

PALABRAS Y PRESENCIAS ADOLESCENTES Y JUVENILES EN LA UNIVERSIDAD

Alfredo Ghiso*

Para las chicas y chicos por sus
palabras y presencias

PUNTOS DE PARTIDA:

"Mañana no es otro nombre de hoy". E. Galeano.

"...una rebelión de los instintos vitales contra los instintos de muerte organizados socialmente": Marcuse.

Para muchos habitantes del mundo universitario no es extraño encontrarse con situaciones, con modos de ser y hacer las cosas y con personas que alertan de los cambios que, en este ambiente, se vienen presentando. Estos llamados de atención no están relacionados con variaciones en los paradigmas científicos, ni con la crisis que presentan las disciplinas que hacen parte del laberinto académico. Son preocupaciones del mundo cotidiano, cercanas a las experiencias que configuran los ámbitos relacionales, conversacionales y de actuación que tienen que ver con el encuentro cara a cara con el otro, que creíamos conocer en sus maneras de pensar, de presentarse, de expresarse, de valorar y aprender. *Son inquietudes que tienen que ver con la crisis de lo predecible en la relación con la alteridad.* Algo así, señalaba hace nueve años Rodrigo Parra Sandoval, cuando afirmaba:

Un fenómeno notorio del mundo universitario colombiano es el ingreso de estudiantes cada vez más jóvenes. La universidad ha elaborado en décadas anteriores una organización social, una cultura, unos servicios destinados a jóvenes con una mayor edad y, consecuentemente de una mayor madurez social¹.

La universidad está cambiando, siempre ha cambiado. Hoy se hace más evidente, cuando los docentes y directivos buscan que lo que cambie no vaya en contra de las exigencias gubernamentales de calidad y de acreditación de los programas.

Algunas universidades se habían acostumbrado a verse pobladas por jóvenes/adultos, muchos de ellos buscando una segunda oportunidad de profesionalización. Personas que, en su mayoría, sabían a qué venían (así fuera por un título que les permitiera un ascenso en el escalafón). En cambio, en estos momentos, se evidencia un profundo desajuste -desacostumbramiento- porque hoy, una población de adolescentes y jóvenes circulan por los corredores, llenan los salones y cafeterías, charlan y ríen en las bibliotecas, invaden con rock los silencios reflexivos, hacen filas sentados o acostados en el piso, enchufados a sus diskman esperando la asesoría académica; reconfigurando y resignificando, así, el espacio social universitario desde otros mundos representacionales, con otros códigos y patrones para valorar y construir conocimientos; dando cuenta de otras formas de estar y de diversos

* Docente investigador, Centro de Servicios a la Comunidad Funlam Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales. Docente Area de Investigación Social en Universidad de Antioquia. Distinción Excelencia Docente, por el área de Ciencias sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, 2003.

¹ Parra, R. et al. (1994). *La universidad adolescente*, Bogotá, Fondo Resurgir-FES, (6)

intereses para agruparse y situarse en el campus universitario.

"J. anoche no ha dormido en casa. Hoy llega muy temprano a la universidad. En su casillero guarda elementos para la sobrevivencia en la universidad. Hoy saca su cobija, sube al cuarto piso y en un rincón duerme hasta que llegue el celador o la hora para ir a su clase"².

"Algunos parecen que estuvieran en su casa, eso porque se la pasan todo el día en la universidad. No trabajan. Sí algunos traen cobijas, tienen ropa, hamaca, porque esta es su casa: aquí comen, duermen, juegan cartas, tocan guitarra, escuchan música y estudian... Las cosas que hacen aquí no se pueden hacer en universidades de ricos; allí los estudiantes tienen otra manera de comportarse"³.

Reconocer y comprender en qué experiencias, situaciones e interacciones, palabras y presencias, adolescentes y juveniles, se desfigura y reconfigura la universidad como espacio social, académico y formativo hoy, es una tarea que requiere de una actitud fenomenológica. Para ello se necesita estar real y conscientemente involucrado en relaciones interpersonales cotidianas y habituales, sean éstas formales y rutinarias, o las más casuales e imprevistas.

En la reflexión pedagógica desarrollada, se parte del reconocimiento de que toda acción educativa es relación entre alteridades y la reflexión del quehacer pedagógico pasa necesariamente por el análisis crítico y contextualizado de las intenciones y disposiciones que caracterizan el encuentro formativo; este posibilita el acceso a la realidad -a la presencia, corporalidad- del otro, al reconocimiento del y por el otro y a desear el saber del otro. En el caso del encuentro formativo en la universidad, las interacciones están mediadas por las diferentes formas de ser joven -a veces muy joven- y de ser adulto, por las múltiples epifanías y palabras que posibilitan u obstaculizan el tejer las complicidades capaces de relacionar los deseos, las normas, los conocimientos y las estéticas, como claves de la vida cotidiana universitaria.

El texto, producto de la reflexión pedagógica realizada con jóvenes estudiantes, está organizado en torno a tres temas: el primero, la reflexión del encuentro educativo asumiendo un enfoque fenomenológico; el segundo caracteriza algunas presencias y palabras de los jóvenes universitarios; y el tercero plantea la complicidad como mediación del deseo de saber. En cada aspecto se trabaja la cotidianidad, interrogándola y comparándola, buscando llegar a dar cuenta de los sentidos que allí surgen, se configuran y expresan.

