

**ACCIÓN Y VOZ: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE SÍ
MISMO EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Cristian Jesús Palma Florián

Código 453865

Director de trabajo de grado:

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Psicología

Programa RED

Bogotá, mayo de 2009

Dedico este trabajo a la Universidad Nacional de Colombia, un lugar donde entendí que el conflicto y la diferencia son parte fundamental de la vida. Y a todos mis compañeros del programa RED, quienes no sólo me prestaron sus voces para hilar esta exploración sino además constituyeron esa comunidad crítica y solidaria que permitió que naciera este trabajo hecho a muchas voces y a muchas manos.

Agradecimientos

Agradecimientos Institucionales:

A la Universidad Nacional de Colombia

A la Facultad de Ciencias Humanas por su apoyo económico al proyecto

Al Programa RED

A la Maestría de Antropología de la Universidad Nacional por su colaboración en el préstamo de los equipos.

Agradecimientos personales:

En primer lugar, mis padres quienes me apoyaron durante toda la carrera, en especial a mi mamá quien siempre estuvo a mi lado mostrándome su apoyo.

Al profesor José Gregorio Rodríguez por su guía durante todo el proceso, y por mostrarme que siempre es posible en la investigación dar más, y que la formación y compromiso de un intelectual nunca termina.

A mi amigo Jaime Andrés Piracón por su constante apoyo y por las valiosas ideas que ha aportado a lo largo de todo este proceso.

A todos mis amigos de Psicología en Desarrollo, con quienes he entendido que es posible compartir un sueño.

A las personas que han sido inspiración, aliento y fuerza para continuar: Juanita Pinto y Liliana Cadena.

A quienes colaboraron aportando un poco de su tiempo, de su talento y de su experiencia para hacer más fácil este proyecto:

Liseth Díaz, por su apoyo en el registro de las observaciones y su buena disposición en la organización de las mismas.

Idelfonso Gutiérrez, por su apoyo con las grabaciones y conversión del material de video, su buena disposición y su profesionalismo.

Margarita Jaramillo, por su colaboración y su paciencia en la administración y gestión del proyecto.

TABLA DE CONTENIDOS

	Págs.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. HORIZONTE TEORICO: Conciencia, Acción y Sentidos de Sí mismos.....	4
1.1. La Conciencia como Acción Mediada.....	4
1.2. Voz y Construcción de Sentidos de Sí Mismo.....	10
1.3. El Aula y La Universidad en Tensión.....	16
2. HORIZONTECONCEPTUAL.....	23
2.1. Antecedentes: Acción, sentidos y voz: Aportes Empíricos.....	23
2.1.2. <i>La Acción en el Aula de Clases</i>	23
2.1.3. <i>Construcción de Sentidos e Identidades</i>	26
2.1.4. <i>Las Voces en Acción</i>	28
2.2. Problema: Acción y Voz en Educación.....	31
2.3. Justificación.....	33
2.4. Objetivos.....	35
2.4.1. <i>General</i>	35
2.4.2. <i>Específicos</i>	35
3. METODOLOGIA.....	36
3.1. Método: Etnografía del Habla	37
3.2. Descripción del contexto y participantes.....	39

3.3. Fuentes Instrumentos y técnicas de recolección.....	40
3.4. Estrategias de Sistematización y Análisis de Información.....	41
4. HALLAZGOS Y LECTURAS POSIBLES.....	43
4.1. Construcción de Sentidos en el Aula Participativa.....	43
<i>Construyendo sentidos sobre universidad: Un ejemplo de discurso cooperativo</i>	46
4.2. La construcción de Sentidos de Sí Mismo: Posicionamientos y voces.....	53
4.2.1. Los Sentidos de Sí Mismo como Jóvenes.....	56
<i>La Autopoiesis del Sujeto en el Aula de Clases</i>	63
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: ACCIÓN Y VOZ: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE SÍ MISMO.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	72

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Columnas del formato de registro. Ejemplo.....	41
Tabla 2. Convenciones usadas en las transcripciones.....	42
Tabla 3. Ejemplo de cooperación en la construcción del tópico.....	48
Tabla 4. Dinámica de posicionamientos.....	55
Figura 1. Construcción cooperativa del sentido de la Universidad Pública Primera parte.....	51
Figura 2. Construcción cooperativa del sentido de la Universidad Pública. Segunda parte.....	52

RESUMEN

El trabajo analiza las acciones de construcción de sentidos de sí mismo dentro de un aula de clases universitaria, atendiendo para este fin a las dinámicas internas de organización del aula en relaciones de participación y cooperación, y se problematiza la acción en el aula universitaria como un espacio de construcción, negociación y tensión entre los sentidos y voces que traen los actores que participan dentro de esta. El estudio se realizó en el marco del seminario de la práctica de investigación en educación, en el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, con los jóvenes que están vinculados a este espacio. En un abordaje metodológico desde la etnografía del habla se registraron y analizaron cinco sesiones del seminario, atendiendo a las dinámicas de construcción de sentidos, sentidos de sí mismo, negociación de identidades, posicionamientos y voces. Los hallazgos muestran diversas acciones y relaciones de construcción cooperativa de conocimiento en el aula, construcción de sentidos de sí mismo, sentidos de “nosotros” y sentidos de sociedad.

INTRODUCCIÓN

Una madrugada, un individuo solo frente a su espejo pregunta: “¿quién soy o qué cosa soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué deseo?... frente a él, sólo su reflejo indiferente haciéndole muecas desde el fondo del espejo, mudo y ausente como si le cerrara en ese momento las puertas de entrada a sus paisajes interiores. Él no recibe respuesta, sólo el vértigo, la angustia, la náusea de tener que estar solo ese instante frente a su espejo. Y allí, ante esa ceguera, como quien por llorar la luna no puede ver las estrellas, ignora las voces de los otros que lo llaman desde atrás de sus memorias, desde el fondo de sí, tendiendo puentes en su ser infinito que no termina en sí mismo sino que urde lazos entre él y el cosmos, entre él y el caos.

Cuando comencé a preguntarme por el problema global de la conciencia, contaba con muchas explicaciones de distinta índole fruto de diversos acercamientos al tema. ¿Qué es la conciencia?; fundamentalmente es un problema filosófico, implica el interrogante mismo del hombre por su existencia y creo que me empujó a este tema el interrogante por mi propia existencia y la de los otros. Pero a lo largo de la historia las disciplinas se han encargado de fragmentar el tema de la conciencia, cada cual lo construye de acuerdo con el prisma de su saber experto y de su práctica; por eso no es raro que en una indagación por el problema de la conciencia se encuentren explicaciones dispares, un abanico de conceptos que rodean vanamente el vacío que hay ante las preguntas fundamentales que nos hacemos: ¿quiénes o qué cosa somos?, ¿cuándo somos?, ¿qué nos hace ser unas cosas y no otras?, ¿qué es ser consciente?, ¿cómo tomamos conciencia en nuestra historia?, ¿es la conciencia equivalente a la inteligencia?, ¿y lo inconsciente?. Así, con preguntas semejantes se ha construido todo un repertorio de conceptos y teorías abstractas solo visibles en el marco epistemológico de las teorías y enfoques que la construyen, y en el campo de aplicación al que tratan de responder estas cuestiones.

De este modo, me vi enredado en conceptos como: identidad, autoconcepto, autoestima, autopercepción, autoimagen, autoconciencia, conciencia de sí, self, personalidad, experiencia consciente, etc. Igualmente, para sustentar los conceptos se recurre a metáforas y fuentes como el computador, el cerebro, los constructos matemáticos, la psicología comparada, el desarrollo, etc. Por fin, después de buscar dentro de campos y de teorías, de analizar respuestas y propuestas, todas insatisfactorias para la pregunta que me motivaba, entendí que había que ir más al fondo, y era necesario salirse de abstracciones y de metáforas especializadas para ver lo evidente, pero también con el suficiente lente crítico para trascenderlo. Entendí que no puedo responder a

ninguna de esas cuestiones que se hacían desde las distintas disciplinas, que cada campo es autónomo en su sector de aplicación y es tan válido como los demás, por lo tanto no podía aspirar a una respuesta absoluta. Más bien lo que me guiaba era una pregunta distinta, una pregunta por el ser, una pregunta por ser, también por conocer algo esquivo de mi propia historia, y una intuición, quizás la misma que me trajo hasta la psicología: Puedo conocerme a mí mismo si puedo conocer a los otros.

Así se fue construyendo la pregunta por la “conciencia de sí”, título que además llevaba el proyecto de investigación en el que estaba trabajando dentro de la línea de investigación de interacciones sociales y de conciencia de sí, dirigida por la Profesora Yalile Sánchez. Este proceso dentro de ese equipo de investigación fue una gran oportunidad que alumbró mis primeros acercamientos al tema, las primeras concepciones sustentadas teóricamente que me hice mientras trataba de construir un modelo de estado de arte sobre el tema, y los primeros acercamientos metodológicos. De toda esa diversidad de explicaciones, algunas fueron tomadas y otras desechadas; al final me quedé con una tesis esencial: la conciencia no es un hecho dado, se forma o se construye en las interacciones y a través de la educación y esa conciencia es fundamentalmente conciencia de sí. De este modo rompía definitivamente con las concepciones neuropsicológicas o cognitivas, y se me abría el campo que iba a ser el de mi interés en adelante: “el self o conciencia de sí como proceso de construcción”.

Con esta pregunta llegué al programa RED y a partir de ese punto comenzó la indagación profunda en distintas disciplinas de las ciencias humanas (psicología, filosofía, sociología, antropología, lingüística), empujado por dos preguntas que venían a ser la misma: ¿qué es la conciencia? y ¿qué es la conciencia de sí mismo o self? Una premisa del materialismo dialéctico y del interaccionismo simbólico me dio la pauta para construir el problema: la conciencia es la acción por la que conocemos el mundo en el acto de transformarlo, también puede ser leída en orden inverso. Para la conciencia de sí también había una respuesta aunque un poco menos evidente: la conciencia de sí es el acto de construcción y de afirmación del sujeto en las relaciones reflexivas con los otros y en el acto comunicativo, definición que fue posible acuñar pronto con la cualidad de la dialogicidad y con el concepto de “voz” de Mijaíl Bajtín.

El presente trabajo se organiza en cinco capítulos: horizonte teórico, horizonte conceptual, metodología, hallazgos y discusión. En el primer capítulo se desarrollan los conceptos centrales que sostienen este estudio y las tradiciones filosóficas y psicológicas que los sustentan;

igualmente se construye el contexto dentro del cual se lleva a cabo la investigación. En el segundo capítulo, se desarrollan los elementos que permiten un acercamiento a un abordaje empírico del tema. En el tercer capítulo, la metodología, se construye un posicionamiento metodológico para abordar el problema, y se sustenta el método específico con el que se desarrolla la investigación, los participantes, instrumentos y procedimientos de recolección y procesamiento de datos. Los hallazgos se organizan como las distintas lecturas que se puede hacer a la experiencia registrada en el estudio, primero desde la construcción de sentidos, y posteriormente una lectura más atenta a las dinámicas de construcción de sujetos en el aula. Acción y voz se construyen como categorías conceptuales pero también como categorías empíricas que dan la posibilidad de entender cómo los problemas de la conciencia y conciencia de sí se pueden abordar en los contextos cotidianos en los que nos construimos como sujetos histórico-sociales.

HORIZONTE TEÓRICO: CONCIENCIA, ACCIÓN Y SENTIDOS DE SÍ MISMO

La presente investigación se construye sobre tres elementos fundamentales: la conciencia, la acción mediada y los sentidos de sí mismo. En la exploración que se ha realizado por cada uno de estos conceptos, se ha logrado urdir una trama compleja que interrelaciona los tres elementos, produciendo las tesis que dan la base de todo este horizonte teórico: la conciencia es acción mediada semióticamente y los sentidos de sí mismo se construyen en las relaciones reflexivas con los otros. Estas tesis son desarrolladas a continuación, tomando como base tres posicionamientos teóricos: la escuela históricocultural, el interaccionismo simbólico y el construccionismo social. El último apartado está dedicado a la construcción del contexto de esta investigación: el aula de clases universitaria, y las posibilidades que da para la construcción de sujetos.

