and organizational thinking. This is how students, for example, experience spaces of secondary socialization outside the formal and / or informal classroom, which may be potentialized or restricted by institutional policies.

Key words: Organization, Critical Management Studies, Universities, Student relation

*Este artículo parte de la reflexión teórica de la categoría *socialización* en el marco de la investigación denominada Las acciones colectivas en la Institución Educativa Universitaria, para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

** Administrador de Empresas, Universidad de Antioquia. Especialista en Gerencia del Talento Humano, Universidad Pontificia Bolivariana. Aspirante al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- y la Universidad de Manizales.

0. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior no se pueden desligar de una realidad imperante: Las organizaciones y su lógica de gestión, son un componente relevante en las sociedades actuales. Será importante advertir, que en el presente texto, se entenderá la noción de empresa como un tipo de organización, dedicada a la transformación de materias primas en productos; por tanto, el concepto de organización se amplía a otro tipo de agrupaciones sociales. Por su parte, una institución está conformada por organizaciones del mismo sector económico o social, las cuales pueden compartir iguales políticas, prácticas de gestión y operación, entre otros aspectos; por ejemplo, la institución salud o educación.

Es así como la administración a través de los Estudios Organizacionales (EO) (Ibarra, 2006, p. 88) y los Estudios Críticos de la Organización (ECO) (Granter, 2014; Burrell, 2007) permiten comprender lógicas de gobierno y de socialización de sus actores dentro de las mismas, como lo pueden representar los espacios de encuentro estudiantil en colectivos universitarios y su relación con la institucionalidad.

Como propósito de este texto, se pretende aportar en el debate acerca de la universidad como tipo de organización y, en menor medida, como escenario de encuentro estudiantil. Para tal fin, se abordará en primera instancia la mirada de la universidad desde la instrumentalización administrativa, donde se analizan elementos como la relación entre administración y organización, al tiempo que se define esta última, enfatizando en la mirada pluralista que se debe tener para intentar comprender su complejidad. A su vez, se intenciona el acercamiento a teorías emergentes para observar la organización en tanto posibilidades multidisciplinares fundamentadas desde las ciencias sociales y humanas, de corte comprensivo y crítico, como lo representan los ya mencionados EO y los ECO, para luego dar paso en el texto, al análisis de la universidad como organización y sistema de poder.

En un segundo momento, se hace un acercamiento a la categoría de socialización primaria y –con mayor énfasis aún– a la de socialización secundaria (Berger & Luckmann, 2001), dada su relación con la *escuela* como institución social relevante en dicho momento; y el papel que desempeña el estudiante dentro de este ambiente educativo, especialmente bajo la modalidad de colectivos.

Por último, se esboza una deliberación vinculante entre la universidad como: a) organización y, b) lugar para la socialización estudiantil en colectivos, donde se posibiliten pensamientos diversos en apuestas democráticas.

1. Organización y administración

Nacemos dentro de organizaciones, somos educados por ellas y la mayor parte de nosotros consumimos buena parte de nuestra vida trabajando para organizaciones [...] La mayoría de nosotros morirá dentro de una organización, y cuando llegue el día del entierro la organización más grande de todas –el Estado– deberá otorgar su permiso oficial. (Etzioni, 1986, p.1)

Desde que el hombre ha vivido en comunidad, es decir como un ser cultural, ha ensayado a organizarse en agrupaciones que han servido como un medio para establecer objetivos, planes, normas, etc. También, ha organizado el trabajo, tanto desde el punto de vista técnico, como social, estableciendo jerarquías y definiendo parámetros de actuación acordes con los lineamientos que ha querido conservar, fortalecer o modificar. Es por ello, que podemos observar tipologías de organizaciones según su naturaleza, tamaño, u objetivo social, entre otros, las cuales se pueden leer como microsociedades, dentro de un sistema macroeconómico que en la contemporaneidad, forma parte de una economía globalizada neoliberal imperante.

Ahora, desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, aparece la Administración como una disciplina¹ interesada en el estudio de las empresas. Es de anotar, que la mirada estaba atomizada solo al ámbito fabril, por lo que los procesos administrativos que comenzaban a definirse desde lo académico y científico, se concentraban en las industrias. La noción de organización, es desarrollada con mayor fuerza luego de la década de 1960, con la aparición en el mundo de la administración de la propuesta denominada Estudios Organizacionales, la cual se abordará más adelante.

La teoría administrativa se ha centrado en ver a la organización desde un lente positivista, pragmático y funcionalista. Reduciendo la mirada a los procesos de planear, organizar, dirigir y controlar, desconociendo los fenómenos contingentes endógenos y exógenos a la misma.

El análisis teórico-administrativo en palabras de Ibarra y Montaña (1986, p. 15) recibe del taylorismo la idea sistematizada de la fragmentación de las tareas y del fayolismo la representación funcional; que había aceptado de la teoría económica, la idea de la optimización de los factores, donde el trabajador sólo era uno

¹ Aún los estudiosos de la Administración no se ponen de acuerdo, para unificar una sola postura con relación a si la administración es ciencia, arte o disciplina. En el presente artículo no interesa este debate.

más, intercambiable, y había recibido de la administración sistemática un conjunto de técnicas de control administrativo, alimentando un nuevo discurso racional.

Esta es una propuesta pensada para un escenario donde se ve al trabajador como un *homo economicus*, complemento de la máquina y un recurso a ser administrado, controlado y vigilado. Desde la teoría administrativa, se pretende encontrar las fórmulas mágicas para dar respuesta a todas las situaciones que se puedan presentar en las organizaciones y que serán el manual de aplicación en cualquier contexto, por parte de los actores que interactúan en un escenario productivo o de servicios; es decir, se le otorga relevancia a la instrumentalización administrativa, diezmando la mirada a otras disciplinas del conocimiento desde las ciencias sociales y humanas, lo cual puede restringir la mirada de la administración solo al tipo de organización clásica: la empresa. Cabe anotar, que toda empresa es una organización, pero no toda organización es una empresa, aunque en la praxis se utilicen ambos conceptos de manera indistinta.

Para acercarse a conceptos más amplios y comprensivos del término *organización*, se pueden citar entre otras propuestas como las siguientes:

a) Richard Hall (1996), cuando expresa que es:

una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membrecías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad (p. 33).

b) Por su parte para Renée Bédard significa:

La concepción humanista de la actividad administrativa que se propone consiste en elaborar un enfoque que reconozca, de un lado, el lugar central del ser humano en general y, del otro, tenga en cuenta las particularidades individuales, lo que implica no solamente comprender las características propias de la especie humana sino también respetar y valorizar las potencialidades específicas de las personas, que son la fuente de la fecundidad del grupo (2000, p. 74).

c) Con relación al mismo tema Jean-François Chanlat y como lo señala Sánchez (2000):

En primer lugar, la organización es ante todo un fenómeno humano, por tanto no puede pensarse sin entender qué es el ser humano. En segundo lugar, la organización es, en el plano analítico, uno de

los planos de la experiencia humana. En éste confluyen e interactúan otros que en su conjunto dan cuenta integral de dicha experiencia: el individuo, el de la influencia recíproca, el de la sociedad y el mundial (Citados en González, 2007, p.55).