Es importante reconocer que este texto se presenta porque adolescentes y jóvenes estudiantes se han tomado el trabajo de leerlo, comentarlo y de escuchar al adulto que lo redactó, cuando reflexionaba en voz alta su práctica pedagógica o buscaba en sus interlocutores razones que para él no existían o las que obtenía eran insuficientes. Sin duda, en muchos momentos de este ejercicio la frase de Pascal se hizo presente: *"El corazón tiene razones que la razón no entiende"*.

Comprender lo que sucede en las instituciones universitarias hoy, pasa por dar cuenta y reflexionar los distintos encuentros socializadores, formativos y "profesionalizantes" en los que se ponen en escena experiencias, conocimientos, procedimientos y las diferentes y desiguales formas de ejercer el poder, develando las reconfiguraciones de sentido y legitimidad del quehacer pedagógico en las universidades.

EXPERIENCIA UNIVERSITARIA, ENCUENTRO CON LA ALTERIDAD: UN CAMINO FENOMENOLOGICO

*"El que tenga oídos para oír, que oiga; el que tenga ojos para ver, que vea":
Jesús de Nazareth.*

² Diario pedagógico de Ghiso A, febrero, 2003.

³ Diario pedagógico de Ghiso A. Charla con C., febrero, 2003.

En esta parte no pretendemos reflexionar y plantear las nuevas configuraciones de la universidad desde consideraciones teóricas sobre la adolescencia y la juventud, sino revelar el asunto en su ocurrir. El desafío de asumir un enfoque fenomenológico está en describir, comprender y explicar aquellas interacciones entre adultos, adolescentes y jóvenes, en las que se reconfigura la universidad en sus ambientes educativos, espacios, organización social, cultura académica y en los tipos de servicios que ofrece; lo que lleva a observar y describir la cotidianidad de la vida universitaria. Por ello, se hace necesario reconocer que cada uno oye, ve y conoce desde su perspectiva, o como diría Humberto Maturana, desde la "*multiplicidad de los dominios cognitivos en los cuales existimos cada uno, determinados por un modo... que es también un modo de determinar qué es lo aceptable y qué no lo es de ese dominio*"⁴.

Lo que se plantea es sólo un camino reflexivo fenomenológico, en el que surgen y se ajustan intuiciones, conceptualizaciones, categorizaciones y valoraciones que permitirán comprensiones de la realidad en estudio. Es necesario tener en cuenta la provisionalidad de las descripciones y textos, lo que no significa falta de validez, rigurosidad y de sistematicidad en el tratamiento de la información y su análisis.

Para desarrollar este ejercicio reflexivo se realizó el siguiente recorrido con algunos grupos de alumnos universitarios: establecer cuáles son los elementos reconfiguradores de sentido del quehacer formativo en la universidad. Para ello, se recuperan individual y grupalmente *momentos significativos* y emociones que habían marcado a individuos y colectivos durante el semestre académico. A partir de ello, se elaboran unos listados categorizados, calificados y definidos. A la par, los participantes caracterizaron las experiencias educativas desarrolladas, dando cuenta de la valoración de cada individuo y buscando las relaciones existentes entre emociones, acontecimientos y consensos reconfigurativos generados por interacciones, lenguajes y conversaciones.

Por momentos significativos se entienden esas ocasiones en las que se presentan situaciones, acontecimientos, acciones o interacciones que ponen a individuos o grupos en condición de alerta, llevándolos a apropiarse de información; también les permite reflexionar, tomar alguna posición o decisión, valorando y dando un nuevo sentido a las prácticas, la realidad o al entorno universitario. Los acontecimientos significativos tienen consecuencias en las vivencias y en las formas de ser y hacer en los planos personal y colectivo. Los momentos significativos exigen que los individuos o grupos consideren, analicen y reflexionen sobre los efectos e incidencias de las determinaciones, elecciones y acciones de los diferentes actores involucrados -individuales y/o grupales- participes en las experiencias educativas.

De esta manera los momentos significativos se "convierten en experiencias empoderantes en potencia"⁵, cuando las personas -jóvenes y adultos- reconocen la importancia de los eventos que aparecen como críticos o decisivos y que, casi siempre, están fuera de control en un comienzo. Son estas ocasiones las que poseen un impacto reconfigurativo porque, a partir de ellas, se recrean los sentidos y dinámicas que orientan la acción educativa, ya que afectan una serie de componentes dinámicos que ordenan la experiencia.

Estos momentos significativos, entendidos como acontecimientos, pueden ser considerados como herramientas metodológicas y conceptuales si los comprendemos como *analizadores*, debido a su condición de develar, por medio de la descripción y análisis crítico de las estructuras visibles y subyacentes -invisibles-. Lapassade señala que el concepto de *analizador* "se inspira en observaciones que todos pueden hacer si se repara en lo que viene ocurriendo en nuestra sociedad desde mayo del '68... el concepto de analizador se nos impuso como una necesidad para comprender acontecimientos sociales"⁶.

La imagen y noción de analizador están relacionadas con las de situación y producción colectiva de conocimiento en el marco de interacciones sociales y ejercicios de poder,

⁴ Maturana, H. (2002). "Transformación en la convivencia" Santiago, Dolmen. (79)

⁵ Thomson, R. et al. (2000). "En ese momento todos estaban contra mí. Momentos críticos en las narrativas de transición de los jóvenes" En: *Nómadas*, Bogotá, No. 13, (30 -39)

⁶ Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.

develando los rasgos profundos y esenciales de la realidad social. El analizador, como acontecimiento crítico o momento significativo que devela estructuras significativas y obliga a hablar, no es exclusividad, ni monopolio del docente, investigador o especialista, sino más bien del conjunto de los actores sociales vinculados, en este caso, en la práctica pedagógica.