La Conciencia como Acción Mediada

Hablar de la conciencia desde la psicología históricocultural implica no sólo señalar los mecanismos psicológicos internos e individuales con los que conocemos y organizamos la realidad (e.g. percepción, sensación, memoria, emoción, representación, etc.), sino también las relaciones concretas por las cuales esos procesos se integran en unidades funcionales que orientan nuestras actividades prácticas del día a día, la naturaleza social y la dimensión histórica de estas relaciones, y fundamentalmente, cómo en estos espacios de relación se organiza y se autoproduce el individuo como agente de su historia y de su sociedad. Este sería el programa para una teoría dialéctica de la conciencia, a la cual han contribuido distintos pensadores e investigadores desde distintos campos de las ciencias humanas (e.g. Vigotski, Bajtín, Rubinstein, Leontiev, Shorojova, Shaff, Voloshinov).

La premisa fundamental es que “no es la conciencia la que determina el ser social sino que es el ser social el que determina la conciencia”. Esto significa que el punto de partida no es el individuo y sus funciones aisladas sino la actividad social, las acciones cotidianas a través de las cuales cada uno participa junto con los otros en un proyecto conjunto de construcción social de la realidad. Marx lo explica de esta manera:

En total oposición a la filosofía alemana, que desciende del cielo a la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo. Eso significa que no se parte de lo que los hombres dicen, se imaginan, ni tampoco del hombre pensado, imaginado, representado, para, a partir de ahí, acceder al hombre existente; se parte de los hombres realmente activos, y a partir de su real proceso de vida se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y el eco de ese proceso de vida [...] No es la conciencia la que determina la vida sino la vida la que determina la conciencia. Según el primer modo de consideración se parte de la conciencia en lugar del individuo existente; en el segundo, conforme a la vida real, de los mismos individuos reales, existentes y se considera la conciencia tan solo como *su conciencia*. (Marx, 1974/1924, p. 76).

Si es el ser social el que determina la conciencia y no al contrario, entonces es necesario pasar de concepciones abstractas, generales, para comprender al individuo en sus modos de vida particulares, en sus condiciones objetivas de determinación y en su posibilidad de agenciamiento y de auto creación. Como lo explica Gramsci (1970):

Decimos, pues, que el hombre es un proceso y, concretamente, que es el proceso de sus actos. Pensándolo bien, la pregunta ¿qué es el hombre? no es una pregunta abstracta u «objetiva». Se debe a que hemos reflexionado sobre nosotros mismos y sobre los demás y queremos saber, en relación con lo que hemos reflexionado y visto, lo que somos, lo que podemos llegar a ser si somos realmente, y dentro de qué límites, «artífices de nosotros mismos», de nuestra vida, de nuestro destino. Y lo queremos saber «hoy», en las condiciones de hoy, de la vida «actual» y no de una vida y de un hombre cualesquiera. (p. 22)

En este sentido, la pregunta por la conciencia deja de ser la pregunta por ¿qué es lo que somos?, para comenzar a interrogarnos sobre ¿qué es lo que podemos ser?, pregunta que va directamente relacionada a ¿cuál es el mundo en el que vivimos?, pero sobre todo, ¿cuál es el mundo en el que podemos vivir?: el que podemos hacer con nuestras acciones. La conciencia se convierte en un hacer individual y colectivo, y comenzamos a entenderla como las acciones a través de las cuales conocemos el mundo en el acto de transformarlo. Nos conocemos como sujetos dentro de espacios relacionales concretos, sujetos de relación que, como lo diría Freire (1969), existimos en comunicación y diálogo con el mundo: “un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con él mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico”. (p. 53).

Lo anterior nos obliga a dar una definición de la conciencia que la ubique justamente en el centro de la actividad social y que a través de ella se pueda dar cuenta de las relaciones internas dialécticas entre el conocimiento individual y la comprensión de la realidad por parte de los grupos y clases sociales.

Desde la filosofía marxista y los desarrollos de Lenin, se considera a la conciencia como reflejo psíquico de la realidad, reflejo que no es contemplativo a manera de copia de los objetos del mundo sino que en sí es una construcción y una transformación de las relaciones con estos

(Rubinstein, 1963). La noción de reflejo implica la actividad y la acción, es en la acción en donde se aprehenden y se transforman las relaciones con nuestro entorno. El reflejo psíquico de la realidad específicamente humano se caracteriza por estar mediado por el signo, lo que permite una descontextualización de la actividad y del organismo, haciendo del acto de conocimiento humano un acto productor y creador de nuevas relaciones con el mundo, las cuales, a diferencia de otras formas orgánicas, no se determinan solo en un campo físico y biológico, sino en un nuevo plano creado por las relaciones específicamente humanas mediadas semióticamente: la cultura.

El signo es un instrumento creado y perfeccionado por los seres humanos a lo largo de su desarrollo filogenético; con este reflejan la realidad circundante, definen sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismos, transformándolas y creándolas al mismo tiempo. Es lo que distingue la actividad humana de la actividad animal: “el animal forma una unidad inmediata con su actividad vital. No se distingue de ella. Es ella. El hombre hace de su misma actividad vital el objeto de su voluntad y de su conciencia. Desarrolla una actividad vital consciente” (Marx, 1974/1932, p. 62). Gracias al signo los seres humanos pueden romper con su actividad inmediata, determinar sus relaciones actuales con el mundo y producir nuevos objetos y relaciones. Esta relación dialéctica con el signo le permite al ser humano construir contextos de relaciones semióticas, y construirse él mismo dentro de estos contextos relacionales, en la práctica cotidiana con los otros.

De acuerdo con la tradición materialista dialéctica, el material central en la constitución de la conciencia es el signo y todas las formas semióticas posibles en una cultura dada. La conciencia es semiótica y por lo tanto está determinada por las propiedades y dinámicas inherentes al signo y por los sistemas semióticos que se construyen en una sociedad o grupo social concreto. Entender el problema de la conciencia en estos términos implica abordar el problema de la acción mediada por el material semiótico y la forma en que esta acción ocupa un lugar y un momento en los procesos históricos de una sociedad: “La conciencia como expresión material organizada (en la materia ideológica de la palabra, de un signo, un dibujo, colores, sonido, música, etc.), la conciencia, concebida, es un hecho objetivo y una tremenda fuerza social” (Voloshinov, 1976, p. 113).

James Wertsch (1985, 1993, 1999) entiende la acción mediada como la unidad de análisis¹ más idónea para abordar el problema de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores². A partir de Vigotski se entiende la conciencia como aquella unidad estructural y funcional que integra las funciones psicológicas superiores en contextos concretos de actividad. Pero esta organización interna de las funciones psicológicas superiores es posible gracias a la presencia de los mediatizadores o herramientas que orientan y le dan una forma a la acción dependiendo del contexto de actividad del que se trate. La dimensión mediatizada de la conciencia le da su organización interna y dinámica, ya que los mediatizadores hacen parte de un proceso histórico más amplio de reflejo de la realidad por las sociedades que en su praxis establecen espacios y recursos para la acción. Las acciones mediadas entonces no solo dan una microanatomía de la interrelación de las funciones psicológicas superiores en la unidad de la conciencia sino que también permiten ver cómo la conciencia se organiza externamente como acción dentro de espacios determinados por fuerzas institucionales concretas.

Desde la teoría históricocultural de la actividad, de Alexis Leontiev, se muestra el lugar de la acción dentro de la estructura general de la actividad de un grupo social. Leontiev distingue tres niveles de la actividad: la unidad de actividad, la acción y las operaciones (Wertsch, 1985). La unidad de actividad se define como un sistema de relaciones entre los instrumentos y los motivos que se entrecruzan y orientan la actividad global de una sociedad; cada actividad constituye un contexto de reglas y recursos organizados en espacios particulares de acción como prácticas regladas e institucionalizadas. La unidad de actividad constituye el sistema que integra acciones y operaciones conforme a reglas y recursos establecidos socioculturalmente. Entre las actividades estudiadas por la tradición históricocultural figuran especialmente tres: el juego, la actividad de instrucción o enseñanza y la actividad del trabajo. De acuerdo con Leontiev, cada una de estas constituye un contexto que da las reglas implícitas y recursos para la acción en momentos y espacios concretos de interacción.

¹ El concepto de unidad de análisis en psicología, según fue trabajado por Vigotski hace referencia a una estructura capaz de integrar a todas las funciones psíquicas elementales (percepción, memoria, motivación, emoción, etc.) en una sola unidad estructural y funcional de relación del individuo con el mundo, y por esta vía dar una propuesta unificada no reduccionista sobre lo psicológico.

² En la teoría vigotskiana las funciones psicológicas superiores se apoyan en las funciones psicológicas elementales pero logran una organización cualitativamente más compleja como resultado de su organización dentro de los espacios socioculturales y con la mediación de las herramientas de la cultura; por ejemplo: la lectoescritura.

La acción es el segundo nivel de análisis de la actividad, implica el uso de unos medios concretos para llegar a unos fines específicos. La acción se caracteriza por dos cosas: siempre es intencional y es operacional. Es intencional porque siempre cumple una función dentro de los sistemas de valoración, legitimación e interpretación de las relaciones sociales; toda acción trae como propiedad intrínseca una valoración y una definición de un estado de cosas en el mundo, intención que se transmite en la organización social de las prácticas cotidianas mismas en las cuales se construyen contextos de actividad. Las acciones también se orientan hacia objetivos generalizables socialmente, que se materializan en contextos espaciotemporales particulares a través de las operaciones. Las operaciones son las formas concretas en que una acción se materializa en condiciones específicas, implica no solo el seguimiento de reglas y uso de medios sino además los modos y estrategias de hacer uso de estos medios.

La acción se estructura al mismo tiempo en el plano interior individual psicológico y el plano exterior interpsicológico o social, el cual se organiza en los contextos culturales, institucionales e históricos; es importante entender esta doble organización de la acción como momentos de una misma relación con el mundo (Wertsch, 1999). Wertsch menciona siete propiedades que definen a la acción mediada: a) La acción mediada resulta de la tensión que se da entre el agente y los modos de mediación, b) está materializada en productos concretos, c) persigue múltiples objetivos de acuerdo con el contexto de actividad en el que se dé. d) se sitúa ontogenéticamente en uno o más caminos evolutivos y los soporta como múltiples opciones de desarrollo, e) está determinada por las herramientas culturales y se transforma internamente cuando estas cambian, f) siempre se organiza desde el plano externo hacia su interiorización, g) están estructuradas dentro de lógicas de poder: autoridad y resistencia.

Los modos de mediación de una acción son muy diversos, entre los que figuran: el lenguaje hablado, los sistemas numéricos y de cálculo, la escritura, las técnicas mnemotécnicas, los diagramas, dibujos, modelos, planos, obras de arte y los signos convencionales (Wertsch, 1999). Cada cultura construye juegos de herramientas muy diversos que pone al alcance de los individuos para que construyan sus acciones y se construyan en ellas.

El lenguaje es el mediador principal de la acción y cumple un papel fundamental en la génesis de las funciones psíquicas superiores. Vigotski (1962, 1964) argumenta la función que éste cumple en la función y regulación de la actividad, su origen social y las múltiples rutas genéticas que sigue en el desarrollo de las funciones psíquicas. El lenguaje determina el

desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tales como el pensamiento verbal, la memoria lógica y la percepción categorial, la construcción de conceptos, y lo hace dentro de la experiencia sociocultural que se transmite en cada sociedad; el carácter histórico de esta relación hace que la actividad general del sujeto esté organizada dentro de la actividad de una sociedad en el curso de la historia. La dinámica en la cual la experiencia singular o subjetiva de conocimiento del mundo asimila la experiencia colectiva y se materializa en ella es la misma por la cual el pensamiento individual se refleja en la palabra como instrumento semiótico de comprensión de la realidad y regulación de la actividad. “La relación entre pensamiento y palabra es un proceso vivo: el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra carente de pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento no incorporado en palabras permanece en las tinieblas” (Vigotski, 1962, p.153). De acuerdo con Vigotski, la relación con la palabra como proceso vivo por el cual la experiencia subjetiva se significa en el discurso público es la clave para comprender el desarrollo del pensamiento, la formación de la conciencia y por este camino la producción dialéctica del ser humano:

El pensamiento y el lenguaje, el cual refleja la realidad en una forma distinta a la de la percepción, son la clave para la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras juegan una parte central no solo en el desarrollo del pensamiento sino en el crecimiento de la conciencia como un todo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana (Vigotski, 1962, p.153).