En esa misma línea de ideas, se dirá que la organización como microsociedad es un escenario donde se configura una forma de eso que llamamos *trabajo humano*, donde cada integrante tiene intereses, que al ser divergentes, pueden ocasionar conflictos, lo que conllevará a un ejercicio de poder, por parte de quienes estén facultados para tal, según las delegaciones asignadas desde la administración. Por tanto, el análisis organizacional, toma mayor relevancia cuando una porción importante de la existencia humana, gravita al interior y/o en relación con organizaciones y sus lógicas de gestión.

Ahora, la complejidad para analizar las organizaciones, radica precisamente en que no se puede limitar el análisis sólo a variables internas como estructuras, objetivos, recursos, metas y/o sujetos; tampoco sólo a variables externas como clientes, proveedores, competidores, directrices gubernamentales, económicas y/o situaciones geopolíticas, en un escenario neoliberal. La mirada comprensiva, se debe extender a los fenómenos que se derivan de la mixtura de todo lo anterior, generando con ello un análisis hermenéutico por parte de investigadores sociales, que están tratando de encontrar otras respuestas a esas lógicas administrativas que se expanden como una gran *tarántula*, en los escenarios de encuentro humano alrededor del trabajo. Aunque parezca contradictorio, las organizaciones se parecen entre sí, pero al tiempo son únicas y singulares.

Se puede decir entonces, que la organización es el objeto de estudio de la disciplina administrativa. Vivimos en una sociedad organizacional; pero al tiempo, la sociedad se organiza con base en los lineamientos definidos por las organizaciones, lo cual define un isomorfismo institucional, del que no se es ajeno en sector educativo.

1.1 Lentes *emergentes* para observar la organización

En el contexto de posguerra, particularmente en la década de los años sesenta, aparecen propuestas de pensadores europeos para observar los fenómenos de las organizaciones, no sólo desde teorías administrativas tradicionales (prescriptivas, positivistas, metódicas y pragmáticas), sino desde nuevas propuestas como los Estudios Organizacionales y los Estudios Críticos de la Organización. Los EO permiten una relación diferente con las organizaciones en tanto “anteponen lo local a lo universal, lo particular a lo general, lo relativo a lo absoluto, el caos al orden, la ambigüedad a la claridad, la multirracionalidad a la

unirracionalidad, la acción al determinismo, la confrontación al consenso, lo subjetivo a lo objetivo, lo cualitativo a lo cuantitativo, la comprensión a la explicación, la duda a la afirmación y la interpretación diversa a la aseveración” (Rosa, 2002, p. 26 y 2004, p. 160).

Esta apuesta académica en el mundo de las organizaciones, tiene la intencionalidad de comprender los fenómenos relacionados con estas, desde una postura cualitativa y multidisciplinar (sin desconocer la importancia de las miradas cuantitativas tradicionales). Es así, como las ciencias sociales y humanas tienen una participación relevante por ejemplo desde la sociología, la antropología, la filosofía y el psicoanálisis. La intención de los EO, es comprender y luego, si es necesario y posible, intervenir las realidades que se dan en el mundo del trabajo; todo sin olvidar, que cada organización tiene su propia historia y procesos, por lo que no es reproducible cual “receta administrativa positivista”, en otro contexto, aquello propio de una entidad como lo es su cultura y su relación con el mundo.

Del seno de los EO, se puede decir que se deriva una corriente más crítica y con mayor fundamentación en la filosofía, la cual es conocida como los Estudios Críticos de la Organización. Dichos estudios:

Comparten una visión crítica de la sociedad, del consumismo y de las múltiples condiciones históricas que han participado en la alineación de los individuos particularmente en el trabajo (tecnocracia, y managerialismo). Buscan denunciar el orden establecido y dar la palabra a los que son excluidos por el sistema capitalista, revelan la naturalización de los fenómenos sociales y sitúan el bienestar y desarrollo de la persona en el centro del proyecto de progreso de la humanidad. Las teorías críticas consideran la razón humana como una fuerza de resistencia y de emancipación, una fuerza que ha sido restringida por las condiciones históricas de la sociedad y de la empresa, las cuales han dado lugar a numerosas injusticias y frustraciones. Así, la emancipación es una noción muy importante para las teorías críticas, porque es a través de los diferentes procesos de autorreflexión crítica que los individuos se pueden liberar de las formas de alineación que deben enfrentar en la vida cotidiana [...] La verdadera emancipación se origina en la toma de conciencia del individuo sobre las condiciones de alineación que lo rodean y de la transformación de la subjetividad (Carvajal, 2013, p. 162-163).

En el mundo organizacional complejo de hoy, donde lo estable es el caos, el cambio y lo incierto, se requieren de lentes emergentes hacia nuevas lecturas sociales, lejanas del pragmatismo instalado; entendiendo que otros acercamientos, permitirán que los sujetos puedan vivir entre y dentro de organizaciones. De otro lado, puede ser la oportunidad epistemológica para comprender el mundo de las organizaciones y la administración desde apuestas decoloniales y críticas. Estos ambientes organizacionales,

son espacios de convergencias donde la administración efectúa ejercicios de dominación sobre la diversidad y cosmovisiones de los sujetos. Es así, como en la institución educación, hay lógicas administrativas que influyen en todos sus actores como lo son estudiantes, profesores y personal administrativo.

El incluir lo crítico y decolonial, parte desde la misma enseñanza de la administración en las escuelas de formación; donde la educación potencialice en el estudiante, una formación crítica y en contexto como ser social, político y ético, para su inserción en diversas organizaciones, posibilitando cuestionar los discursos dominantes y las verdades dadas como absolutas desde diversos campos del conocimiento.