A manera de ejemplo de reflexión fenomenológica de los encuentros educativos -clases-, recreamos el siguiente *momento significativo*, que está ligado a la construcción de una *comunidad de práctica*⁷. La escena que se trae a cuento, muestra y refleja las características que asume un grupo de aula universitaria en una experiencia educativa marcada por el encuentro conflictivo con la alteridad. Este evento, como muchos de los que suceden a diario, pone de manifiesto una serie de inquietudes, modos de actuar, patrones de actuación que hacen impredecible el quehacer educativo, más cuando se lo entiende como un proceso que va de la otredad extraña a la otredad cómplice desafiando la práctica docente como simple transferencia o transmisión de conocimientos, poniéndola en el planos epistemológicos, ético, estéticos y pedagógicos configuradores de ambientes dialógicos de construcción del conocimiento.

Momento significativo 1:

—Eso está mal (miradas y risas). ¿Por qué no se te ocurrió relacionar las palabras con los tipos de Vasco?

— Lo hice desde lo que yo creía. ¿Qué le hace?

— Recuerden que ustedes tienen un marco de referencia que nos permite organizar las que conocen. Esta construcción que hizo N. es interesante, lástima que es secuencial, lineal, y va desde la lógica de su experiencia.

— Yo no hice el cuadro, redacté un texto; pero antes de leerlo quiero dejar en claro que no me parece bien que se estén burlando de N. Ella y muchos del grupo se sienten mal por el aire de "sobradez" que hay en las personas que vienen del grupo de Técnicas 1, con A.

—iiiEstalló la bomba!!!

— Me disculpa, no lo hice con el ánimo de burlarme, sino que ella estaba desubicada en lo que había que hacer.

(En el salón empiezan los rumores; palabras como sobradez, falta de respeto, las supermegaplay, incomodidad en clase).

—¿Qué quieren decir con no reirse?

—La sonrisa es necesaria, hay expresiones de irrespeto más tenaces que la risa. Por ejemplo, que se "enconchen" en un rincón de la clase y les pregunto ¿qué les pasa? NO PASA NADA.

— Yo sé que no puedo hablar por todos, pero yo no me siento excluida, sé que hay diferencias; pero eso es algo que se ve y yo personalmente estoy feliz en esta clase.

—Yo creo que se debe hacer un buen ejercicio de empalme; el que hicimos no fue muy efectivo; no hubo entre nosotros mucha discusión y no dijimos muchas cosas. Uno se asusta de la diferencia... pero no creo que estemos tan desnivelados... hago la propuesta de charlar extraclase.

—Para mí el principal problema es el del interés; aún no nos acostumbramos a una materia donde los protagonistas tengamos que ser nosotros.

—Yo también me encuentro entre los que no se sienten excluidos, aunque al principio A, no me cuadraba, pero ya caí...

—El problema es que venimos de un grupo muy bueno, nos familiarizamos mucho, construimos juntos y por eso nos notamos más.

—No es que nadie sepa más que el otro; el problema es de estilo, estamos más cómodos porque ya conocíamos a A.; la metodología. Si a nosotros nos hubiera tocado con O., estaríamos en las mismas.

—Pero es que nadie se tiene que burlar del otro.

—Yo pienso que la manera de acoplarnos es leer un diario de alguna compañera.

—Sí, pero piensen que nos tienen que dar la oportunidad de ganar espacios para que podamos participar.

—Es importante que participen, sobre todo los que se sienten mal, porque si no

⁷ Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós.

hablan se van a quedar sin aportes importantes.

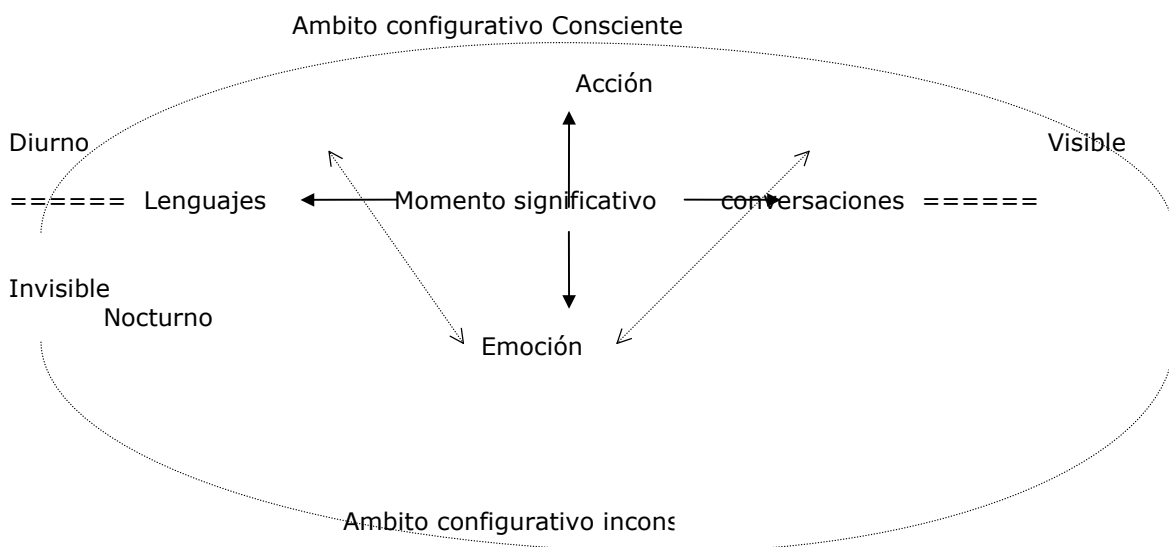
—Estamos aprendiendo, todos tenemos el derecho a equivocarnos y el que quiera hablar que lo haga.