En este proceso dialéctico de relación con el signo lingüístico, el ser humano produce zonas de relación organizadas en contextos particulares de actividad. Tales zonas son los sentidos y los significados, como momentos diferenciados de un mismo proceso socio histórico de reflejo del mundo por los grupos sociales. El signo es dialógico porque en su constitución deja ver el reflejo de los grupos sociales que lo construyeron, y de las luchas históricas de dominación y resistencia de la que es producto. Todo signo lleva consigo un reflejo de la realidad social históricamente condicionado, reflejo que además refracta, en el sentido de deformar la realidad e interceptarla dentro de campos de poder (Voloshinov, 1976).

Mijaíl Bajtín (en Silvestri & Blanch, 1993) argumenta que un signo engloba tres componentes dinámicos fundamentales: el sentido, el significado y la valoración social. El sentido es la unidad del intercambio comunicativo, son las múltiples relaciones que pueden darse entre las experiencias vividas y los referentes en el mundo; de acuerdo con Vigotski (1962) es un complejo dinámico y fluido de experiencias, con muchas zonas de estabilidad diferentes, que es producido por un signo. El significado es la relación signo-referente que ha alcanzado una mayor

estabilidad dentro de la vida social, es decir, es la zona de sentido más estable y común entre un grupo dado de hablantes. Es la unidad de intercambio verbal que permanece estable a través de los cambios de contexto y de sentido.

La relación dinámica entre sentido y significado produce el contexto, definido por Bajtín como “el horizonte temporal y espacial que acompaña al acto comunicativo”; es decir, el conjunto de valoraciones y enlaces semánticos que una comunidad de interlocutores genera en sus condiciones reales de vida. Lo contextual entonces está construido sobre las condiciones objetivas de vida social de un grupo o clase social dado, los enlaces semánticos son siempre reflejos de las conexiones objetivas en la realidad social.

El principal aporte que realiza Bajtín para una comprensión dialéctica de la conciencia es el de mostrar su naturaleza dialógica y comunicativa. La conciencia como experiencia comunicativa sólo se produce en el encuentro con el otro vía la palabra; es en esta extraterritorialidad de encuentro con el otro que podría ser tratado el problema de la conciencia de sí mismo y por esta vía comprender los sentidos de existencia en el mundo social:

Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro[...] los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por relación a la otra conciencia [...] y todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogizado, cada vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera, se encuentra con el otro, y en este intenso encuentro está toda su esencia [...] El mismo ser del hombre, tanto interior como exterior, representa una comunicación más profunda: ser significa comunicarse” (Bajtín, en Silvestri y Blanck, p.104)

La conciencia es entendida en el contexto filosófico y psicológico que orienta esta investigación, como acción mediada por herramientas, especialmente el signo, y acción comunicativa en el seno de la cultura. Implica tanto el conjunto de sentidos y significados que ordenan las acciones cotidianas, como el acto comunicativo en el que los confirmamos con el otro, por lo tanto, siempre está integrada en las relaciones sociales (Giroux, 1983). La dimensión activa que toma el conocimiento en el seno del mundo social, su dimensión ética y política, lo incluye en relaciones de legitimación, deslegitimación, dominación y resistencia, relaciones que se dan especialmente en el campo de los ordenamientos semióticos de la realidad.

Voz y Construcción de Sentidos de Sí Mismo

El término *voz* proviene de la obra del estudioso de la literatura, semiólogo y filósofo, Mijaíl Bajtín quien a través de su obra muestra cómo la acción discursiva de los individuos se

asimila a los procesos discursivos históricos de los que participan las sociedades en su proceso cotidiano de actividad.

Al igual que Vigotski, Bajtín renuncia a un individualismo metodológico para explicar las relaciones que el ser humano mantiene con el mundo, y hace énfasis en el origen social de los procesos psicológicos y cómo su desarrollo va ligado a los contextos institucionales en los que se dan. La noción de *voz* hace referencia precisamente a la acción discursiva individual, compartida y completada siempre dentro de la actividad social.

El campo de la palabra es un espacio para la producción de enunciados y enunciaciones que constituyen diferentes momentos de un mismo proceso comunicativo en una sociedad. La enunciación se define como cualquier gesto dirigido al otro que encuentra su significación en la interacción, y el enunciado es el momento de objetivación del gesto en el signo lingüístico. Un enunciado cualquiera, producido por un individuo, en primer lugar, convoca la respuesta del otro y de alguna manera la anticipa. La estructura básica del habla implica por lo menos dos componentes: hablante y oyente, y al interiorizar la cualidad dialéctica interna del signo, el sujeto se hace hablante y oyente al mismo tiempo. Todo enunciado convoca al otro, lo busca, está orientado a su comprensión y a su respuesta, aún cuando éste no esté físicamente, está presente en la estructura del habla, de manera potencial. El lenguaje interior es dialógico: cuando reflexionamos sobre algo nos dirigimos a alguien, preguntamos, respondemos, afirmamos, negamos, discutimos con otra o con otras voces que no son otra cosa que la interiorización de los diversos lenguajes presentes en nuestro medio social. Así, la naturaleza dialógica del material semiótico de la conciencia le da al sujeto la posibilidad de producir enunciados con diferentes lugares de enunciación, múltiples y a veces contradictorios, que reflejan en el discurso las luchas históricas de poder y reconocimiento.

La enunciación tiene una parte verbal, el enunciado, y una parte extraverbal, la cual es sobreentendida en la comunicación y está relacionada con las situaciones en donde se produce y donde se da la actuación de los hablantes. La situación en la que se da una enunciación reúne tres elementos: el lugar (espacial y temporal), el tema (aquello de lo que se habla) y la actitud o valoración social de la enunciación entre un conjunto de hablantes. Toda situación define un auditorio, una clase de oyente para el que está destinado el enunciado; el auditorio determina implícitamente el tono en el que se habla, definida también como el acto de habla, la elección de las palabras utilizadas y la disposición en la que se presentan los elementos del enunciado. Un

enunciado es una partícula del habla, un momento dentro del proceso continuo de la comunicación verbal y ésta es sólo un momento generativo continuo e inclusivo de la experiencia de un grupo social en su historia (Voloshinov, 1976).

La praxis cotidiana clasifica las formas de comunicación de acuerdo con actividades concretas que delimitan campos de entendimiento compartido de la realidad dentro de escenarios de interacción. Estos son los *géneros discursivos* y relacionan la praxis con la realidad y con las formas genéricas del discurso con las que la organizamos; dentro de los géneros discursivos están: el diálogo cotidiano, la carta, los documentos legales, la novela, el drama, el trabajo científico. Los sentidos y los significados están ligados a los escenarios históricos, culturales e institucionales y en esta interrelación se construyen comunidades lingüísticas o discursivas, que conforman lenguajes sociales y nacionales particulares a las zonas de actividad de una sociedad. De acuerdo con Wertsch (1993) la producción de todo enunciado implica la apropiación de por lo menos un lenguaje social y un género discursivo; es decir, que la situación comunicativa se mantiene identificada a escenarios concretos institucionalizados y a formas de interacción verbal emergentes de la relación praxis-discurso. Los lenguajes sociales y los géneros discursivos organizan la acción.

Toda experiencia subjetiva, aún la más privada, se significa dentro de contextos públicos de discurso compartido dentro de la praxis social de una comunidad. El sujeto encuentra en el discurso un espacio para definirse dentro de escenarios concretos de relación, un espacio dialógico o mejor polifónico donde puede ocupar distintos lugares de enunciación, a menudo en conflicto o contrarios, para producir enunciaciones sobre sí mismo, su proceso de vida, sus condiciones, y su realidad social; en este sentido, el sujeto puede asumir voces distintas, plurales y contrarias para definirse a sí mismo.

Los sentidos de mundo que son posibles dentro de una cultura se presentan organizados como narrativas (Bruner, 1988; Gergen, 1996), las cuales organizan la experiencia del mundo público y privado en relaciones de recursividad y construcción. El relato es un medio crítico a través del cual cada uno puede hacerse inteligible para los demás y para sí mismo como participante de un mundo social ordenado. En el relato hacemos inteligible la experiencia particular de vida dentro de un discurso público; las narraciones sobre sí mismo no solo reflejarían esta relación dialéctica interna entre el mundo público y privado sino que constituyen ellas mismas realidades o mundos realizados socialmente. La autonarración también permite ver

la tensión dialéctica que genera la acción de construir la experiencia privada en un mundo público que puede afirmar o negar la experiencia personal del sujeto. Es posible entender la experiencia del sí mismo como una relación recursiva y negociada de los lugares de acción que se ocupan en un contexto cultural, la experiencia de lo que llamamos “yo” puede ser abordada:

Como un texto acerca de cómo se sitúa cada uno de nosotros con respecto a los demás y al mundo – un texto canónico sobre poderes, habilidades y disposiciones, que cambia con la situación de uno mismo según pasa de joven a viejo, de un tipo de tarea a otra, etc. La interpretación *in situ* de este texto por el individuo es su sentido del yo en esa situación y se compone de expectativas, sentimientos de estima y poder, etc.” (Bruner, 1984, p. 56).

Las acciones por las cuales cada sujeto se define y se conoce a sí mismo dentro de espacios semánticos y de interacción social, se construyen sobre la base de una propiedad fundamental que es inherente a la comunicación humana: la reflexividad. George Mead (1982) define el comportamiento reflexivo como aquel en el que el individuo adopta las actitudes de los otros hacia él y se dirige a sí mismo como lo harían los demás; en otras palabras, es aquel acto en el cual nos ponemos en el lugar del otro. Esto se da gracias a la conversación de gestos vocales, aquella interacción en donde podemos generar en nosotros la misma reacción que generamos en las otras personas. Así, en los procesos sociales de interacción cada uno adopta las respuestas de los otros a su propio comportamiento y de esta manera regula lo que sucede en la interacción. El gesto significativo resulta del comportamiento coordinado entre los dos individuos y regula tanto las respuestas de los dos individuos en interacción como el desarrollo del acto social mismo. En esta relación de reflexividad el individuo se hace sujeto y objeto para sí, puede regular su comportamiento adoptando las actitudes que los otros han mostrado hacia sí mismo; comienza a dirigirse hacia sí mismo como otro.

Cada cual se conoce a sí mismo gracias a las respuestas que los otros han adoptado hacia él en los distintos espacios en que se ha participado; los grupos sociales y comunidades a los que se pertenece, y cada uno de los otros significativos organizan las relaciones posibles del individuo con el mundo y lo hacen un objeto para sí:

El individuo se experimenta a sí mismo, indirectamente desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del grupo social, o desde el punto de vista generalizado en el grupo social, en cuanto un todo al cual pertenece. El individuo se convierte en un objeto para sí cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia (Mead, 1982, p. 170).

En estas relaciones de reflexividad habría que buscar el origen de *la persona* como proceso generativo resultante de las interacciones sociales. Cuando el individuo se hace un

objeto para sí en las relaciones de reflexividad puede conocerse a sí mismo desde el punto de vista de los distintos otros de su medio social, puede modificar sus relaciones actuales dentro de campos discursivos y regular su acción comunicativa.

Como lo explica Mead (1982):

El proceso al que me he referido de reaccionar hacia la persona de uno como otros reaccionan a ella, de tomar parte en la propia conversación con otros, de tener conciencia de lo que se dice y emplear esa conciencia de lo que se dice para determinar lo que se dirá a continuación, es un proceso familiar para todos nosotros. Continuamente seguimos las palabras que decimos a otra persona con una comprensión de lo que decimos y empleamos esa comprensión en la dirección de nuestra conversación continuada. Descubrimos lo que vamos a decir, lo que vamos a hacer, diciendo y haciendo y en el proceso controlamos continuamente el proceso mismo (p.172).