1.2 Organización universitaria

Desde finales de los años 80 principalmente¹, la universidad ha transformado su quehacer administrativo y académico, con base en los postulados que organizaciones públicas y/o privadas, nacionales e internacionales, le demandan. Ejemplo de ello, son las prácticas de excelencia, los certificados de calidad, las apuestas de cobertura y regionalización, la virtualización, la publicación de textos científicos en revistas top, la internacionalización de currículos y personas, la relación que debe tener con la empresa y el estado, al tiempo que es el gran centro de distribución de mano de obra para el sistema productivo imperante, de acuerdo con el nivel de formación que este requiera. Perrow, por ejemplo, expresa que:

Vivimos en el imperialismo organizacional; por una parte, las organizaciones (en especial las grandes) se constituyen en el fenómeno clave de nuestros tiempos, por lo que categorías como la política, la clase social, la economía, la tecnología, la religión, la familia, la psicología individual, toman el carácter de variables dependientes; por otra parte, las organizaciones son la clave de la sociedad porque las grandes organizaciones han absorbido a la sociedad; es decir, las actividades que una vez fueron desempeñadas por relativamente autónomos y generalmente pequeños grupos informales (Vg. la familia, la comunidad de vecinos) o por pequeñas organizaciones autónomas (Vg. las pequeñas empresas, los gobiernos locales, las iglesias locales), son ahora desempeñadas por grandes burocracias (1991, p. 725-726).

Es ese mismo poder organizacional instituido el que penetra el mundo universitario, soportado en cimientos de excelencia, rentabilidad económica, burocracias administrativas e indicadores de gestión vía

¹ Verbigracia las fuertes medidas sociales y económicas que se tomaron a partir de los postulados del Consenso de Washington.

acreditaciones, desplazando con ello, la naturaleza y los roles fundacionales del que hacer educativo como lo representan la formación integral de los sujetos y el vínculo docente-estudiante. Los afanes administrativos y contables de las grandes corporaciones, generan una visión de educación-mercancía donde el estudiante-cliente pasa a ser un componente de la cadena de valor productiva, los directivos académicos asumen roles cual jefes de producción de una empresa y los docentes son la mano de obra que debe ser medida y motivada para alcanzar los estándares definidos por el sistema; al tiempo dicho docente, debe “seducir” al estudiante-cliente, de tal suerte que siga viendo a la institución como su centro de estudios hasta el momento del grado: toda una labor de mercadeo y fidelización. Para Martínez (2010):

La conjetura inicial de que la universidad funciona como dispositivo de producción de productores se fundamenta en el siguiente supuesto teórico: el poder constituye sujetos [...] la preocupación fundamental de la gubernamentalidad por producir la vida y los modos de vida específicos, del capital, Foucault la llamó biopolítica (p. 27).

Más trágico que un estudiante que solo lee por la nota, son aquellas organizaciones universitarias, que sólo “fabrican productores” para el mercado. La pregunta es ¿dónde queda la formación de ciudadanos? ¿dónde queda la formación integral para la vida? Si la universidad se verá restringida sólo a la praxis, entonces:

La verdad es que si educación es adiestramiento y transmisión de habilidades prácticas, los talleres, las fábricas y las oficinas son mucho más competentes para impartirla que las aulas, a menudo dispuestas a contaminarse de todo, salvo de la realidad (Ospina, 2013, p. 203-204).

La escuela y la organización empresarial tienen en su generalidad, desde el pensamiento foucaultiano, la intención de disciplinar los cuerpos y las mentes, sin desconocer por ejemplo, que la categoría cuerpo es una construcción histórico-cultural; se busca entonces normalizar y homogenizar a los sujetos a través de dispositivos de poder.

En la universidad con lógica empresarial y al servicio de mercado, prevalece una socialización de hijos al consumo (de técnicas para vivir mejor, de pasos para ser exitoso y ganar dinero en la competencia laboral, etc.) que aquella orientada a la convivencia con otros; una socialización que conlleva a guardianes del estatu quo; sabedores de cosas y discursos; almacenistas de información; pero no una universidad que permita la aparición de estudiantes y maestros pensadores, que se angustian ante la posibilidad de otras verdades, que desconstruyan y se planteen nuevas esferas de conocimiento y de vida en pluralidad con el mundo y los sujetos.

2. ¿Una socialización estudiantil condicionada?

2.1. Socialización

El ser humano durante su ciclo vital recorre diversas instituciones, donde interactúa con esos “otros” que validan su identidad; “somos”, en tanto otros “nos” reconocen, aunque el peligro puede estar, en sólo legitimar lo que sea agradable, familiar o igual para los ojos de ese sujeto o colectivo social que califica. Por medio de los procesos de socialización, se reproducen prácticas y sentidos sociales en unos *entrenos*.

El sujeto, es ingresado a la cultura desde el momento de su alumbramiento, por medio de procesos de socialización, entendidos como “sistemas de significación dentro de los cuales vive la gente” (Gellner, 1995, p. 29, en Botero, 2014). Es lo que se ha llamado la *socialización primaria* centrada en la institución *familia*, la que acoge al sujeto en asuntos como el lenguaje y las normas y valores de la comunidad y la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Luego de estos primeros años de vivencias, el sujeto ingresa a *la escuela* y comienza la etapa llamada por algunos sociólogos, la *socialización secundaria*.

Así, la *socialización secundaria* es “la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones [...] los ‘submundos’ internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el ‘mundo de base’ adquirido en la socialización primaria” (Berger & Luckmann, 2005, p. 172-173). Es decir, cada sujeto aporta su subjetividad en el encuentro con ese otro(s) y es allí, donde se negocia con diversas miradas, en orientación hacia un escenario construido si se quiere en consenso.

Como parte fundamental de la socialización secundaria, es el sistema escolar un actor de importancia significativa para la vida del sujeto, toda vez que dentro del mismo, se gestan encuentros y desencuentros con “iguales” y “diversos” en apuestas de alteridad y búsquedas de verdad a través de la validación de las ideas en colectivo. Dichos pensamientos, pueden variar de acuerdo con el contexto, el momento histórico, el lugar y los actores. Estos pensamientos colectivos, que a su vez, pueden conllevar a comportamientos de los sujetos, van identificando al colectivo social, al tiempo que lo diferencia de otras agrupaciones, generando con ello unas especies de *fronteras sociales*. Cada colectivo social construye su propia realidad, dándole valor a todo aquello que tiene significancia para el mismo, en tanto “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger & Luckmann, 2005, p. 34).

Es así como se gesta una intersubjetividad a través de la cual los sujetos observan y se relacionan con el mundo en un aquí y ahora que les resulta habitual y desafiante para sus apuestas vitales. Sin embargo, el que el sujeto en su mundo real tenga posturas comunes con otros seres, no con ello se resta valor a lo diverso, en tanto lo diferente, también forma parte de los espacios vitales que se comparten en sociedad. Los mismos autores, así lo expresan cuando manifiestan que:

También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi “aquí” es su “allí”. Mi “ahora” no se superpone del todo al de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común (Berger & Luckmann, 2005, p. 39).

En este orden de ideas, dentro de las organizaciones sociales pueden presentarse sujetos o grupos que no están dispuestos a aceptar como suyas, las premisas que otros grupos dominantes, quieren instalar en tanto verdades absolutas; no accediendo con ello, a la institucionalización de formas de representar el mundo y de relacionarse y comportarse en el mismo, con la cultura y sus simbolismos. Se puede decir entonces, que no se legitima, por lo menos no de manera absoluta, a los actores y dispositivos de poder.