Después de esto, L. lee su elaboración que tiene como referente el texto de Vasco⁸.

El texto pone de manifiesto la crisis de lo predecible, la tensión, el desacuerdo y la apreciación de los juegos de poder que se expresan en la relación con la alteridad. Algunos, desde una lógica mecánica, podrán decir que es un problema de mayor o menor madurez social. Desde una postura fenomenológica, antes que buscar las razones se reconocen las tensiones que generan en encuentros formativos universitarios, en los que se posibilita el acceso al conocimiento mediado por la presencia, el reconocimiento y el saber del otro; lo que facilita u obstaculiza tejer las complicidades capaces de relacionar los deseos, las normas, los conocimientos y las estéticas como claves de la vida universitaria y de la futura cotidianidad profesional.

El texto que narra el momento significativo da cuenta de emociones, conversaciones, lenguajes puestos en juego y acciones a desarrollar, producto del acto comunicativo. Estos componentes y sus relaciones permiten plantear un esquema de análisis preliminar, que puede guiar en la reflexión de la experiencia.

Cuadro 1. Esquema de análisis



En el esquema se agregan, además de líneas que muestran las relaciones dinámicas entre los componentes, cuatro predicativos o atributos: *diurno*, *visible*, *invisible* y *nocturno*. Con ello se quiere dar cuenta de las características básicas presentes en este tipo de interacciones. Las condiciones de *invisibilidad* y de *visibilidad* tienen que ver con la posibilidad de que las cualidades de los componentes y sus relaciones se manifiesten, surjan como epifanía de lo subjetivo y de lo social; o sea, de la construcción social y pedagógica, que se realiza a diario en la intersubjetividad.

Las otras características apelan *al plano de la conciencia -diurno-* y *al plano de la inconciencia -nocturno-*. El diagrama muestra que la emoción como componente dinámico

⁸ Recreación libre del dialogo registrado en los cuadernos de notas de Marin B., Tamayo X, Zuluaga M., Rendón A. S. Medellín, Universidad de Antioquia, febrero 2001.

tiene la posibilidad de hacerse visible y consciente cuando se expresa, se conversa y se convierte en propuestas para la acción. La emoción es el ámbito configurativo del acontecimiento, ya que lo contextualiza en actitudes, comportamientos y disposiciones que facilitarán u obstaculizarán, de alguna manera, acuerdos y consensos.

Cuadro 2. Matriz descriptiva por aspectos

<i>Momento significativo</i>	<i>Lenguajes</i>	<i>Conversaciones</i>	<i>Acciones</i>	<i>Emociones</i>
<i>Estalló la Bomba</i>	<i>Risas</i>	<i>Exponer lo realizado</i>	<i>Pasar al tablero</i>	<i>Se sienten mal. Se sienten excluidos.</i>
<i>Los nuevos y los viejos</i>	<i>Hay expresiones de irrespeto más tenaces que la risa</i>	<i>Plantear la valoración de lo realizado. No hubo entre nosotros mucha discusión. No dijimos muchas cosas</i>	<i>Leer el ejercicio. Lo hice desde lo que yo creía. ¿Qué le hace?</i>	<i>Venimos de un grupo muy bueno. Sobradez, Uno se asusta de la diferencia. Falta de respeto,</i>
<i>Se pone en evidencia la tensión en el grupo</i>	<i>las supermegaplay,</i>	<i>Debatir las formas de valorar, sentirse y actuar en clase.</i>	<i>Propuesta de una charla extraclase</i> <i>Participar da la oportunidad de ganar espacios</i>	<i>derecho a equivocarnos</i> <i>Los protagonistas tengamos que ser nosotros</i>
	<i>Imágenes, metáforas</i>	<i>Proponer posibles salidas. Nadie se tiene que burlar del otro. Rumores</i>	<i>El que quiera hablar que lo haga.</i>	<i>Incomodidad en clase</i>

La otredad es diferente. El encuentro con la alteridad es, de alguna manera, poner en evidencia y en escena la diferencia y sobre todo la desigualdad que organiza y limita la interacción y el acto comunicativo. El grupo visibiliza la diferencia, pero por sobre todo la desigualdad de esos viejos incluidos, que venían de *un grupo bueno* y los nuevos, los excluidos, a los que la diferencia les asustaba; pero que, por sobre todo, les molestaba la inequidad en el tratamiento que los *sobrados* le daban cuando *pasaban al tablero*, presentando el ejercicio *desde lo que creían*. Todo esto generó incomodidad entre jóvenes alumnos miembros del grupo, pero también puso en evidencia la necesidad de ser respetuosos, de asumir el protagonismo en las sesiones y de reconocer que todos pueden equivocarse.

En este momento significativo se ponen en escena los códigos y lenguajes de las diferentes agregaciones juveniles que integran el grupo de aula: las risas, el poner apodos, el generar rumores, el plantear los orígenes, son todos significantes que toca comprender en sus significados profundos. Sin duda, en esta escena que se recrea los gestos, las presencias, las disposiciones corporales; el ser o no "niñas o niños plásticos", influía mucho. En esta ocasión, parte del grupo no sólo se reía y bromeaba porque no habían sabido hacer el ejercicio, sino también porque hacían parte de otra afiliación que quería imponer sus códigos, reglas de juego.