A lo largo de la vida participamos de diversos grupos y comunidades, dentro de cada uno de los cuales se define una experiencia de sí mismo, distinta en cada uno de ellos. La experiencia de “sí mismo” en un grupo social, tal y como es vivida por el individuo, se constituye en dos momentos: El primero, el momento en que se organiza una dimensión reflexiva de la persona, el *mí*, en el cual se define una identidad para el individuo desde afuera, éste en sus acciones adopta las actitudes de los otros hacia él, del grupo social como un todo, y por consiguiente asume esta identidad reflejada desde el otro y desde el grupo. El otro momento es la emergencia del *yo*, el cual es la respuesta de adaptación o resistencia del individuo frente a la identidad que le es reflejada. El *yo* es el momento de realización y emergencia creativa del sujeto como respuesta al *mí*, constituye un espacio singular de afirmación o negación. La interacción entre el *yo* y el *mí* es lo que da la experiencia de la persona como proceso generativo resultante de las interacciones sociales; cada interacción es un espacio para la emergencia de la persona como identidad reflejada y como respuesta creativa singular.

La construcción del sujeto en espacios de relación es la que interesa para el propósito de esta investigación, construcción que tiene un doble sentido: como proceso permanente de construcción de la persona dentro de los espacios de interacción institucionalizados y como producción espontánea de nuevas relaciones con el mundo, como acto creativo y singular; esta experiencia involucra un sujeto que se construye dentro de un “nosotros” en continua transformación.

Cada grupo social desarrolla sus propios recursos semióticos, sus propias formas institucionalizadas de comportamiento, de pensamiento y en ese sentido, cada grupo define identidades que refleja hacia sus miembros. Estas identidades se constituyen en formas institucionalizadas de significación de la vida cotidiana, formas tipificadas de comportamiento,

con sus propias relaciones de legitimación de las interacciones y sus propias formas de fijación de los roles (Berger & Luckman, 1995).

En los espacios de interacción institucionalizados, estas interpretaciones estructuradas y objetivadas, y las tipificaciones de los comportamientos, regulan la presentación que cada uno de los individuos hace de sí mismo y la experiencia de sí mismo que es modulada en cada caso. Desde el modelo dramático de la interacción de Erving Goffman (2002) se puede esquematizar la estructuración de estas relaciones: cada vez que un sujeto se dirige a otro propone una situación de interacción, define un escenario para la relación, el cual debe ser interpretado correctamente por el otro, y de esta manera establecer un “consenso de trabajo” que sitúe las reglas de la interacción en cada caso. El curso de las interacciones depende del éxito que se tenga en establecer este consenso, lo cual a su vez depende de la actuación que cada uno de los participantes realice para mantener la interacción. En la presentación que cada uno realiza de sí mismo en escenarios institucionales se intercambia información sobre sí mismo, alguna de esta información se transmite de manera explícita otra de forma implícita, intencionalmente y también de manera inconsciente. Todos estos elementos constituyen la actuación total que realiza un participante en una situación dada mediante la cual se busca influir en los otros participantes y regular el curso de la interacción.

En el modelo teórico de Goffman, el sujeto es tomado como actor y como personaje, manteniéndose una clara distinción entre los dos. El actor es aquel individuo que puede asumir representar unas actuaciones concretas en función de unas escenas, existe más allá de la acción dramática como agente que tiene la posibilidad de moverse en distintos escenarios de relación con los otros y de adoptar papeles distintos en cada uno. El personaje, en cambio, es aquello que se asume ser en una escena concreta. Los conceptos de rol y persona también pueden aclarar estas relaciones: la persona es el individuo con historia que en su biografía personal se apropia de unos papeles, soporta sobre sí unas actuaciones, establece unas escenas con los otros, en cada una de las cuales cumple un rol el cual es entendido como una función concreta en el mantenimiento de un guión implícito entre los personajes, el rol permite la proyección de la acción dramática y construye una audiencia.

Los sentidos de sí mismo se construyen en las acciones reflexivas con los otros dentro de contextos socioculturales, institucionalizados en la vida cotidiana de un grupo social. En la vida social, las acciones, por estar dirigidas siempre a un otro, se constituyen como tal en dos

dimensiones: como acción mediada semióticamente y como *actuación* en el sentido que lo entiende Goffman. La acción, como acción mediada y como acción dramática es la relación fundamental en la cual nos construimos como sujetos dentro de escenarios sociales institucionalizados. Estas relaciones de construcción de sentidos, en las que nos pronunciamos desde múltiples voces singulares y colectivas, en las que nos afirmamos y tomamos posición frente a los otros, y donde negociamos roles e identidades en los escenarios institucionales son las que entenderemos en este estudio como *construcción de sentidos de sí mismo*.

Una vez entendido que las acciones discursivas y reflexivas en las que nos construimos como sujetos se dan dentro de espacios sociales institucionalizados, es necesario hacer explícito cuál es el espacio institucional que servirá de contexto para la presente investigación: El aula universitaria. Esta se aborda como un espacio de construcción de sujetos dentro de la mediación crítica y la confrontación de los saberes, las relaciones de legitimación y deslegitimación del saber y la tensión de posturas éticas y políticas y de proyectos de mundo, dentro del debate.

El Aula y la Universidad en Tensión

En la contemporaneidad, la Universidad Pública se configura como una institución tensionada entre distintas fuerzas y presiones de origen externo e interno, que la fuerzan a misiones contradictorias, entre las funciones que históricamente ha desempeñado y las dinámicas en las que ha sido obligada a entrar para responder a las demandas que se le hacen desde las sociedades. Santos (1998) muestra cómo la Universidad trata de responder a las demandas que se le han venido haciendo y de las funciones contradictorias que se le han venido asignando, llegando a caer en tensiones y contradicciones que han generado en una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional interna³.

Tal como se presenta en la actualidad, la Universidad Pública es precisamente una institución de gestión de contradicciones entre modelos administrativos, concepciones de

³ La crisis aparece cuando se enfrentan las actividades de alta cultura a la que se ha dedicado tradicionalmente la Universidad con la exigencia cada vez mayor de devaluación de sus conocimientos para producir conocimientos utilitarios y técnicos para la formación de fuerza de trabajo calificada (crisis de hegemonía), cuando se opone desde las clases populares la exigencia de masificación y politización de la Universidad contra la creciente especialización y sobrecertificación de los conocimientos (crisis de legitimidad), y la tensión que se genera entre la autonomía como emblema y condición de existencia de la Universidad Pública contra su sumisión creciente a los criterios de eficacia y productividad, y la incursión de otros modelos de gerencia tomados de instituciones empresariales (crisis institucional) (Santos, 1998).

democracia y proyectos de Nación, que se constituye en un espacio abierto, complejo, para que cada uno de los sujetos que participa dentro de ésta, encuentre un lugar propio de acción y de afirmación de su discurso, entre las relaciones de reproducción y producción de sentidos y de significados, produciéndose como sujetos en las relaciones que se establecen dentro de la Universidad como espacio de mediación de la cultura.

En el debate contemporáneo las universidades se ubican en el eje entre las instituciones productoras de sentidos sociales y las instituciones formadoras de fuerza de trabajo y productoras de mercancías cognitivas (Múnera, 2008). La producción de sentido dentro de la universidad comprende la producción de paradigmas, estatutos de verdad, obras de arte, esquemas prácticos de acción de los profesionales, referentes y sujetos de sentido, cognitivos, éticos y políticos. Todo esto configura un campo de tensiones en las que se construyen los sujetos en los múltiples espacios de relación dentro del campus universitario; espacios formales como las aulas de clase y espacios alternos como los grupos culturales, académicos y deportivos, los encuentros, los cineclubes, etc. El campo académico⁴ es un espacio de relaciones de significación y relaciones de poder en donde confluyen los distintos campos de saber, paradigmas del conocimiento en las ciencias, las artes y las profesiones. Allí, en las prácticas cotidianas, entran en juego los capitales⁵ económicos, culturales, sociales y simbólicos, que implican las estrategias de legitimación y deslegitimación de los actores dentro de la comunidad. Dentro de estas relaciones se dan múltiples posibilidades y espacios de asociación dentro de la vida académica o fuera de ella, de espacios de encuentro y de vida en común con los otros, de apropiación de posiciones en el campo social y relaciones de construcción de identidades diversas y de sujetos, en el día a día y dentro del espíritu de lo que es una Universidad Pública.

En la actualidad, la Universidad Pública es una institución configurada dentro de todas las tradiciones que la han atravesado en su historia, y de cada una de ellas conserva un rasgo distintivo, que han definido su naturaleza y su misión. La universidad es casa del saber y de la verdad, espacio de crítica, transformación y progreso, espacio de luchas, reivindicación y compromiso militante con las realidades sociales, y empresa de producción de saberes y de

⁴ El concepto de campo proviene de la sociología de la educación, principalmente de los desarrollos de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Un *campo* es constituido por la interacción que se da entre agentes (sujetos, grupos) y agencias (instituciones), los cuales se organizan en dinámicas asimétricas de producción de sentidos y significados y de legitimación y deslegitimación de los discursos y las prácticas que se generan en este espacio.

⁵ El concepto de *capital* hace referencia a aquellos elementos o cualidades que adquieren un valor dentro de los distintos sectores de una sociedad y que facilitan u obstaculizan la movilidad de los sujetos dentro de un campo.

profesionales al servicio de la Nación y del mundo globalizado⁶. Alberga dentro de ella todas las bondades, las tensiones y contradicciones de cada una de estas formas de universidad, por lo que es un espacio de conflicto, pero de un conflicto especial, característico de la idea de academia, un conflicto alumbrado por la fuerza del saber y de la argumentación.

Gracias a la riqueza de sentidos que se construyen en la universidad, el aula de clases puede ser un espacio genuino para la construcción de sentidos y de sujetos críticos tensionados en el diálogo y en el debate.

Un aula de clase se constituye en un espacio de relaciones semióticas, de poder y de identidad, dentro del cual se construyen los sujetos y regulan conjuntamente su actividad. En este sentido, las aulas se conciben como sistemas de comunicación complejos mediados por la actividad discursiva de todos sus participantes, como espacios de expresión de identidades y como sistemas de conocimiento compartido y distribuido entre los participantes que la constituyen (Cazden, 1988). Concebir el aula como sistema de comunicación, significa trascender la definición de aula como espacio físico institucional y comenzar a entenderla como un evento de interacción o de discurso (Hymes, 1962), y abordarla en su doble dimensión estructural y de *performance* (Cazden, 1988).

El lenguaje configura la vida del aula de clase en tres dimensiones: el curriculum, el control y la expresión de identidades (Cazden, 1988). El lenguaje comunica y transmite contenidos, establece y mantiene las relaciones entre los actores y además funciona como medio de expresión de las identidades de los sujetos. Así, es necesario problematizar la constitución del aula como espacio de mediación entre los sentidos de universidad y los significados que cada uno de los participantes actualiza y pone en acción dentro de ella. En este sentido, el aula puede ser entendida como un *performance* que se constituye a través de la participación de un grupo de actores que la enriquece en sus actuaciones cotidianas.

La estructura del aula está constituida por las reglas implícitas que organizan las relaciones e intervenciones de sus participantes. Como todo evento de discurso, involucra mensajes, códigos, canales, escenarios, y zonas de referencia o tópicos (Hymes, 1962). Siguiendo esta línea, Kramsh (1984) propone estudiar el aula como un continuo de interacción que discurre entre dos

⁶ Estos sentidos han configurado los fines y la actividad de la Universidad en los distintos momentos a lo largo de la historia: la universidad humanista tenía como fin la formación integral de hombres libres y sabios, la universidad burguesa tuvo como fin en un primer momento la formación de hombres ilustrados que apoyaran las revoluciones burguesas y posteriormente como aparato de certificación masiva del conocimiento funcional al Estado, la universidad pública masificada buscaba ser un foco de injerencia política en las transformaciones sociales, y el más reciente sentido es el de la universidad como empresa prestadora de servicios dentro del modelo neoliberal.

polos: el discurso instruccional y el discurso natural. Estas dos formas de discurso en el aula organizan las relaciones internas en términos de roles, tareas y conocimiento. El discurso instruccional se caracteriza por ser asimétrico, por mantener unos roles fijos entre profesor y alumnos, por estar centrado en la perspectiva del profesor y por buscar siempre la exactitud y precisión en los enunciados producidos en clase, los cuales deben amoldarse a los lenguajes disciplinares. En contraste, el discurso natural se establece sobre la base de la negociación continua de roles, la orientación al mantenimiento de las relaciones de grupo y la fluidez de la interacción como condición para el establecimiento de la clase.