2.2. Socialización estudiantil en el ambiente educativo universitario¹

En la universidad se presenta un proceso de socialización secundaria que “presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. [...] Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir” (Berger & Luckmann, 2005, p. 175). Por tanto, la nueva construcción de realidad en la educación superior, entra en conflicto con otros submundos ya elaborados por el estudiante y con el mundo de base gestado desde la familia.

Es así como el alumno se las tendrá que ver con la universidad, entendida como el escenario en el que se edifican unas pautas de actuación determinadas por las lógicas manageriales que pervirtieron las dinámicas universitarias y -entre otras acciones- favorecen, condicionan o desconocen las agrupaciones estudiantiles, en sintonía con los lineamientos estratégicos abiertos y/o encubiertos de la organización; más complejo el tema aún, porque si es una construcción social del ámbito universitario, esta sólo se logra con sujetos activos,

¹ Aunque no es el objeto de este artículo, se podría decir que el proceso de socialización en la universidad, comienza con el momento llamado comúnmente como “inducción a la vida universitaria”, por la que pasan los nuevos estudiantes matriculados.

no pasivos, en una interacción con los otros que ha de posibilitar la intersubjetividad durante el tránsito por este ambiente educativo; lo anterior, sin negar también la condición de individuación (Bermúdez, 2012) inherente a cada actor social, desde su biografía y concepción moral. Hablar de una escuela donde se pueda formar y socializar, es referirse a:

Aquella que trata de responder a la pregunta por el tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación (Echavarría, 2003, p. 5).

En este mismo sentido, expresa el autor que debe pensarse una escuela como un espacio de socialización, “propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada alrededor de los posibles sujetos que bajo un criterio de lo humano son educables” (Echavarría, 2003, p.5).

Por su parte, ha sido *la educación* un gestor para representar la realidad. Es la *educación* un sistema instituido que subyace a la sociedad, siendo en esta última, donde encuentra su propia genealogía, por medio de construcciones históricas que pueden seguir vigentes en el tiempo; sin embargo, también en dicha institución, se deben presentar reconversiones, mutaciones y apuestas por desaprender y aprender, de acuerdo con las visiones de las nuevas generaciones y demandas propias de cada contexto y momento cultural, siendo el lenguaje, el vehículo para tal fin. Es así como la *educación* posibilita una relación de alteridad, de compromiso con el otro y lo otro. Es a su vez, potencia para la acción.

Es la relación con los otros, lo que nos hace humanos e integrantes de una cultura, trascendiendo la natural condición de animalidad. Seres *sentipensantes*, en equilibrio entre emoción y razón; sujetos “construidos” en un momento histórico - cultural; pero esa relación con el mundo, está en debate permanente y ese debe ser un postulado de los ambientes educativos; permitir pensar lo que somos, lo que hacemos, cómo lo hacemos y su relación y contribución con la sociedad. Esto puede representar para los estudiantes universitarios, una apuesta ética y política permanente, a través de espacios de encuentro como los escenarios deportivos, artísticos, académicos, de alimentación, de ocio u otros apropiados y colmados de sentidos por sus protagonistas.

Ahora, ¿cuál es el reconocimiento que a los estudiantes se les da en los diversos ambientes educativos, especialmente en el ciclo universitario? Desafortunadamente, este ritmo de la sociedad actual, donde el

sujeto es espectador de los designios de órganos o actores que lo gobiernan, y le definen el papel que tiene que cumplir en el teatro existencial: también ha permeado la educación. Desde las instancias de gestión institucional, se formulan programas, currículos, proyectos y planes académicos o de bienestar, sin escuchar de los alumnos sus voces, inquietudes o apuestas; es decir, sin reconocer su capacidad de agencia.

Una de las formas de socialización universitaria, son los *colectivos de estudiantes*, como apuesta por el encuentro, por el valor de la pregunta, del soñar, del construir en micro sociedades; se tejen ideas a partir de subjetividades e identidades colectivas, con una apuesta en común; quizás buscando nuevos referentes, nuevas posibilidades sólidas, como respuesta a las verdades que nos han sido impuestas, en medio de una educación y sociedad líquida como lo expresa Bauman. Los estudiantes en los colectivos, se inquietan por asuntos como género, medio ambiente, deportes, derechos humanos, tendencias contemporáneas, música y otras temáticas sociales y/o académicas.

Las anteriores apuestas si se quiere, con cierta “aura esperanzadora”, como la socialización secundaria que puede presentarse en los semilleros de investigación los cuales, ciertamente, pueden pervertirse con las lógicas manageriales, pero que, igualmente, pueden convertirse en un escenario que “recupere” una representación higiénica de la racionalidad universitaria, posibilitando un ejercicio que procura atender los asuntos éticos del quehacer de la educación superior.

Sumado a ello, la educación es esencial en cuanto prepara al hombre para la vida social (Durkheim, 1976); por tanto, la sociedad necesita de la educación para la formación de seres que se “adaptan” a los parámetros políticos y morales establecidos; por el contrario, será la misma sociedad la que al requerir de nuevas formas de actuación en sus ciudadanos, intencione cambios en los procesos de enseñanza. Ahora bien, al considerar que en el mundo universitario los estudiantes son actores activos, estos pueden ser agentes de cambio social desde sus diálogos y acciones colectivas como lo muestra la historia a través de hechos como el Manifiesto de Córdoba (Argentina) en 1918, el mayo francés de 1968 o el movimiento por la séptima papeleta en 1989, que permitió modificar la Constitución Política de Colombia. Siguiendo con Durkheim este expresa que “existe, por tanto, en cada período [histórico], un modelo normativo de la educación, del que no nos es lícito apartarnos sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes” (Durkheim, 1976, p. 93).

3. Reflexión “Universidad: encuentros divergentes”

Cada día adquieren mayor relevancia las estadísticas, las certificaciones, los manuales, los formatos y demás estándares administrativos; de tal manera, que importa más si el estudiante se gradúa, que lo que realmente aprendió y como se transformó su vida y su relación con el mundo; puede interesar más formar en competencias para el hacer, que educar buenos ciudadanos para una sociedad caótica y al mismo tiempo desafiante, que requiere nuevas formas, nuevos planteamientos y nuevos soñadores que se piensen otras utopías. Es claro entonces, que no será la “educación” imperante, la que posibilite formar seres democráticos y responsables por sus apuestas políticas.