El acontecimiento no queda aquí. Hay un reconocimiento de que *no hubo entre ellos, mucha discusión y que no se dijeron muchas cosas*; por ello la propuesta es continuar conversando, *haciendo el empalme*. Tarea que realizaron en corredores, cafeterías y por correo electrónico. Hay que agregar, desde la percepción del docente, que el grupo nunca logró conformar una *comunidad de práctica*, pero pudo intercambiar ideas y experiencias - biografías- con respeto.

En otra experiencia educativa, se les solicitó a los estudiantes presentes que indicaran individualmente cuáles habían sido los momentos significativos que les habían permitido entender y percibir aspectos distintos de las clases y del grupo, modificando a partir de ellos actitudes, intereses, interacciones o formas de estar en el salón de clases. Los alumnos hicieron listas que después socializaron en pequeños grupos, recordando acontecimientos, identificando recurrencias y dándoles algún grado de importancia que les permitiera seleccionar los más significativos para el grupo. En esta actividad el docente participó a la par de los estudiantes, desarrollando las mismas actividades.

El resultado fue una lista consensuada y posteriormente discutida. Lo que aparece como momentos significativos tiene que ver con innovaciones en el campo de la evaluación, donde los jóvenes estudiantes son evaluados y evaluadores privilegiando la argumentación de las respuestas sobre el *martillar* sobre los errores. Luego llaman la atención las actitudes y acciones del docente aquellas que entran en la rutina y otras que rompen con lo habitual, dando cuenta de otros modos de ser o de otras circunstancias que afectan la actuación del educador.

El encontrarse, interactuar, discutir, reconocerse, es para los estudiantes un acontecimiento significativo, de la misma manera que lo son las cancelaciones de alumnos a lo largo del semestre. En las relaciones que se establecen en el grupo de aula universitaria, el tipo de interacción entre docentes y alumnos es permanentemente observada y tomada en cuenta, los conflictos entre docente y alumnos en el salón de clase son públicos y aunque no participen en su resolución, fijan una posición que permitirá asumir situaciones futuras similares.

En este caso, nuevamente, las afiliaciones son una entrada para establecer lazos de reconocimiento, responsabilidad, respeto e interés por el otro y por los contenidos a desarrollar en el curso. Es claro que para el docente reconocer las afiliaciones de los adolescentes y sus vínculos con otros adultos o jóvenes conocidos por él, le posibilita establecer un lazo de confianza más profundo. En todos estos acontecimientos que se listan aparecen lenguajes, acciones, conversaciones y por sobre todo emociones capaces de desfigurar o reconfigurar el sentido y la legitimidad del quehacer formativo en la universidad.

Cuadro 3 . Momentos significativos que marcaron el semestre:

Analizador	Momentos significativos identificados
Evaluaciones	Ejercicios de evaluación. Evaluación entre pares. Argumentar la evaluación.
Acciones del docente	El jalón de orejas Entrada silenciosa y tranquila en el salón de clase. La pinta con que vino un día, fuera de lo común y de la imagen habitual. Las charlas personales al inicio de la clase y a la salida en los corredores. La lectura de libros al inicio de las clases. La lectura de su diario.
Tareas	Elaboración de registros Lectura de registros en clase. Hacer el registro y ese día el profesor no pide que se lea.
Grupo de aula	Encontrarnos en un grupo pequeño. Sentarnos en círculo mirándonos cara a cara. Formar los grupos de investigación Leer en pequeños grupos y discutir lo que entendemos.
Contacto con personas externas al grupo	Visita de una exalumna del profesor que lee su diario de campo. Visita y charla de Pilar Riaño Saber que S. (un alumno) había sido auxiliar en una investigación que hizo Pilar Riaño. Saber que L (una alumna) había sido alumna de Alfonso Torres, un autor y profesor de la UPN, UST en Bogotá. La integración de N (una alumna asistente) en el grupo. Integrarnos a las actividades de otros grupos y de otras disciplinas o integrarlos en nuestras clases y actividades de campo. Ganar la monitoría en bacteriología y el científico conoce al profesor de investigación.
Desvinculación	La cancelación de Jesús. La salida violenta y la posterior cancelación de la alumna Indígena.

Alguna vez Pierre Bourdieu (1998) expresó: "Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra "idiota, ustedes no tienen derecho de emplear la palabra 'estúpido'; ustedes no tienen derecho de escribir en el margen 'este razonamiento es imbécil'; ustedes no tienen el derecho de decir 'nulo'... deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona". Lo que el sociólogo francés plantea tiene que ver básicamente con los docentes, sus actitudes y modos de tratar a los jóvenes estudiantes. Muchos, al establecer la interacción con sus alumnos, lo hacen desde un proceso de reificación de la persona, porque con el pretexto de *no ser madres ni terapeutas*, olvidan que la práctica educativa se configura en los ámbitos de la emoción, la conversación, el lenguaje y la interacción esencialmente comunicativa.

Cuando indagamos con los chicos y las chicas estudiantes de un curso sobre las emociones que habían marcado el desarrollo del curso y las interacciones y los aprendizajes logrados, la respuesta fue un listado de emociones. Muchas de ellas daban cuenta un ambiente emocional que imposibilitaba el aprendizaje, el reconocimiento del otro, la interlocución y el deseo de saber lo que el otro conoce o quiere transmitir. Una serie de emociones inmovilizan, resienten, detienen el proceso formativo. Otros marcos emocionales configurativos permiten el despliegue de las potencialidades de los sujetos, el deseo, *las ganas de seguir aprendiendo*. Este ejercicio nos permitió visibilizar el libreto oculto de muchas interacciones y conflictos, de muchos intereses y desintereses; lo importante es que

al hacerlos conscientes, permitió reconfigurar el diálogo formativo y crear ambientes propicios para el aprendizaje colaborativo entre los jóvenes.