En cualquier interacción de grupo se cumplen dos clases de funciones: tareas individuales-tareas grupales y mantenimiento del individuo-mantenimiento de grupo. Cada persona debe mantener una posición dentro del grupo, adoptar unos roles, debe certificar un buen manejo del tópico, hacer intervenciones relevantes y probar su manejo de los códigos que se comparten en la interacción de grupo; al mismo tiempo, el grupo como un todo debe asegurar las condiciones para el buen entendimiento del tema, organizar los turnos de habla, validar las opiniones, elaborar ideas de manera conjunta y aclarar los sentidos mas pertinentes para el tópico en común. La doble dimensión de las tareas de mantenimiento individual y grupal es explicada por Kramsh (1984):

Como individuos, los aprendientes tienen que definir su lugar y su rol al interior del grupo. Para esto, tienen que cumplir funciones de mantenimiento individual como: elegir su rol al interior del grupo (el iniciador, el retador, el oyente pasivo, el solidario) para cada una de las actividades del grupo; determinar cuánto control e influencia quieren tener, cuánto pueden lograr en cuáles aspectos de la actividad del grupo, decidir cómo cumplir sus propias necesidades individuales mientras persiguen los objetivos del grupo.

Como miembros del grupo, los aprendientes tienen que mantener la cohesión del grupo, por cumplir funciones de mantenimiento grupal: hacer remarcas procedurales sobre el discurso de aula; elaborar sobre/ con referencia a lo que otros han dicho; dar retroalimentación a los otros; ayudar con las dificultades del lenguaje; generar participación (“mantenimiento”). (p.172)

Cazden (1988) plantea que el patrón de discurso instruccional está compuesto por tres tiempos: Iniciación, respuesta, evaluación (IRE); cada secuencia de estos tres momentos constituye una “secuencia instruccional”. El patrón IRE inicia con una pregunta que el profesor dirige a uno o a todos los estudiantes, a la que le sigue la respuesta del estudiante, entonces sigue inmediatamente la evaluación de esta respuesta por parte del profesor, quien en la mayoría de los casos evalúa con base al ajuste de la respuesta dada por el estudiante a su propia respuesta o a la del texto, haciendo pública esta evaluación. Este tipo de interacción busca la exactitud en los usos del lenguaje, dentro de la rigurosidad del manejo del lenguaje en la ciencia, en la adquisición

individual de las habilidades lingüísticas. En contraste con el aula de clase establecida dentro del discurso instruccional, el aula de clases establecida en el modo de discurso natural, o centrado en las personas y en el grupo, se organiza como un espacio genuino para la regulación compartida de conocimiento y la construcción y negociación continua de identidades.

Douglas Barnes (1992) muestra cómo en el aula participativa, organizada en función de la interacción simétrica de grupo, se dan espacios para la interpretación compartida, la negociación y la asimilación del conocimiento a los propósitos prácticos de la vida cotidiana de los participantes. En este sentido, un aula de clases organizada en el debate se instituye como espacio genuino de producción crítica del conocimiento, un conocimiento que es negociado continuamente, que es puesto en tensión por los significados que cada uno de los participantes del aula pone en negociación. A diferencia del que se da en el discurso del aula instruccional, este conocimiento no pretende ser neutro, ni descontextualizado, sino que es mediado y transformado por los participantes del aula, asimilándolo a su actividad cotidiana y a la transformación de sus relaciones dentro de la sociedad. Esta clase de conocimiento es “conocimiento-acción”; cuando los participantes del aula pueden integrar los saberes que les son transmitidos en el currículo, dentro de sus relaciones sociales cotidianas, lo asimilan a los propósitos propios, y lo integran en acciones de lectura crítica de su mundo cotidiano.

La organización del discurso dentro de el aula participativa se da de manera distinta a la del discurso instruccional; a diferencia del discurso de la instrucción, este discurso no pretende ser unívoco ni exacto, sino que por el contrario es ambiguo, con certezas cambiantes, circular y siempre abierto al error y a ser completado dentro de la actividad comunicativa con los otros. Esta clase de discurso es el discurso exploratorio (Barnes1992), el cual no tiene una función expresiva o proposicional sino una función social o comunicativa.

El discurso exploratorio está orientado a la construcción de un oyente, al establecimiento de hipótesis que encuentran o no su validez en la actividad comunicativa misma. Es un discurso de problematización de la actividad y de apertura de las identidades; no está basado en la exactitud de los códigos respecto al saber académico público sino que se construye sobre la habilidad que tienen los estudiantes de interpretar el saber que reciben, su objetivo no es la transmisión unilateral del conocimiento y su evaluación, sino que parte de la negociación de los significados y el predominio de la réplica argumentada. Respecto a la presentación de las identidades en el aula, en el discurso instruccional cada sujeto es una identidad separada, objeto de los juicios de

los otros; el discurso exploratorio, en contraste, permite romper con el código preestablecido que fija las identidades de los participantes en categorías cerradas y excluyentes y permite una apertura de los límites de la identidad. Esto se da gracias a que al participar en una discusión en iguales condiciones con el otro, es necesario ubicarse constantemente en el lugar del otro, en la construcción continua de la audiencia frente a la cual se negocian identidades, elemento que está en la base de las relaciones reflexivas por las cuales cada uno se construye como persona momento a momento en los espacios de interacción.

Podemos entender cómo la conciencia como actividad compartida, dialógica, mediada y crítica, puede ser observada en un aula de clases participativa. Si asumimos que el aula no es solamente un espacio de transmisión de saberes “neutros” u objetivos y que el lenguaje en el aula tiene otra función que la proposicional y la regulativa, que no solo es un instrumento sino un medio para la significación de los contenidos y saberes de diversa naturaleza, entonces también debemos reconocer la función problematizadora de la educación.

La concepción problematizadora de la educación es propuesta por Freire (1969) como una alternativa al modelo bancario clásico de la educación tradicional en Occidente. Mientras que en el modelo de la educación bancaria, la acción pedagógica es la que realiza un maestro experto transmisor de contenidos poco significativos, sobre el educando, la educación problematizadora hace del conocimiento un compromiso activo de transformación de las relaciones dentro del mundo, y en este sentido hace de la educación una práctica de la libertad (Freire, 1969) . La educación problematizadora, en tanto acción pedagógica, se construye sobre la base del diálogo, el conocimiento en tanto acto dialógico se construye entre dos o más personas y por lo tanto es compartido. El diálogo es “el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 1969, p.101).

Dos cosas entonces ocurren en el diálogo: el conocimiento del mundo y el *pronunciamiento* del mismo. Pero pronunciar el mundo es más que decirlo, es afirmarlo en la acción y transformarlo como un compromiso de existencia: “Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 1969, p.100)

Es así, como en este encuentro en el diálogo los hombres y mujeres construyen nuevas zonas de relación con el mundo y nuevos compromisos de vida compartidos, cumpliendo así con

la máxima premisa freiriana: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1986, p. 108). El diálogo es entonces la estructura que sostiene una educación problematizadora, cuando varios sujetos en igualdad de condiciones pueden entrar a confrontar sus visiones de mundo, sus relaciones con las teorías y su posibilidad de transformarlo:

La educación autentica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituiría el contenido programático de la educación” (Freire, 1969, p.108).

La idea de Universidad remite esencialmente a un espacio dedicado a la búsqueda incondicional de la verdad por parte de una comunidad que ve en el saber y en la ciencia la principal fuerza de dirección del progreso de una sociedad (Hoyos 1981). La condición de esta verdad que se busca en la Universidad es la de ser resultado del *diálogo*, la confrontación de argumentos racionales, la comunicación crítica y su principal cualidad es la de ser autónoma, no limitada por otras fuerzas distintas a la de la confrontación libre de los argumentos y el debate respetuoso en el seno de una comunidad crítica, y como diría Guillermo Hoyos, una comunidad que ha alcanzado su “mayoría de edad” en términos kantianos. El aula universitaria se puede construir como un espacio de reproducción de los órdenes hegemónicos pero también puede ser un espacio de tensión donde los sujetos se construyen en sus interacciones, dentro de relaciones de reproducción y resistencia que se dan gracias a la riqueza de sentidos sociales que se puede encontrar dentro de la Universidad Pública.

HORIZONTE CONCEPTUAL

En este capítulo se construye el problema de investigación a partir del recorrido teórico hecho previamente, derivando de este recorrido los objetivos centrales que persigue este estudio. Primero se examinan los antecedentes, los cuales muestran las opciones metodológicas que se han consolidado para trabajar en las categorías conceptuales que constituyen el núcleo de esta investigación. Posteriormente se formula el problema y se justifica la importancia del mismo para la sociedad, para el campo de estudio, para la disciplina, y para la formación del propio investigador. Finalmente, se enumeran los objetivos de investigación.

Antecedentes

Acción, Sentido y Voz: Aportes Empíricos

Esta sección está construida alrededor de los conceptos elaborados en el recorrido teórico del estudio, buscando revisar y discutir algunas experiencias de investigación construidas alrededor de las tradiciones filosóficas que fundamentan este estudio: la escuela historicocultural, el interaccionismo simbólico y el construccionismo social. Estos antecedentes se estructuran en tres apartados: En el primero se revisan algunas experiencias de investigación de la acción mediada en contexto, específicamente el contexto del aula de clase; en el segundo apartado se discuten algunos estudios que abordan la construcción de sentidos y de identidades en distintos contextos de relación, y finalmente se realiza una reflexión alrededor de algunas experiencias que integran el concepto de voz en el estudio de algunos fenómenos sociales.

La Acción en el Aula de Clases

En los estudios sobre el aula de clase se abordan dos formas de organización del discurso y la acción: el discurso instruccional y el discurso participativo. El discurso prevalente en las interacciones en el aula es el discurso instruccional, en el cual se centran la mayoría de las investigaciones (Mehan, 1978; Cazden, 1988; Ruiz & Pachano, 2002; Cárdenas y Ribera, 2006). Estos estudios hacen énfasis en la acción del profesor, quien sería la única figura con el suficiente conocimiento y la suficiente habilidad retórica y dramática para mantener el control sobre la clase. Un ejemplo de estos estudios es el desarrollado por Iriarte y Rodríguez (1992), quienes desde la etnografía del habla y el interaccionismo simbólico de Goffman analizan el discurso y

los patrones de interacción usados por los maestros en seis cursos pertenecientes a las Facultades de Ciencias, Artes y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. La conclusión del estudio es que la característica central del discurso de algunos profesores reconocidos como “buenos profesores” en la Universidad es la habilidad para mantener la continuidad del tópico obteniendo la colaboración de los estudiantes en la construcción de sentido. Estos profesores fundamentan su acción en las relaciones que establecen con los saberes y en su capacidad para comunicarse con los estudiantes y lograr que ellos se incorporen a su discurso en tanto el docente juega unos roles de autor (generador de conocimiento) y principal (compromiso manifiesto con el saber) y se apoya en su capacidad para representar y animar su discurso ante sus estudiantes (roles de figura y animador).

La otra forma de discurso en el aula, el discurso cooperativo, recientemente comienza a ser explorada como una forma posible de organización del aula. Las investigaciones de Douglas Barnes son pioneras en dar un soporte empírico a esta forma de concebir el aula de clase. El trabajo de Barnes (1992) busca describir cuáles son las estrategias que adoptan los grupos de estudiantes cuando se enfrentan a una tarea y cuáles de estas son las más productivas. Registrando las interacciones de grupos de estudiantes de educación básica secundaria al enfrentarse a una situación problema, Barnes distingue entre dos clases de estrategias de aproximación a una tarea: aproximación cerrada u operativa, y aproximación hipotética. La primera se caracteriza por el uso de un discurso fragmentado, nominativo, unívoco, resultado de la adopción por parte de los estudiantes del discurso instruccional transmitido por el profesor, mientras en el acercamiento hipotético predomina el discurso exploratorio y cooperativo. Barnes concluye que una organización participativa del aula resulta en un espacio de conocimiento-acción, donde los contenidos no son tomados mecánicamente para después olvidarlos sino que se ponen en relación entre los participantes con respecto a los problemas de su vida cotidiana y pueden actuar sobre estos.