Hasta el discurso administrativo afecta la relación entre actores del proceso de aprendizaje, si migramos de la noción de “estudiante” a “cliente”; a los clientes hay que “fidelizarlos”, “satisfacerlos”, “darles la razón”; por su parte, a los estudiantes se les “acompaña” en un proceso vital dialógico; con los estudiantes se construye ó deconstruye en diferentes ambientes de aprendizaje. Con los estudiantes se debate, se formulan quizás utopías y, de ser posible, se persiguen nuevos mundos. ¿Será sólo entonces un juego de palabras? ¿Será sólo retórica?

El discurso administrativo, donde al capital sólo le interesa la rentabilidad y la eficiencia, hace que aquello que no esté dentro de su lógica y “alineado” a la estrategia, sea tildado de “obstáculo”, “gasto” ó amenaza a superar; en ese orden de ideas, y permeados por esta línea positivista y crematística, también las universidades sucumben a la urgencia de formar “a la medida” de los requerimientos del mercado. Será por ello, que algunas iniciativas de actores educativos son acalladas ó menospreciadas; por ejemplo, las voces estudiantiles. Pero, ¿cómo se podría comprender la educación en democracia? “Democracia es respeto [...] respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutirlo, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo [...] tratando de saber qué grado de verdad tiene...” (Zuleta, 1991, 269-270).

Con Zuleta, se puede decir que la categoría *respeto*, es necesaria en escenarios democráticos de socialización e individuación; se requiere movilizar pensamientos hacia *lugares pluriversos*, entendiendo que nadie tiene verdades absolutas frente a los acontecimientos humanos y que la universidad es la organización por excelencia llamada a posibilitar dichos matices, en tanto sujetos y colectivos diferentes en apuestas y acciones. La provocación entonces del autor, es adentrar en los terrenos del *diálogo*, como la capacidad de debatir y construir con el otro, al tiempo que es inaplazable el reconocimiento por su subjetividad y cosmovisión.

Vale la pena reiterar, el rol que cumple la universidad como centro de generación de pensamiento, que permite proyectarse hacia la sociedad y los cambios que la misma demanda. Para ello, se requieren espacios democráticos en *libertad* para sus actores, de participar activamente de las reflexiones que surgen en los centros educativos, al tiempo que se transforman los mismos sujetos gestores de estos cambios. La universidad no puede ser sólo un lugar para certificar títulos y conocimientos; es por excelencia, un lugar de permanentes encuentros y desencuentros con iguales y diferentes.

La educación tiene que servirnos para transformar al sujeto y a este con el mundo. ¿No son las universidades lugares llamados por excelencia a movilizar de los estancos del pensamiento a toda la sociedad? ¿para pensar un mundo donde aprendamos a vivir juntos respetando cosmovisiones y acciones dentro de posturas ético-políticas? Pero esto sólo serán vagas reflexiones, en la medida en que se perpetúe la idea de un sistema escolar cimentado principalmente en lo económico y lo competitivo del “negocio”, bajo el discurso managerial imperante.

El asunto a la hora de analizar las universidades, es que no se pueden utilizar los lentes de una “empresa”, sino de una organización de educación superior, donde se procure entre sus actores, el respeto a la libertad de pensamiento, la apuesta por posturas críticas y reflexivas en cualquiera de sus ambientes educativos, teniendo presente el disenso académico y facilitando acciones colectivas.

En el ocaso de este artículo, mas no de las discusiones alrededor de la temática abordada, son pertinentes y retadoras las palabras de uno de los autores citados en el presente texto,

¿Cómo distinguir entre la disciplina que forma seres con principios y responsabilidades y la arbitrariedad que forma seres sumisos y negligentes? ¿Cómo distinguir entre la educación que forma seres humanos con criterio y con carácter y la educación que apenas informa y que desdibuja la personalidad? [...] Hay que desconfiar de la escuela que no acepta la singularidad sino que se esfuerza por desdibujar y por uniformar a los individuos, de la escuela que combate como indisciplina toda originalidad [...] Hay que avanzar hacia una educación que no se limite a informar y a adiestrar, que no exagere el culto de la competitividad, que favorezca la capacidad de creación, la alegría de buscar, el espíritu de solidaridad (Ospina, 2013, p. 200).

Referencias

- Bédard, R. (2003). “Los fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas: el rombo y las cuatro dimensiones filosóficas”, en *Ad-minister*, 3. 68-88.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bermúdez, H. (2012): “¿Socialización o individuación? Dos enfoques para examinar la inducción de los nuevos trabajadores”, en *Cuadernos de Administración*, vol. 28, núm. 48, p. 133-147.
- Botero, P. (2014). *Módulo Socialización Política, Subjetividades y Teoría Social en Movimiento* [Material inédito] Maestría Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Sabaneta y Universidad de Manizales.
- Burrell, G. (2007). “La organización del placer”, en C. Fernández (ed.), *Vigilar y organizar*, p. 69-101. Madrid: Siglo XXI.
- Carvajal, R. (2013). *Estudios críticos de la organización: qué son y cuál es su utilidad*. Cali: Universidad del Valle.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Echavarría, C. (2003). “La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (1), (2), p. 1-26.
- Etzioni, A. (1986). *Organizaciones modernas*. México: UTEHA.
- Granter, E. (2014). “Critical Theory and Organization Studies”. In: P. Adler, P. Du Gay, G. Morgan & M. Reed (eds.), *The Oxford Handbook of Sociology, Social Theory, and Organization Studies*, p. 534-560. Croydon (UK): Oxford University Press.
- González López, L. (2007). Humanismo y gestión humana: una perspectiva de interpretación para el trabajo social aplicado al campo Laboral. *Revista Eleuthera*, 1, p. 42- 63. Disponible en: http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Revista1_4.pdf
- Hall, R. (1996). *Organizaciones-estructuras, procesos y resultados*. México: Prentice Hall.
- Ibarra, E. (2006). “¿Estudios Organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las orillas”, en E. de la Garza (coord.), *Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos Enfoques*, p. 88-107. México: Anthropos.
- Ibarra, E., & Montaña, L. (1986). *Teoría de la organización: fundamentos y controversias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Ospina, W. (2013). *La escuela de la noche*. Bogotá: Mondadori.

- Perrow, C. ([1967] 1991). *Sociología de las organizaciones*. España: McGraw Hill.
- Rosa Albuquerque, A. de la (2002). Teoría de la organización y nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. En *Administración y Organizaciones*, 4, (8), p. 13-44.
- Rosa Albuquerque, A. de la (2004). Hacia la emergencia de un nuevo objeto de estudio: la micro, pequeña y mediana organización. En *Iztapalapa*, 25, (56), p. 129-174.
- Sánchez, K. (2000). Por una visión integral de las organizaciones contemporáneas. En: Galvis, H. (comp.), *De lo humano organizacional*, p.181-199. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de la Administración.
- Zuleta, E. (1991). *Colombia: Violencia, democracia, derechos humanos*. Santafé de Bogotá: Altamira ediciones.