Cuadro 6. Emociones configuradoras

Categorías	Emociones
Espontaneidad	Libertad Frescura
Inmovilizadoras	Decepción Cada vez se menos Mente en blanco Tensión Desorientación Ignorancia Cohibición Prepotencia Desconcierto Aburrimiento Caos Rutinario
Molestas	Hambre Calor Cansancio
Grupales	Unidad Identidad
Potencializadoras	Alegría Entusiasmo Ganas de seguir aprendiendo Deseo de saber más, de leer más, de aprender más. Interés Inquietudes Aprovechar
Individuales	Autoestima Autoevaluación Compromiso

Presencias y palabras

Se inicia un semestre académico en la universidad. Después de pasar todos los ritos burocráticos, se dan los encuentros entre profesor y alumnos, donde estos corren con ventaja; los jóvenes estudiantes que se inscriben en determinado curso van con algún conocimiento de las características del docente, mientras que éste no tiene idea ni de la cantidad, condición, edades, etnias y afiliaciones de los alumnos.

Tanto uno como los otros van al encuentro, unos prefiguran la alteridad del profesor. La norma, la costumbre o la tradición permiten imaginar la presencia y las palabras del docente a cargo de la materia.

Me acuerdo, es el primer día cuando entró un tipo barbado y despeinado, con un morral en la espalda. Pensé que sería un estudiante mayor. Después, me di cuenta que era el profesor...⁹.

Los alumnos entran al curso con un preconcepto del profesor que se transmiten unos a otros... por ejemplo de mí dicen que soy una profesora muy brava y de mal genio. Yo les tengo que decir que no lo soy, pero me cuesta quitarme esa imagen...¹⁰.

⁹ JG. DC. 2003

¹⁰ M.C. UdeM 2003

Los alumnos conversan amigablemente, dando la espalda a la puerta. Unas alumnas sentadas sobre los pupitres, acarician con afecto el rostro que algunos compañeros hacen descansar sobre sus rodillas. El otro -joven- no percibe la presencia del adulto ¿será que no lo espera?.

Entró silencioso, nosotros estábamos conversando. No nos dimos cuenta de que estaba el profesor¹¹.

La presencia de la autoridad estaba allí, pero no se dieron cuenta. La alteridad significativa no pasaba por el adulto profesor, sino por la presencia y la palabra de los pares; ellos sí se tienen que reconocer y diferenciar; al docente ya lo conocían, habían oído hablar de él. Entre los alumnos presencia y palabra es compartir, negociar, competir y solidarizarse.

El otro adulto, autoridad y académico observa, registra y plantea una estrategia de entrada en el grupo.

Las pintas no están fuera de lo común, alguno que otro porrudo, alguna plástica, otras alternativas. Los aretes, pircings, collares y tatuajes en brazos, hombros, vientres, espaldas, tobillos marcan a algunos. Unos en la jugada y otros sin idea. Hay quien mira por la ventana fugándose, hay quien se mira en el espejo encontrándose... no importa que sean mujeres u hombres, el espejo es importante. Entran sin pedir permiso y se llevan algunas sillas del salón¹².

Son un montón, se han sentado conforme estaban dispuestos los pupitres. Salvo cuatro, las demás son alumnas. En su mayoría jóvenes, muy jóvenes. Hablan entre ellas. Se han ubicado por grupos, en el salón se marcan y diferencian con claridad cinco grandes grupos... No parecen quererse mucho¹³.

Los jóvenes alumnos construyen rápidamente rostros, cuerpos y códigos mutantes, buscando una apariencia que no pueda ser caracterizada inmediatamente, que no dé cuenta de las múltiples afiliaciones, simpatías y antipatías, de los gustos y disgustos, de las solidaridades y conflictos. Esta condición, camaleónica para muchos, es interpretada como mecanismo de defensa, frente a la presencia dominante del docente. La observación sistemática de la práctica pedagógica y la interlocución con los estudiantes dan a entender que sus presencias y palabras son demasiado frágiles, inhabilitadas para asumirse unívocamente -con un solo nombre-; además muchos chicos y chicas llegan a la universidad afirmando que *no tengo idea quien soy y realmente no sé lo que quiero*.

Presencias y palabras de universitarios adolescentes que pocas veces se manifiestan de manera directa; casi siempre sus planteamientos están mediados por juegos y códigos corporales o verbales que buscan al mismo tiempo apertura a lo externo y protección de la intimidad, porque son conscientes de sus propias circunstancias y limitaciones. Pueden aguantar o enfrentar muchas situaciones; lo que les cuesta mucho es aceptar su propio aspecto, la puesta en escena de su presencia; por ello, sean hombres o mujeres, buscan algo que marque la diferencia, no importa qué; o por el contrario, buscan parecerse a los demás, para eludir la atención tanto de profesores como de otros alumnos. Los lenguajes, las formas de conversación, las actividades, las emociones, configuran los procesos formativos cuando se ponen en escena presencias -reales o virtuales- y palabras.