En el contexto universitario hay dos propuestas que se pueden identificar con estas características del discurso cooperativo: La primera, es la aplicación de la estrategia pedagógica ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), en muchas escuelas de Medicina como una estrategia de aprendizaje en pequeños grupos donde el profesor desempeña un papel sólo como facilitador o guía ayudándole a los estudiantes a descubrir ciertas rutas y relaciones pero son estos en grupo los que asumen la resolución de los problemas (Morales & Landa,2004). En el ABP se

problematizan los contenidos vistos en las clases y se ponen en relación con situaciones de la vida cotidiana, la clase se organiza en torno a la actividad de estos grupos y el maestro es solo un intérprete de este trabajo, un participante más que entra allí con la condición de no ser experto en el área, así que son los estudiantes en grupo los que se encargan de organizar el espacio del aula, regulándose entre sí. El ABP es una experiencia que ha sido implementada con éxito inicialmente en las escuelas de Medicina, inicialmente en Canadá y después en algunas regiones de Estados Unidos y Australia.

La otra experiencia se realizó en Colombia, en la Universidad Central, con estudiantes de quinto semestre de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo (Hernández y Alvarado, 2003). Desde una perspectiva etnográfica, se tomaron seis clases donde se analizaron las estructuras de participación y la producción de discurso oral y escrito en distintos momentos de la clase. La metodología de la clase, diseñada como parte del proyecto de investigación, se basó en el trabajo por proyectos en pequeños grupos quienes participaron como investigadores de su propia práctica pedagógica, la de sus compañeros y docentes. La interacción colaborativa en los grupos caracterizó todo el proceso de investigación, desde la discusión de aspectos teóricos de la investigación, la construcción de instrumentos de recolección y sistematización de información, y el proceso de análisis y discusión. Este proyecto, innovador por la inclusión de los estudiantes como investigadores e intérpretes de las propias prácticas pedagógicas en las que participan, deja abierto un espacio para la construcción de experiencias similares en las universidades, haciendo énfasis en la importancia de estudiar las dinámicas de producción de discurso tanto oral como escrito, en docentes y en estudiantes.

El aula de clase abordada en el presente estudio es un aula de clase con las características del discurso participativo o colaborativo. A diferencia de los estudios presentados, su objeto de estudio no es directamente una práctica pedagógica sino que se centra en los actores que allí participan y las dinámicas de construcción de sentidos e identidades, poniéndolo en relación con los ordenamientos semióticos de la realidad de los que participan. En el siguiente apartado se discuten algunas investigaciones que abordan el problema de la construcción de sentidos e identidades, dentro de contextos institucionales de relación de distinta naturaleza.

Construcción de Sentidos e Identidades

Muchos estudios sobre construcción de identidades muestran el espacio educativo como un espacio privilegiado para la construcción de sujetos (Cháves, 2006, Hernández, 2006). La escuela como espacio institucionalizado donde se regulan subjetividades y formas de acción que construyen al estudiante en un marco del “deber ser”, se constituye en un espacio de producción del niño y del joven por medio de la transmisión de una cultura dominante que se impone a través de prácticas discursivas y no discursivas en las que aparece un lugar de identificación para los sujetos. Cháves (2006) realizó un estudio cualitativo de corte etnográfico en un jardín infantil de San José de Costa Rica, en el que se estudiaron las prácticas de socialización transmitidas por las maestras y su relación con las subjetividades e identidades que construían los niños, sobre todo las identidades de género. Su conclusión fue que, a través de prácticas de control en el aula, las maestras transmiten actitudes, conocimientos, valores, experiencias, y una concepción de mundo que moldea las identidades de los niños y las niñas.

Otros estudios no ven la escuela sólo en su dimensión reproductora y dominante sino como un espacio abierto de mediación y tensión entre los sentidos de mundo y de sí mismo que los jóvenes construyen en otros espacios de relación y participación; espacios como la familia, la calle, los grupos juveniles, e incluso en la relación con los medios de comunicación. Hernández (2006) realizó un estudio sobre la construcción de identidades en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), un colegio de Educación Media Superior de la ciudad de México D.F, con un modelo de educación orientado a la formación de estudiantes críticos, autónomos y participativos. El estudio se basa en observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas; las observaciones fueron realizadas en espacios públicos dentro del campus, enfocándose en las diversas actividades y grupos juveniles que allí participan, y las relaciones de género. El documento hace una amplia descripción del campus como espacio de vida social, de mucha actividad y diversidad. Muestra cómo en el día a día, los jóvenes van reelaborando los sentidos sobre ser joven y lo negocian también dentro de los sentidos y significados de ser estudiante, sentidos que a veces entran en tensión pero se resuelven dentro de un discurso moral enmarcado en la filosofía de la institución.

Otra forma en la que los jóvenes negocian sus sentidos en la escuela se puede ver en el estudio de Ann Phoenix (2002), quien estudió a través de entrevistas, las dinámicas mediante las cuales jóvenes de una escuela de Londres negocian sus identidades de género entre las exigencias y tareas institucionales, y la aceptación de su grupo de pares. A través de distintas estrategias, que incluían la acomodación a los comentarios y actividades de sus pares, los jóvenes podían negociar una posición intermedia que les permitía cumplir con sus deberes escolares sin ser tachados por sus pares como “nerd”. Estas negociaciones establecían distintas posiciones de sujeto que los jóvenes debían adoptar en sus distintas interacciones, en las clases o dentro del grupo de pares.

En contraste con lo anterior, hay situaciones donde hay una desidentificación con los espacios de socialización en los que se participa, sea esta desidentificación en la relación con los discursos y prácticas de la institución o con los discursos y prácticas de los pares (Macyntire & Olafson, 2006).

En el estudio de Macyntire & Olafson (2006), se analizan entrevistas abiertas semiestructuradas a tres jóvenes reconocidas como sobresalientes en sus clases. Las tres se posicionan al margen del sistema social de sus pares, critican las representaciones y creencias de sus compañeras, se identifican como diferentes al resto de ellas y cuestionan sus prácticas de inclusión y de exclusión, al tiempo que individualmente construyen sus propios sentidos y significados. Un elemento central en la vida de estas tres jóvenes es el arte, a través de la escritura y la pintura, como único espacio de expresión que encuentran en la escuela y desde el cual pueden reconfigurar y producir nuevos sentidos sobre sí mismas, acerca de lo que significa ser joven y sobre lo que significa ser mujer.

Los cambios en los posicionamientos de los sujetos a medida que se insertan en contextos de relaciones de significación y de poder, abren para ellos nuevas formas de participar en el mundo. Los estudios de Mallona (1998), Callahan (1998) y Jones (1998), muestran las dinámicas en las cuales grupos de mujeres en distintas situaciones elaboran sentidos y subjetividades en conflicto y contradicción a partir de los cuales cuestionan sus propias narrativas y generan nuevas prácticas de construcción de sí mismas⁷. Todos estos estudios se desarrollaron desde la perspectiva de las autonarraciones sobre la historia y las condiciones propias de vida, en situaciones cambiantes.

⁷ Los estudios de Mallona (1998) y Callahan (1998) son sobre mujeres inmigrantes desplazadas de Centro América e Irlanda respectivamente, mientras el estudio de Jones (1998) es sobre académicas norteamericanas.

La actividad narrativa trae consigo una cualidad fundamental: la dialogicidad. Esto se debe a que en toda narración se puede corroborar la presencia de múltiples voces desde la que habla el sujeto y desde las que se define. En vez de una coherencia interna lo que aparece generalmente en una narrativa son múltiples voces que hablan por el sujeto y que se contradicen entre sí, definiendo para éste una experiencia cambiante de sí mismo momento a momento. El diálogo como cualidad inherente a los sujetos permite un acercamiento metodológico nuevo desde las interacciones mismas en las que se construyen estas relaciones dialógicas entre distintos participantes.

Las Voces en Acción

Como concepto empírico derivado de la tradición bajtiniana, la voz se aborda registrando los diversos posicionamientos que realizan los sujetos a lo largo de la construcción de una narrativa. En esta acción los sujetos se posicionan frente a los órdenes discursivos institucionalizados que organizan las prácticas dentro de las instituciones y dentro de los grupos sociales. Cuando se aborda el problema de la voz, nos enfrentamos a la pregunta de ¿quién habla?; pregunta que lleva esencialmente a cuestionarnos sobre las relaciones entre la voz de la institución y el acto creativo de autoría de los sujetos en la producción de sus enunciados, en espacios de relación específicos.

En este sentido, Rivero (2003) muestra a través del análisis de entrevistas hechas a dos psicólogas en formación, cómo la voz institucional es apropiada por ellas en la reflexión sobre su práctica del día a día y en la construcción de sentido sobre sus propias vidas. La voz institucional organiza sus enunciados e interpretaciones y su acción discursiva responde identificándose al discurso de la institución y a sus marcos de interpretación. Igualmente, Cubells (2005) realiza un análisis de las voces asociadas al campo jurídico y cómo los sujetos que están en la práctica jurídica recurren al discurso jurídico para objetivar su práctica, y para ganar una legitimación de su discurso. En ambos estudios, la voz institucional organiza los sentidos posibles con los que los sujetos se relacionan con su práctica; desde los discursos disciplinares definen unos sentidos de realidad desde los que se piensan como sujetos cumpliendo un rol dentro de sectores definidos de realidad.

El carácter polivocal de la vida social, hace que en relación con la voz institucional emerjan otras voces disidentes que cuestionan o resisten a la voz institucional. Estas voces marcan los

enunciados que producen los sujetos, los ponen en contradicción y pueden abrir otras zonas de experiencia para ellos. Rivero (2003) y Cubells (2005), también encontraron en sus entrevistas marcas de estas otras voces en los sujetos, desde donde por momentos y en unidades de enunciación particulares se cuestionaba y se socavaba el orden institucional aunque inmediatamente como operación de resolución se volvían a plegar a la voz institucional. En estos enunciados específicos, la voz institucional aparece como un espacio distante, como la “otra voz”, y el sujeto a través de la recurrencia a otras voces que también se insertan en su biografía, produce espacios de resistencia a la institución.

El análisis que Mora (2003) hace a partir del análisis del discurso, de la fragmentación de las subjetividades en las relaciones de clase, puede ser leído como un análisis de las relaciones que se dan entre voces dominantes y voces disidentes dentro de un grupo social específico: el sindicato. Mora muestra, a través de entrevistas realizadas a integrantes de un sindicato, las relaciones de cooperación, oposición y conflicto que se presentan en sus narrativas y cómo estas cambian en relación con el marco de relaciones y temas en el que se produce el discurso; por ejemplo el género, la historia de las huelgas, las clases sociales, la relación con otros grupos sociales, etc. Estas transformaciones en el discurso se dan cuando los sujetos buscan a lo largo de su narración, posicionarse dentro de un “nosotros”, el cual se presenta como frágil, cambiante, y cargado de muchas voces.

En la tensión que se da entre el sujeto y la institución emergen estas múltiples voces que configuran múltiples y distintas relaciones con los otros, relaciones que los sujetos asumen en su discurso, posicionándose momento a momento en diversas relaciones de identificación y de conflicto con los otros.

Estas relaciones de tensión han sido estudiadas en el contexto clínico y en contextos educativos. En el contexto clínico se encuentra el trabajo de Wortham (1999) quien muestra a través del análisis de una entrevista clínica, las fluctuaciones de una joven a lo largo de su narración autobiográfica. La necesidad de significar un evento doloroso en su vida, la obliga a tomar una posición, que fluctúa entre un posicionamiento pasivo frente a los otros y un posicionamiento de rebeldía y de búsqueda por tomar el control de sus decisiones. A través de la narración aparece asumiendo múltiples voces y haciéndose cargo de los enunciados de los otros hacia ella que encarnan en su propia voz momento a momento.

En el contexto educativo los estudios de Castro (2006) y De Souza (2007) son muy significativos para el presente estudio. Las dos investigaciones realizan un análisis microgenético de las narrativas de participantes dentro de contextos y esquematizan los cambios en los posicionamientos e identidades que asumen.