IDENTIDAD-ES

Reflexión en torno a la construcción social de la identidad individual y colectiva*

Isis Miosotis Álvarez Flórez**

Resumen

La reflexión teórica que a continuación se presenta se enmarca en un intento por relacionar la construcción social de la identidad individual y la identidad colectiva (identidad-es). Así mismo, pretende exponer la posibilidad de encontrar en la identidad un proceso dinámico, que posibilite la incorporación de distintos y diferentes elementos de la realidad, en cualquier momento.

Sin embargo, no es suficiente considerar la construcción social de la identidad como un proceso dinámico e inacabado que posibilite la acción y la transformación social de los sujetos.

Bajo estas premisas, la identidad colectiva en la sociedad moderna ya no resulta de una imposición, sino de una elección por parte de los sujetos; por eso es indispensable revisar cómo se da el proceso de elección, qué hace que los sujetos se identifiquen más con un grupo que con otro. La elección tiene que ver -como lo dice la fenomenología social- con las aspiraciones y metas de los sujetos o -en palabras de Habermas- con las oportunidades iguales de participación.

Palabras Claves: Construcción social, identidad, identidad colectiva, transformación social

Abstrac

The theoretical reflection that follows is framed in an attempt to relate the social construction of individual identity and collective identity (identity-es). Likewise, it aims to expose the possibility of finding in the

* Este artículo parte de la reflexión teórica de la categoría acciones colectivas en el marco de la investigación denominada Las acciones colectivas en la Institución Educativa Universitaria, para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.
** Educadora Especial, Universidad de Antioquia. Especialista en Familia, Universidad Católica de Oriente. Aspirante al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- y la Universidad de Manizales.

identity a dynamic process, which allows the incorporation of different and different elements of reality, at any time.

However, it is not enough to consider the social construction of identity as a dynamic and unfinished process that enables the action and social transformation of the subjects.

Under these premises, the collective identity in modern society no longer results from an imposition, but from a choice on the part of the subjects; So it is essential to review how the process of choice occurs, which makes the subjects identify more with one group than with another. The choice has to do, as social phenomenology says, with the aspirations and goals of the subjects or, in the words of Habermas, with equal opportunities for participation.

Key words: Social construction, identity, collective identity, social transformation

0. Introducción

La relación entre cultura e identidad ha sido delineada desde las primeras producciones académicas que abordaron la identidad. Cultura e identidad van de la mano, pero no indican lo mismo, la identidad es un efecto de la cultura "la identidad son las raíces que dan un sustento y sentido de pertenencia, pero ello debe existir en una tierra, donde se fijen esas raíces y una sustancia que la nutra, y eso es la cultura" (Tappan, 1992, p.88). Esto implica que la identidad no surge en forma espontánea, por el contrario, se trata de una construcción que los miembros de la comunidad realizan, a partir de la cultura de donde provienen y por la que son constituidos, en un contexto social determinado.

Justamente, la categoría identidad permite entender que lo que identifica a una comunidad no son los rasgos culturales objetivos, sino los que cada miembro selecciona, a través de la percepción subjetiva que hace de éstos, así, no es suficiente pertenecer a cierto grupo para identificarse con él, "la mera existencia objetiva de una determinada configuración cultural no genera automáticamente una identidad" (Giménez, 1996, p. 55). La identidad no sólo es efecto de la cultura, también es condición necesaria para que exista, precisamente a partir de las representaciones culturales, normas, valores, creencias y símbolos que los individuos van interiorizando a lo largo de su vida; es posible la reproducción y transformación de la cultura.

Precisamente, este texto propone un pequeño tránsito que esboza el camino de la identidad individual a la identidad colectiva que implica no sólo que los sujetos se sientan distintos a los demás, sino además que así sean reconocidos por los otros, pues la identidad colectiva implica semejanza hacia el interior y diferencia hacia el exterior, y esa diferencia requiere la aprobación del reconocimiento social para que exista social y públicamente, ya que las personas son construcciones sociales en la medida en que dependen de la interpretación que de sus rasgos característicos hagan las otras personas, con quienes interactúan significativamente. Así, siguiendo a Taylor (Zárate, 2015, p. 2) "(...) la teoría de la identidad personal sustenta que el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad, sino que la construye a partir de la relación social y política con los otros significantes.

1. El tránsito:

1.1. El concepto de identidad en las ciencias sociales

El término identidad se incorpora al campo de las ciencias sociales a partir de las obras del psicoanalista austriaco Erick Erickson, quien a mediados del siglo XX empleó el término ego-identidad en sus estudios sobre los problemas que enfrentan los adolescentes y las formas en que pueden superar las

crisis propias de su edad. Erickson concibe a la identidad, como "un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal" (Erickson, 1977, p. 586); lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién soy?

En la sociedad moderna, los sujetos se vinculan a una gran diversidad de grupos, es por ello posible hablar de identidad étnica, religiosa, política, laboral y de género, entre otras. Los actores de dicha sociedad, entre ellos los jóvenes, conforman grupos asociados a intereses generacionales que desarrollan valores y símbolos propios.

Así, la identidad supone un ejercicio permanente de reflexión, a través del cual el individuo evalúa sus capacidades y potencialidades, hace conciencia de lo que es como sujeto, como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Por ello, el concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social (Mercado y Hernández, 2010).

2. De la identidad social a la identidad colectiva en el contexto de la modernidad

Las perspectivas sociológica y antropológica sobre la identidad centran su atención en el punto de vista de los actores sociales sobre sí mismos; de ahí que conciben a la identidad como una construcción subjetiva, determinada por el contexto social; por ello consideran que los mecanismos a través de los cuales se construye la identidad no son siempre los mismos.

En efecto, se plantea que mientras en la sociedad tradicional, caracterizada por la homogeneidad social, es posible que los sujetos internalicen la estructura de significados presupuestos y compartidos colectivamente, y que dan sentido a las interacciones de la vida cotidiana, bajo un solo referente como la religión. En las sociedades modernas esto cambia, debido a que los sujetos pertenecen a una diversidad de grupos, son miembros de una familia, de un grupo escolar, de un club, de un grupo religioso, de un partido político. Esta pluralidad de pertenencias sociales complica la construcción de la identidad colectiva, no sólo por la creciente complejidad de las relaciones sociales, sino que los sujetos tienen frente a sí un abanico de repertorios culturales; algunos de los cuales coinciden, otros se contradicen. Los agentes a través de los cuales se transmiten esos repertorios son también múltiples, por lo que el proceso de internalización se complica aún más (Cruz, 1998; Giménez, 1996; Arteaga, 2000).