¹¹ LC.DC.2003

¹² AG. Diario pedagógico.2003

¹³ AG. Diario pedagógico .2003

Hoy los chicos y las chicas que llegan a la universidad se mueven en diferentes planos estéticos, o sea, desde diversas formas sensibles, gustos, modas, deseos, códigos, manifestaciones artísticas y corrientes creativas; desde ellos se hacen presentes y ejercen sus poderes -microfísicas del poder en el ámbito de lo cotidiano- reconfigurando los sentidos y las prácticas pedagógicas universitarias diseñadas única y exclusivamente desde la razón. Hoy, los profesores tienen el desafío de observar y de leer las aspiraciones, las actitudes interesadas o desinteresadas y las diferentes formas de manifestar el aprendizaje. Las presencias, las palabras o los silencios dicen todo, a veces nos hacen repetir sus discursos. Necesitamos conocer cómo se definen a sí mismos, en cada uno de los momentos y por medio de cada una de sus múltiples presencias; teniendo en cuenta que en la universidad se difunden y fortalecen múltiples culturas juveniles y adolescentes, que a veces son opuestas, o van en paralelo con la cultura universitaria.

El no reconocer como los diferentes modos de ser adolescente o joven están reconfigurando las lógicas, los sentidos y las legitimidades; lleva a experimentar y vivenciar el campus universitario como un espacio de conflicto y pugna entre profesores y alumnos. Por ello, las lecturas que se hacen de las presencias y palabras de los jóvenes universitarios tienen que permitirnos superar las prefiguraciones simplistas y prejuiciosas que encasillan a los conformistas, a los inconformes, a los que se escudan en el grupo, a las o los que anteponen la pinta sobre todo, a los seductores y seductoras, a los séquitos o cortes y tantos otros moldes con los que entendemos de una manera estereotipada las presencias y palabras de la alteridad. Es importante señalar que estas formas de encasillar a las personas están viciadas de machismo, racismo, discriminación y, sobre todo, de rechazo a la alteridad. Desde estos esquemas mentales, actitudinales y operacionales es imposible generar procesos de encuentro pedagógicos.

Cuadro 7. Lectura de presencias y palabras. (Qué ven? Qué oyen?)¹⁴

Observables	Grupo	Alumnos	Profesor
Intereses	Integrarse	Aprender Hacer amigos Darse a conocer Sacar buenas notas	Cumplir con requisitos.
Actitudes	Cerrado Arrinconados Silenciosos	Individualismo Prejuicios Competencia Individualismo Receptores pasivos Miedo a equivocarse en público. Quedarle mal al profesor Cerrados en su percepción No se dan a conocer. Críticas negativas	Preferencias Exigente Serio No se ríe. No se da a conocer. Poco contacto con las personas y muy atento al proceso. Conoce la temática. Ambiguo a la hora de evaluar
Participación	Integración en subgrupos. Todos con todos. Grupos por elección Libre Horizontalidad Compartir notas, trabajos, diarios de	Desagrado de trabajar con algunos. Temor de herir al otro Salir del salón Mirar lo que hacen los otros. Deseo de callar al otro. Liderar el grupo.	Técnicas participativas y dialógicas. Pide que organicen las sillas en rueda. Lee cuentos. Organiza la sesión con una agenda que no cumple.

¹⁴ Se toman datos de los cuadernos de notas de las alumnas Ruiz Ld (1998) y Marín L.B. (2001)

	campo.	Colaborar creativamente	
Prefiguraciones del Otro		Conocimiento de los compañeros en otros cursos.	Referencias por alumnos que pasaron por esa materia.
Reconfiguraciones del Otro		18 a 30 años A la moda, Informal. Alternativas y raperos Bailarines, deportistas, rumberos. Chateadores y usan Internet. Les gusta narrar e inventar cuentos. Algunos, varios, tocan guitarra y cantan. Abrazan con fuerza	Más de 50 años Hippie Le gusta leer y la Internet

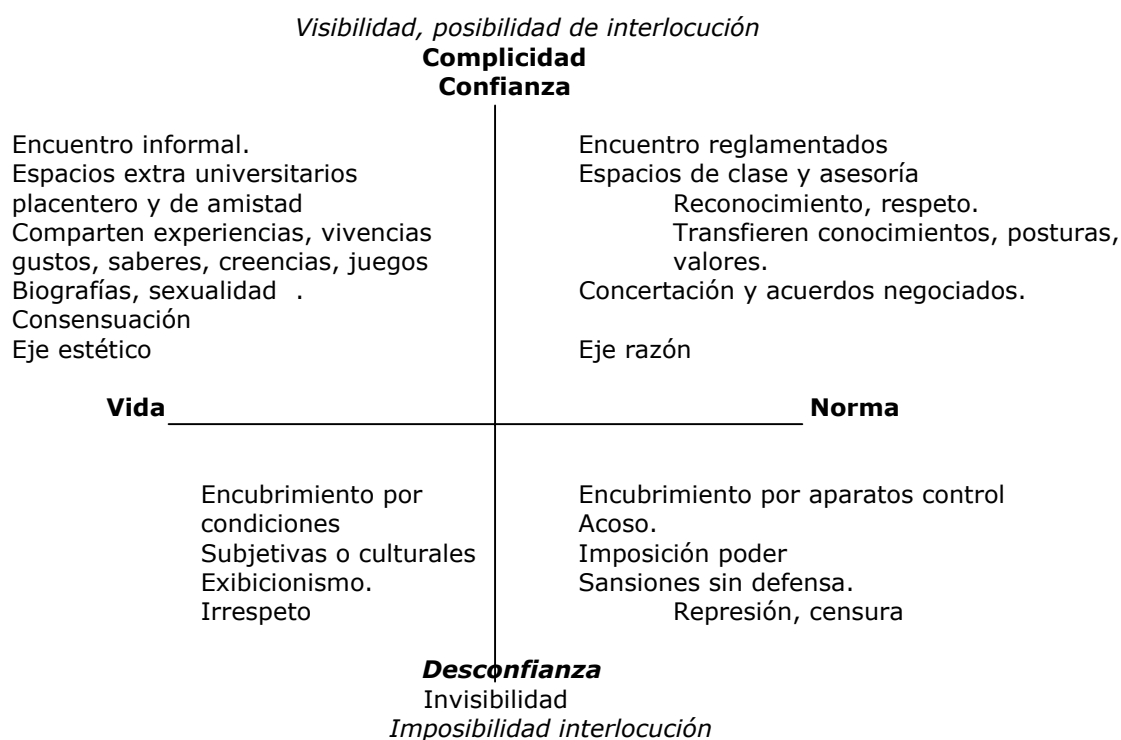
La complicidad, mediación del deseo de saber