El primero es un estudio de corte dialógico con herramientas de la psicología históricocultural y el construccionismo social, sobre los procesos de institucionalización y subjetivación de jóvenes de una casa correccional de medio tiempo. El estudio realiza un acercamiento desde la observación etnográfica y el estudio de narrativas autobiográficas. Se analizaron los posicionamientos de los sujetos en sus narrativas y sus relaciones con las prácticas cotidianas en el contexto de institucionalización. El análisis microgenético de las narrativas de los adolescentes fue vinculado al análisis de las prácticas y la cultura institucional, para mostrar cómo los valores transmitidos en las instituciones se internalizan y se convierten en posicionamientos de identidad. En los hallazgos se esquematizan las múltiples voces que los sujetos asumen a lo largo de sus narrativas, asignándoles a cada una, una personificación en particular; de esta manera los jóvenes se representaban asumiendo muchos personajes dependiendo de los escenarios con los que se relacionaban: los funcionarios de la institución, los pares, la familia, la sociedad exterior, etc.

El segundo estudio es un análisis “microgenético dialógico-discursivo” de las narraciones de cuatro participantes adultos a quienes se les realizó una entrevista larga semiestructurada de varias fases⁸. Se realizó un seguimiento de la relación entre las voces a lo largo de la entrevista y los cambios de posicionamiento de sujeto, recurriendo al modelo de Valsiner, quien identifica una voz con una relación de la persona con otros o consigo misma, y esquematiza las relaciones entre voces antagónicas, dominantes, subordinadas, cooperativas, etc. Los hallazgos describen algunas trayectorias posibles entre las voces de los sujetos a lo largo de la entrevista, especificando patrones de organización y de conflicto entre las mismas.

La dialogicidad ha sido estudiada especialmente a través de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios de posicionamientos individuales, lo que ha dado un material de mucha riqueza para comprender los procesos subjetivos. Sin embargo, no se encontraron aproximaciones que

⁸ El análisis microgenético abordó la elocución o enunciado como unidad de análisis a partir de cuatro categorías o parámetros: a) ¿Quién habla? (yo como yo, o yo como alguien más), b) ¿para quién habla? (entrevistadora, sí mismo, otro), c) ¿qué? (imágenes expresadas verbal y no verbalmente), d) ¿Cómo? Forma de proyección del enunciado hacia la circunstancia presente, hacia otro espacio u otro tiempo, e) ¿Por qué? Identificación o desidentificación con la imagen transmitida

aborden el problema de las identidades y las voces dentro de la interacción misma, y las relaciones de dialogicidad que allí se interiorizan. En este sentido, este estudio puede contribuir al campo de investigación abriendo nuevas rutas metodológicas y de análisis, que construyéndose sobre las categorías y estrategias de análisis recogidas en los antecedentes, pueden dar un paso más allá y proponer el valor del estudio de las relaciones de conciencia de sí, en acción y en construcción compartida con los otros.

Problema.

Acción y Voz en Educación

El presente trabajo está construido alrededor de una posición psicológica y filosófica que además se encarna en un compromiso personal por sostener una apuesta por el sujeto, no como categoría abstracta, estática, sino como principio fundante de la acción. Como lo sostiene Wallerstein (1996) toda conceptualización se basa en compromisos filosóficos y habría que agregar que además es compromiso de vida y elección subjetiva. En el caso de este trabajo, el compromiso es por no perder de vista la condición estructurante de los sujetos como principio de acción, es decir, como agentes y constructores de sus relaciones dentro del mundo, agentes de su historia y creadores de mundos posibles para comunicarse y para vivir con los otros. El posicionamiento ontológico y epistemológico que orienta el horizonte de esta investigación se puede expresar en la siguiente afirmación: El sujeto se construye como una singularidad dentro de las relaciones con los otros, por medio de su acción mediada y comunicativa en la cual crea continuamente nuevas relaciones consigo mismo y con los otros, creándose él mismo en esta acción *poiética*.

Igualmente, hay una posición que atraviesa todo el horizonte teórico, y es asumir que toda relación con el saber es política en la medida en que asume o problematiza un orden de cosas en el mundo y legitima unas prácticas discursivas y no discursivas que pueden configurar una praxis para las sociedades, de relaciones de reproducción o de resistencia. En este sentido, un tratamiento coherente con esta posición es desarrollar una conceptualización que asuma de entrada el condicionamiento históricocultural de las relaciones humanas y el lugar del poder como dimensión central alrededor del cual se construyen desde las funciones psicológicas elementales, hasta las dinámicas grupales y globales más complejas.

Las categorías conceptuales *acción mediada*, *sentido* y *voz*, que se articulan en este trabajo, han sido construidas teniendo en cuenta estos supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos, irrenunciables en todo el proceso de su construcción.

El ser social como punto de partida de la conceptualización filosófica y psicológica de la escuela históricocultural, es el principio fundamental para sostener un posicionamiento coherente con estos supuestos. De entrada se asume que el sujeto no es un ente aislado y acabado, poseedor de unas facultades individuales, sino que se construye en la *acción* propia y de los otros, en el entramado de relaciones dentro de la cultura, que siempre está mediatizada por los otros. Se asume entonces que toda conceptualización sobre los procesos psicológicos debe atender a los contextos relacionales y socioculturales en los que se construyen los sujetos cotidianamente y con los otros. Definir al ser humano como agente de sus relaciones con el medio y agente de su propia historia, implica aceptar el supuesto de la acción como la relación fundamental del ser humano con su mundo, relación en la que conoce su medio y lo transforma; igualmente, asumir el principio de la acción como condición primaria de las relaciones del ser humano dentro del mundo es partir de la condición transformadora y creadora inherente a las relaciones humanas. Partiendo de estos dos supuestos fundamentales se llega a una nueva pregunta: ¿cómo construye el ser humano su medio? y ¿cómo dentro de este medio se construye él mismo?, entendiendo este medio fundamentalmente como medio semiótico, es decir, como construcción continua de relaciones con significación, relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo, que constituyen zonas semióticas que en la escuela históricocultural reciben el nombre de *sentidos*. Aparece entonces la pregunta fundamental que orienta este estudio: ¿cómo se construyen sentidos en la interacción con los otros? y su complemento: ¿cómo los sujetos construyen sentidos para definirse y posicionarse en las relaciones con los otros?

La *voz* es la siguiente categoría fundamental que permite articular de manera compleja las acciones en las que el sujeto construye sentidos para relacionarse con los otros y definir su lugar actual en el mundo. Estas relaciones de acción y de participación comprenden también las acciones de construcción de sentidos de sí mismo que oscilan entre las identidades reflejadas desde los otros y una construcción emergente de sujeto que se negocia y tensiona momento a momento.

Este trabajo busca mostrar cómo el aula universitaria se constituye en un lugar para la autodeterminación en la acción y en la voz y las posibilidades de construir relaciones para ser y,

como lo diría Rubinstein, de vivir conforme vive el ser humano y solamente él. La práctica pedagógica no se define en la institucionalidad de unos espacios físicos o reglados, sino, como lo propone Freire, en el encuentro entre dos o más personas para “pronunciar el mundo”, en la construcción de un “nosotros”.

La apuesta es por la Universidad Pública, una institución que a pesar de las múltiples críticas y los ataques que ha enfrentado en los últimos tiempos y las campañas por deslegitimarla, sigue siendo un espacio fundamental de transformación, de construcción de sujetos con compromisos éticos, con proyectos de mundo. Allí, en sus aulas de clase, hay lugar para la acción y la voz, en prácticas pedagógicas transformadoras, participativas y problematizadoras.

Justificación

La pregunta por la conciencia está en el fundamento de la existencia misma del ser humano y de la razón de ser de una sociedad. Es el comienzo de un proceso de emancipación y de transformación de las relaciones cotidianas y de las estructuras de poder. Cuando una sociedad conoce de manera crítica sus relaciones internas y externas, cuando un grupo de hombres y mujeres conocen sus condiciones reales de vida, la forma en que están determinados desde afuera y alienados, pueden también al mismo tiempo conocer sus posibilidades de autodeterminarse, de decidir sobre su existencia y sobre los rumbos que toma la sociedad; y en ese conocimiento que es al tiempo teoría o saber organizado, y acción, se configura una praxis reflexiva en la cual los hombres y mujeres en comunidad pueden autodeterminarse y definirse como seres para la libertad. Justamente hacia allá se dirige la pregunta de investigación que guía este estudio: si somos seres libres con posibilidad de ser mejores, más humanos, vale la pena recordar, en unas sociedades que lo han reducido todo al miedo, la dependencia y la esclavitud de, como lo diría Freire, los mitos que da la publicidad organizada, entonces recordar que lo que nos hace humanos es que podemos ser libres, es insistir en la necesidad de poner en el centro la pregunta por la conciencia, que fundamentalmente es la pregunta por la posibilidad que tenemos de autodeterminarnos y por las libertades que están por hacerse.

Reconocer que en cualquier espacio de interacción se puede jugar una nueva apuesta por ser, por construir otro mundo con los otros, y en cada interacción definirse, afirmarse en la acción de comunicación, y resistir, significa abrir un lugar donde la dignidad humana es aquello que insiste una y otra vez y la necesidad de afianzarla en el acto. Recordar que es la Universidad

el lugar privilegiado donde eso puede construirse y alcanzar otros sectores de la sociedad, significa mantener viva la discusión sobre la naturaleza beligerante de esta institución, su definición como espacio crítico, donde desde las aulas se puede hacer acción política sin desviarse de la actividad académica. Es allí donde pueden formarse sujetos realmente críticos, con compromisos éticos, generados al calor del debate racional de las ideas y con nuevos desafíos para la sociedad.

La investigación propone un paso adelante para las ciencias sociales que implica asumir el desafío propuesto por Wallerstein (1996) de abrir las ciencias sociales a sus relaciones con los campos de lo político, lo económico y lo social, y, en general, a posicionarlas en la trama de relaciones que atraviesan el devenir de las sociedades. Situar los problemas teóricos con relación a los contextos históricosociales a los que responde, y asumir que el científico social está también dentro de ellos, es superar el esquema de neutralidad y objetividad que caracterizó las ciencias positivistas durante los siglos XIX y XX, y dar un paso más para asumir que “Ningún científico puede ser separado de su contexto físico y social. Toda medición modifica la realidad en el intento de registrarla. Toda conceptualización se basa en compromisos filosóficos” (p.82).

Una acción de investigación coherente con los anteriores supuestos éticos sería salir del solipsismo en que ha caído la ciencia y asumir un desafío, que muy bien lo explicaba Gramsci (1970), al argumentar que el verdadero hombre de ciencia es el político, el que puede transformar sus relaciones con el entorno, y el que puede también transformar el mundo que comparte con los otros. Metodológicamente significa salir de los laboratorios, del reino del instrumento, y buscar en los sujetos, en sus espacios cotidianos de vida, la estructura y la dinámica de sus procesos psicológicos, y su integración práctica en las acciones vitales de una sociedad, ir más allá y ver la médula social de la psicología humana. Constituye, por tanto un aporte a las formas metodológicas de acercamiento y análisis a los fenómenos en acción.

El trabajo también pretende contribuir a llenar vacíos de los campos de conocimiento en los que se inscribe: Por una parte, en el campo educativo muestra una posibilidad de entender la práctica pedagógica en aulas participativa y colaborativas, las cuales han sido poco estudiadas y por esta razón no hay mucha información sobre las dinámicas que allí se generan. Por otra, se abren caminos en el ámbito psicológico para estudiar la construcción de sentidos, la elaboración de sentidos de sí mismo y la construcción de identidades a través de las interacciones.

Finalmente, para mí, esto no puede significar otra cosa que un profundo enriquecimiento como persona, el cual he vivido a lo largo de todo el proceso de investigación, y me ha dado más fuerzas para creer en lo que hago y en lo que puedo hacer. He asumido una relación más responsable con el mundo social, con los otros, he aprendido también a ver el fundamento de lo humano jugándose en cada espacio, y acercarme un poquito más a su comprensión, con todas sus tensiones y contradicciones. También he aprendido que lo humano es eso. La investigación también abre un gran campo para estudiar, y un nuevo interés y compromiso que he venido construyendo en los últimos meses, por acercarme a la complejidad de lo que ocurre en una universidad, en las acciones que marcan su cotidianidad, en los sujetos que se construyen, interés del que espero resulten otras producciones en niveles posteriores de mi proceso educativo.

Objetivos

General

Comprender las dinámicas de construcción de sentidos de sí mismo dentro de un aula de clases universitaria.