A lo largo de su vida los individuos van aprendiendo el bagaje cultural que requieren para vivir en sociedad, que incluye roles, actitudes, comportamientos proporcionados por los diferentes agentes de socialización, teniendo en los primeros años de vida a la familia, aunque hoy sea en forma parcial, como el primer grupo de referencia; posteriormente van apareciendo otros agentes que actualmente han cobrado mayor importancia que la propia familia como son la escuela, los medios de comunicación (en particular por el uso de los diferentes tipos de pantallas), los grupos de amigos, la religión, los clubes deportivos, entre otros. Así, a través de todos estos agentes, los individuos van adquiriendo un cúmulo de conocimientos necesarios para convivir con los integrantes de su grupo y con los otros.

Es necesario referir a Berger y Luckman, miembros de la escuela de la fenomenología, quienes plantean que el proceso de socialización no sólo comprende el aprendizaje cognoscitivo, sino también el consentimiento de los sujetos. Por ello, dependiendo de la etapa de vida de los individuos, la aceptación del bagaje cultural se lleva a cabo de manera diferente. Durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, la socialización se realiza por lo general al interior de grupos afectivos, culturalmente homogéneos, como la familia, la iglesia, los amigos.

La socialización primaria admite más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger, 2001, p. 167).

Sin embargo, cuando los jóvenes, en razón de las necesidades e intereses propios de su edad, empiezan a integrarse a una variedad de grupos, la socialización implica el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas, y la aceptación de éstas más que emocional se lleva a cabo en forma racional. Los sujetos pueden cambiar de un grupo a otro, por ejemplo, de un partido político a otro, de un club deportivo a otro o de una escuela a otra, porque se trata de elegir aquello que les conviene; pero no ocurre lo mismo cuando hablamos de cambiar actitudes o comportamientos que se aprendieron en el seno familiar.

Posteriormente, la socialización secundaria es un proceso ulterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos institucionalizados.

Esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de "roles", los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo (Berger, 2001, p. 175).

Por lo tanto, la construcción de la identidad colectiva está relacionada con el proceso de socialización primaria y, especialmente, con la secundaria, que se desarrolla en función del contexto social. En este marco, la identidad se genera en las interacciones sociales cotidianas que mantienen los sujetos entre sí, a través de las cuales van delimitando lo propio y lo ajeno. Esto significa que la identidad no es una esencia, no existe por sí misma, no es una dotación genética; por el contrario, la identidad se presenta actualmente como una construcción reflexiva y racional, comunicativamente, como un proceso que le da lugar espacio temporal al sujeto, Como lo indica Piqueras (1996):

Sólo cobra existencia y se verifica a través de la interacción: es en el ámbito relacional, en el del interreconocimiento, donde las distintas identidades personales que vienen delineadas por una determinada estructura social convergen, se reconocen mutuamente, terminándose de conformar, y se enfrentan a su aceptación o rechazo (p. 271).

En este sentido, Habermas (1987) distingue dos fases de integración de la identidad: la simbólica en la que la homogeneidad del grupo hace posible el predominio de la identidad colectiva sobre la individual. Aquí los individuos se encuentran unidos por valores, imágenes, mitos que constituyen el marco normativo del grupo y, por ende, el elemento cohesionador. La segunda fase es la integración comunicativa, que corresponde a las sociedades modernas, en donde la marcada especialización trae consigo una diversidad de espacios sociales y culturales y una ruptura de creencias; la identidad colectiva se presenta en forma cada vez más abstracta y universal, de tal manera que las normas, imágenes y valores ya no pueden ser adquiridas por medio de la tradición, sino por medio de la interacción comunicativa. En este sentido, es necesario un papel activo de parte de los individuos, de eso depende que se identifiquen con su grupo. La identidad colectiva hoy se puede construir en relación, tensión, ruptura, fractura o en alineación social, contrario al planteamiento de Habermas donde se explica que la identidad colectiva sólo es posible en forma reflexiva, de modo tal que esté fundamentada en la conciencia de oportunidades generales e iguales de participación en aquellos procesos de comunicación, en los cuales tiene lugar la formación de identidad en cuanto proceso continuado de aprendizaje (Habermas, 1987, p. 77).

Bajo estas premisas, la identidad colectiva en la sociedad moderna ya no resulta solo de una imposición, sino de una elección por parte de los sujetos; por eso es indispensable revisar cómo se da el proceso de elección, qué hace que los sujetos se identifiquen más con un grupo que con otro. La elección

tiene que ver, como lo dice la fenomenología social, con las aspiraciones y metas de los sujetos o con las oportunidades iguales de participación. Esto lleva a plantear que el contexto social general, en donde están inmersos los diferentes grupos, juega un papel relevante en la construcción de la identidad, ya que éste es el que determina la posición de los grupos y la representación que los sujetos tienen de éstos; es el contexto social el que influye en los sujetos para que decidan a qué grupo les conviene pertenecer. Por ello, hoy en día, según Habermas, la "[...] cantidad de tiempo que se le dedica, dinero que produce, satisfacción y goce que proporciona, conforman la secuencia de prioridades en la jerarquización de la pertenencia a grupos" (Cruz, 1998, p. 62). Y la jerarquización cambia en la medida en que cambia el contexto social general.

Por ello, teniendo como antecedente a Durkheim, Habermas plantea que la creciente tendencia a la secularización, el marcado individualismo y el ambiente de incertidumbre, que caracteriza a las sociedades modernas, complica aún más el difícil proceso de construcción de la identidad; porque la ruptura de la unidad entre sujetos y grupo, que resulta de la crisis de creencias y de la multiplicidad de grupos en los cuales ahora participan los sujetos, ha provocado que la tradición pierda fuerza, como medio de transmisión mecánica de los repertorios culturales y sea sustituido, en palabras de Habermas, por las estructuras comunicativas de la sociedad. Por ello, "el individuo, en cierta medida, permanece en el grupo si sus ideas encuentran respuesta por otros actos similares, porque la conformación de la identidad del yo colectivo se da en el movimiento" (Habermas, 1987, p. 78).

4. Reflexión: “Algunos sentidos y significados”

En el contexto social moderno, los sujetos se identifican con los diversos grupos a los que están adscritos, en la medida que encuentren en ellos formas de participación, donde reafirman continuamente su pertenencia y diferencias con los otros. Pero no en todos los grupos los sujetos encuentran satisfacción a sus expectativas, sus aspiraciones, ni asumen en su totalidad el complejo simbólico cultural de un grupo. En realidad, una vez que lo aceptan, lo resignifican nuevamente y continuamente de acuerdo con las condiciones sociales imperantes.