La interacción, el dialogo, la vivencialidad del proceso educativo con jóvenes parecen estar íntimamente ligados al encuentro, a las posibilidades de contactos, enlaces y complicidades. Estas condiciones son fundamentales para la recreación y apropiación del conocimiento en las prácticas educativas. Asumir esto lleva a que los ambientes y dispositivos pedagógicos diseñados, se reconfiguren periódicamente, permitiendo el encuentro, la convivencia y la comunicación formativa -cara a cara o virtual-.

Considerar propuestas formativas como ambientes reales o virtuales de encuentros diversos, desarrollada en tiempos acordados individual, o colectivamente, presencialmente o en red, es entender que los procesos educativos de los jóvenes se desarrollan en espacios sociales poco explorados aún. La comunicación formativa que puede orientar la práctica docente universitaria pone en relación procesos de apropiación de conocimientos con personas que están perfilándose dinámicamente en acciones, biografías, narrativas, expresiones estéticas, proyectos vitales y, por sobre todo, complicidades -vínculos-, que al ser tenidos en cuenta permiten a chicos y chicas reconocerse en sus tránsitos cotidianos, en los acontecimientos de cada día, en los sucesos individuales y colectivos y en aquellos asuntos que no habían pensado de antemano y que se hacen visibles y aprehensibles como experiencias y conocimientos significativos. Esto es posible cuando la mediación que se establece en el acto educativo y sitúa a profesores y a estudiantes como interlocutores, cómplices en proceso educativo.

Para Ivan Illich¹⁵, la viabilidad de esta propuesta depende de establecer *contactos directos* (sean estos presenciales o virtuales) que faciliten el *intercambio de destrezas* mediante *encuentros entre individuos o grupos que comparten los mismos intereses*. Para ello, se hace necesario cambiar *los canales educativos y transformar los maestros*.

¹⁵ Illich, I. y Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto, alternativas en materia de educación*, Barcelona, Barral.

Cuadro 8: Complicidad, vida y norma: claves de la experiencia universitaria

Desde la complicidad, la informalidad de la vida o desde la normatividad existente se asume el pluralismo, el reconocimiento de las diferencias y se desarrolla un sentido más vivencial que racional de lo justo y lo ético. Estas reconfiguraciones pasan necesariamente por los juegos, lo placentero, la sexualidad, las diversas formas de disfrute y goce. Esto exige el compromiso de reflexionar colectivamente los modos en los que se construyen significados; prestando atención a las representaciones que están asociadas a ámbitos y rituales en los que se expresan las claves de lectura de la experiencia universitaria.

Por ello, se insiste en la necesidad que tienen los educadores de construir y tender puentes entre ambientes de socialización múltiples y diversos. Las propuestas universitarias tienen la facilidad, la oportunidad, la necesidad y la urgencia de aprender a identificar los múltiples y diferentes ambientes educativos en los que los jóvenes se mueven. Ésta es una de las formas de tejer redes de sentidos que brinden a los jóvenes universitarios y al proceso formativo, identidad y pertenencia en los diferentes momentos y espacios en los que transcurre la vida y se desarrolla la labor educativa y de profesionalización.

Asumir los momentos significativos, acontecimientos críticos como analizadores concretos y motivo de los procesos formativos es un reto que se impone a profesores y estudiantes universitarios. Los sentidos y competencias que genera lo eventual es fuente de aprendizaje, en la medida que posea valor para los sujetos involucrados. Son 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. Es importante indicar que el cotidiano vivir o el acontecimiento como tal *no da la dimensión pedagógica*; es necesario que lo vivido por lo menos se conceptualice, se enriquezca con otros saberes y se comunique. Los procesos formativos que asumen los acontecimientos significativos van sensibilizando al grupo en lo imprevisto, modificando comportamientos, conocimientos y rompiendo con los modos rutinarios de aprender para transformar la realidad.

Se requiere complicidad y confianza si se quiere educar en la incertidumbre propia de la sociedad actual. Únicamente desde la confianza es posible interrogar la realidad de cada día

y por lo tanto no enseñar, ni inculcar respuestas. Desde una relación basada en el diálogo es posible localizar, reconocer, procesar y utilizar información para resolver problemas, criticando las respuestas mágicas basadas en certidumbres. Sólo desde la confianza, la colaboración y la comunicación se pueden emprender viajes desmitificadores, capaces de resignificar, recrear y utilizar los acumulados del conocimiento y de la tecnología en beneficio de las personas.

El diálogo es un quehacer sociocultural que restablece la confianza y genera complicidades; es también una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación, todas ellas patologías que hacen curso en las normas y disposiciones que organizan la labor del docente universitario. El diálogo es una práctica social orientada, entonces, a superar los fundamentalismos y a posibilitar el encuentro entre semejantes, diferentes y desiguales. La construcción dialógica es el terreno en el que se otorga significado a la confianza y a la complicidad como *mediaciones del deseo de saber*.