Es decir, un sujeto que pertenece a una familia y profesa una religión, es miembro de un club deportivo y de un partido político y labora en una escuela asumirá preferentemente el repertorio cultural del grupo que más satisfaga sus intereses; es decir, si desea dedicarse a la política, buscará involucrarse en las actividades que realicen al interior del partido al que está afiliado y, sin embargo, no necesariamente conocerá y comulgará con los principios ideológicos de éste. En realidad sólo atenderá a aquello que le es

útil para conseguir su meta, como pueden ser algunos datos históricos que dieron singularidad al partido: las razones por las que surgió el partido, el nombre de quién ganó una candidatura, el lema del partido y tal vez algunos de los principios ideológicos; pero la interpretación que haga de esto, especialmente de los dos últimos elementos mencionados, será de acuerdo al contexto en donde está inmerso; es decir, no los interpretará igual en un momento de auge que en uno de crisis de, por ejemplo, los partidos políticos; o bien en una sociedad con un elevado grado de apatía, que en una sociedad altamente politizada.

Justamente, la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, definen la identidad de un determinado agente nunca desborda o trasgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social (Giménez, 2000, p. 70).

La representación que construyen los sujetos de su posición en el contexto social tiene un ingrediente más, el valor positivo o negativo (mejor o peor, inferior o superior), que le atribuyen al hecho de pertenecer a un grupo y no a otro. Esta situación de "valorización de sí mismo" respecto a los demás es lo que despierta en los sujetos el muy referido sentimiento de pertenencia, el orgullo de ser parte de ese grupo que goza de una imagen altamente valorada.

De ahí que se formulen eslógans como: "Orgullosamente antioqueño", "Orgullosamente santanderiano", "Orgullosamente UNAULISTA"; constituyen una cuestión publicitaria, un mensaje a través del cual se trata de promover la identidad, desde arriba, ya que cuando la identidad no puede construirse en la base, a través de la participación popular, se construye en la cúpula, a base de la imposición de mitos, héroes y líderes. La característica de estas identidades vagas y frágiles es la adscripción del individuo al grupo por medio de la mimesis, la repetición (el eslogan), los ritos, el líder que da su nombre a la multitud anónima convertida en masa (Paris, 1990, p.81).

4. Conclusiones: Sobre lo Hecho y lo que hay por Hacer

Tomando como referencia los planteamientos anteriores, se puede concluir, parcialmente, en torno a la identidad colectiva que:

El proceso de construcción de la identidad es complejo; no basta que los sujetos se adscriban a un grupo para que se identifiquen con él, ni es suficiente que conozcan el complejo simbólico cultural que define al grupo. Es necesario que lo aprendan, que lo asuman, es decir, que lo internalicen, y esa acción guarda una relación directa con el contexto social que constituye el entorno de la diversidad grupal, pues el sustento de la identidad, en las sociedades modernas, pasa de ser una imposición a convertirse en una opción para los sujetos sociales, y en ese sentido, comporta un proceso de categorización, a través del cual los sujetos asignan un valor a los grupos y los clasifican de acuerdo con los rasgos que consideran relevantes, con sus intereses, para justificar su elección por ciertos grupos y, a su vez, para diferenciarse de los demás. Así mismo, la categorización social se encuentra influida, por las experiencias personales, los aspectos de carácter objetivo, como la posición socioeconómica, la edad, el sexo, y por los discursos y los valores que difunden las instituciones encargadas de la socialización de los sujetos. "La construcción de la identidad requiere de mecanismos sociales que permitan la permanencia y reproducción de un grupo, así como los procesos colectivos que repiten la distinción y las prácticas culturales que posibilitan la identificación" (Aguado, 1991, p. 31).

La identificación con un grupo está influida por el contexto social en donde se desarrolla el grupo; por eso el nivel de identificación no es el mismo en las diferentes coyunturas históricas. Este proceso requiere de una red de relaciones sociales, a través de las cuales los sujetos se apropian paulatinamente del sistema simbólico cultural en donde se establecen los requisitos para formar parte del grupo, los criterios para reconocerse y ser reconocidos como miembros, y esto supone tiempo. "El yo colectivo es resultado de una construcción lenta; cada individuo debe ir encontrando su lugar en él y su pertenencia, al identificarse con ciertas prácticas sociales o culturales" (Paris, 1990, p. 81).

Por ser una construcción social, la identidad no es estática sino dinámica, cambia con el tiempo, y en la medida en que los sujetos van formando parte de distintos grupos. Por ello se dice que:

Las identidades sufren transformaciones en el tiempo y en el espacio. No son permanencias ónticas inamovibles, sino procesos cambiantes aún, cuando los diferentes componentes de la identidad presentan ritmos de cambio disímiles. Por tanto, no se encuentran dadas de una vez y para siempre (Valenzuela, 2000, p. 28).

La adscripción a un grupo no es suficiente para que los sujetos se identifiquen con el mismo, porque la construcción de la identidad colectiva, en el contexto actual, es un proceso social complejo que requiere de la participación activa de los sujetos en las prácticas colectivas del grupo; pues es en los procesos de

comunicación donde se reproducen los grupos y se adquiere la conciencia del nosotros. No basta conocer los símbolos, practicar las costumbres y tradiciones, a nivel de repetición; es necesario implementar mecanismos que les permitan a los sujetos atribuir sentido a los repertorios culturales que consideren referentes identitarios. No porque "oficialmente" lo sean, sino porque realmente tengan significado en sus vidas; es decir, que les sirvan para definirse a sí mismos, para explicar la realidad y guiar sus acciones.

Referencias

- Aguado, J. & Portal, M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. En *Alteridades*, 1 (2), p. 31-41
- Arteaga, C. (2000). *Modernización agraria y construcción de identidades*, México: Plaza y Valdés; Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Berger, M. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu.
- Cruz, J. (1998). *Identidades en fronteras y fronteras de identidades*. México: El Colegio de México.
- Erickson, E. (1977). "La identidad psicosocial". En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V, España: Aguilar.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En: Reina, L., *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista "Miguel Ángel Porrúa".
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología. En: *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, Gilberto (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: Valenzuela Arce, J. M. [coord.], *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Madrid: Taurus.
- Mercado, A y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. En: *Convergencia* 17 (53), 229-251.
- Paris, M. (1990). *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México: Plaza y Valdés; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Piqueras, A. (1996). *La identidad valenciana. La difícil construcción de una identidad colectiva*. Madrid, España: Escuela Libre; Institució Valenciana D'estudis I Investigació.
- Tappan, J (1992). Cultura e identidad. En: Méndez y Mercado, L. I. [comp.], *I Seminario sobre identidad*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valenzuela, J. (coord.), (2000). *Decadencia y auge de las identidades*, México: El Colegio de la Frontera Norte; Plaza & Valdés.
- Zárate, J. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. En: *Eidos* (23) , 117-134.