Específicos

1. Describir dinámicas a través de las cuales un grupo de estudiantes, de manera cooperativa, elabora sentidos individuales y construye sentidos colectivos en torno a tópicos teóricos.
2. Caracterizar acciones de expresión y toma de posición en las interacciones, al interior de un aula de clases universitaria.
3. Identificar posibilidades de manifestación y construcción de voces singulares y colectivas dentro del aula universitaria.

METODOLOGÍA

La naturaleza de los conceptos centrales que atraviesan este estudio (conciencia, acción, sentidos de sí, voz) y las premisas que aquí se sustentan sobre cada uno de ellos, obliga a una aproximación metodológica consecuente con el desarrollo que se ha logrado del problema de investigación. En este sentido, se busca un posicionamiento que tome distancia de cualquier procedimiento que tome al individuo en aislamiento, fuera de su medio natural, y lo cosifique en conceptos, categorías y relaciones descontextualizadas. Por esta razón, de entrada se renuncia al empleo de instrumentos como cuestionarios, test y observación en condiciones de laboratorio. Una aproximación cualitativa que interpele las acciones y los sentidos que los actores construyen en sus espacios de relación cotidianos, que interprete desde adentro sus mundos de vida, y que permita una construcción del problema desde las voces mismas de los participantes, es el abordaje con mayor riqueza epistemológica al abrir múltiples posibilidades de relación de la teoría con el mundo social.

Si se parte del principio de la acción y la interacción social como condición fundamental de comprensión del problema, entonces el posicionamiento metodológico más adecuado para el estudio es el del interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico parte de tres premisas: a) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él, b) El significado de las cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo, c) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse a las cosas que encuentra en su medio (Blumer, 1969). La primer premisa implica afirmar que toda relación de los seres humanos pasa por la significación, y es el mundo interpretado y significado, aquello con lo que los seres humanos se relacionan; tal afirmación es la esencia de la acción social. Sin embargo, tales procesos de significación no ocurren como un proceso aislado dentro del individuo, sino que son el resultado de las interacciones sociales donde indicamos e intercambiamos con los otros, relaciones con objetos del mundo. Los significados que se intercambian en las interacciones sociales son el resultado de una dinámica constante de interpretación de las acciones de unos individuos entre sí, en estas dinámicas de significación se construyen y se mantienen las relaciones interpersonales, grupales e institucionales. La acción social se forma dentro de las

dinámicas de interacción entre dos o más actores y es ella misma una acción donde el sujeto se construye en las relaciones con los otros.

La acción social no puede ser estudiada fuera de los contextos en los que se forma y fuera de la perspectiva de los actores que la construyen. Estos contextos en los que se construye la acción social dentro de los sentidos y significaciones que le dan los actores, constituye el “mundo empírico” que se estudia en la investigación social:

Este mundo constituye algo susceptible de observación, estudio y análisis, y *se mantiene inmutable* al observador científico, con un carácter que debe ser explorado y descubierto por medio de la observación, el estudio y el análisis. El mundo empírico tiene que ser siempre el punto central de interés. En el caso de la ciencia empírica constituye el punto de partida y de retorno. Es el campo de verificación de cualquier afirmación que se haga sobre él. Para la ciencia empírica, “la realidad” sólo existe en el mundo empírico, en el cual ha de buscarse y afirmarse. (Blumer, 1969:16).

La manera en la que se puede comprender este mundo empírico es a través del método social empírico, el cual no se ajusta al método científico tradicional, sino que propone una nueva forma de abordar la realidad social. Ni la sujeción al protocolo científico, ni la replicabilidad de los resultados, ni la verificación de hipótesis, ni la aplicación del procedimiento experimental, son criterios suficientes para validar una teoría (Blumer, 1969). Es necesario acudir a una observación directa del mundo empírico, que permita hacer el contraste entre los esquemas teóricos que trae el investigador, los problemas, los datos y las interpretaciones, a fin de lograr una descripción densa de las “zonas de vida” de una comunidad o grupo social.

Método

La Etnografía del Habla

La etnografía del habla es un campo de investigación emergente que relaciona muchas áreas disciplinares tales como la antropología, la lingüística, la sociología y la psicología. Su problema principal de estudio es el de concebir la cultura como sistema de comunicación en acción, donde se construyen, se comparten, transmiten y legitiman significados y contextos de uso de los mismos. Dell Hymes, su precursor, define su principal objetivo como la descripción de la cultura, entendida ésta como sistemas de comportamiento verbal donde la actividad discursiva es fundamental para definir las propiedades, objetos y relaciones significantes que caracterizan la actividad cotidiana de una sociedad (Hymes, 1962).

El habla, entendido desde el acercamiento etnográfico de Hymes, es una estructura que organiza los modos de actuar de los individuos en contextos delimitados, estructura que es recreada en los actos comunicativos que se dan en la vida cotidiana de un grupo social. Los significados son estudiados, no solo en una dimensión sintáctica o semántica, sino sobre todo en su dimensión de enacción, su capacidad de generar contextos de relación y de acción que especifican un modo de organización de las prácticas culturales y un modo de vivir de cada uno dentro de las culturas. El foco descriptivo en el análisis del habla, en palabras de Hymes, es la *economía del discurso* de una comunidad. Esta es entendida como la organización de los recursos semánticos y comunicativos en una comunidad dada o grupo social. Esta se analiza en términos de la estructura, entendida como el conjunto de categorías y relaciones que un grupo establece para nombrar y clasificar sus formas de comunicación y géneros discursivos relacionados con contextos socioculturales específicos. No sólo examina el discurso sino también todas las formas de comunicación que se dan en una comunidad, que incluye formas verbales pero también lenguaje gestual y movimiento corporal. La forma en que se organizan estos sistemas de comunicación en unidades que pueden ser abordadas empíricamente sería el interés de una etnografía del habla.

En el desarrollo de una etnografía del habla se incluyen elementos y técnicas propios de un acercamiento microetnográfico, vinculado a un análisis conversacional. El objetivo de este doble acercamiento es lograr una comprensión de las interacciones sociales momento a momento, desentrañando de ellas los sentidos y significados que los participantes ponen en juego en la interacción, tanto a nivel verbal como no verbal. Una etnografía del habla implica tres condiciones: a) Una toma de posición desde la intersubjetividad como espacio de construcción y organización de los procesos comunicativos y dialógicos, b) Una perspectiva “desde abajo” que toma como punto de partida los usos del lenguaje en los contextos sociales y su relación con las dinámicas de significación, c) Un acercamiento “puntual” a las formas de construcción y negociación de significados, al igual que a las estrategias de regulación de las interacciones. (Iriarte & Rodríguez, 1992).

En este sentido, un acercamiento desde la etnografía del habla permite realizar un seguimiento de los sentidos que se abren a lo largo de la interacción, las dinámicas de construcción de identidad en el discurso, los posicionamientos que toman los sujetos, y los procesos de negociación de sentidos y significados.

Descripción del contexto y participantes

La investigación se realizó al interior del seminario de prácticas de investigación en educación del programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. Este es un seminario que semestralmente organizan las personas vinculadas a la práctica de investigación en educación RED, alrededor de temas relacionados con la investigación en Ciencias Sociales. La mayoría de los participantes son jóvenes entre los veinte y los veinticinco años, estudiantes de psicología que realizan su práctica o su trabajo de grado dentro de la línea de investigación en educación. El profesor que dirige esta práctica también cumple un papel activo en la preparación y desarrollo del seminario; su rol dentro de la sesión de seminario, algunas veces es de catalizador de la discusión pero la mayoría de las sesiones es el de un participante más, como los estudiantes. En promedio, en el seminario participan entre ocho y diez personas por semestre, de las cuales tres de ellas son mujeres.

Semestralmente y de manera conjunta, el profesor y los estudiantes de la práctica plantean una propuesta para el tema global del seminario, la cual es discutida entre todos los participantes, entre los que se incluyen practicantes, egresados de la práctica, el docente que la dirige, y eventualmente algún invitado interesado en participar. El tema global está compuesto por varios subtemas o problemas que también son propuestos colectivamente, los cuales constituyen los temas de las sesiones del semestre. Una vez propuestos los temas se construye un cronograma de sesiones y se postula entre los participantes a los responsables de la organización de cada sesión; generalmente los responsables de las sesiones son personas con algún desarrollo de los temas o perspectivas a tratar, o que tienen un posicionamiento afin con el tema de la sesión. Los responsables de cada sesión se encargan de elaborar una guía de trabajo para el seminario, que incluye una justificación, unos objetivos para la sesión, una metodología de trabajo, y una lista de lecturas, una o dos de carácter general para todo el grupo, y parejas de lecturas opcionales para trabajar. Una vez distribuida la guía, se organizan parejas de trabajo cuando es el caso, o se trabaja individualmente, y cada uno escoge la pareja de lecturas que está interesado en trabajar haciéndoselo saber a los organizadores quienes organizan la distribución de las lecturas. Los responsables de la sesión tienen también la función de elaborar un texto que realice una discusión sobre la totalidad de las lecturas programadas, el cual también es lectura general;

igualmente, cada persona o pareja, según sea el caso, debe elaborar un texto más corto que incluya una discusión desde las lecturas generales y las lecturas que se escogieron, el cual también se distribuye previamente al seminario y es lectura preparatoria para todos. De esta manera, el día del seminario cada persona trae una preparación que incluye las lecturas generales de los autores, las lecturas específicas, la lectura general de los organizadores de la sesión, y todos los textos de los compañeros. Todo este material es el insumo para armar la discusión y que constituyen la base desde la cual cada uno de los participantes construye una posición argumentada que le permite participar con autoridad en el desarrollo de los seminarios.

Los registros utilizados en este estudio se realizaron en los dos semestres de 2008, tomando dos sesiones de seminario del primer semestre, en el que el tema trabajado fue “métodos cualitativos”, y tres sesiones del segundo semestre de 2008 en el cual se propuso trabajar el tema de “teorías críticas y educación”. Los temas de las cinco sesiones registradas fueron en este orden: análisis crítico del discurso y etnografía del habla (dos sesiones), el intelectual en las ciencias sociales, niñez y juventud, e instituciones: escuela y universidad.

Fuentes, instrumentos y técnicas de recolección

Se registraron cinco sesiones del seminario de práctica de investigación en educación, cada una de aproximadamente tres horas de duración. En el registro de las interacciones se incluyó la observación en campo, con un observador participante y una observadora externa, la grabación de la sesión en formato de audio y la grabación de la misma en video (15 horas de grabación). Este formato está construido como un modelo de registro de cuatro columnas.

En la primera columna se registra ocasionalmente la hora en la que ocurre lo que se está registrando, dato que se utiliza posteriormente como coordenada en la triangulación con las otras fuentes. Los marcadores verbales que se registran, como su nombre lo indica, marcan el comienzo y el final de los turnos de habla o intervenciones que se hacen. En la columna de marcadores no verbales se incluyen aquellas claves contextuales no verbales que apoyan los enunciados de los participantes, estas claves incluyen: gestos, posiciones, tonos de voz y marcaciones. En la columna de interpretaciones de los observadores, se anotó cualquier interpretación espontánea que los observadores hacían de las acciones de los otros o del medio, esta información se usaba como un dato más en la construcción de las transcripciones⁹.

⁹ En la investigación cualitativa interpretativa, a diferencia de la ciencia positivista, la interpretación que realizan los observadores en campo no constituye un elemento que perturbe la validez de las observaciones: al contrario, se toma

Tabla 1. *Columnas del formato de registro. Ejemplo*

Minuto	Marcadores verbales	Marcadores no verbales	Interpretaciones del observador
9:45/	JM: un mes para tener [...] ese es mi plan//	Mira al profesor mientras habla	Preocupación por si lo que expone está bien.

Estrategias de Sistematización y Análisis de Información

Recurriendo a las tres fuentes de recolección de información (registros escritos, registros en audio y en video) se realizó la transcripción de la totalidad de las interacciones observadas. Este ejercicio de transcripción es un paso fundamental en la reconstrucción de la información. Como lo afirma Mehan (1978), las grabaciones no son por sí mismas equivalentes a los eventos de interacción, más bien su función es preservar los eventos en estrecha similitud con la forma original. Un evento de interacción social no es la información que se registra en bruto, sino que debe pasar por la elaboración a partir de las fuentes. La transcripción no es un trabajo mecánico donde se vuelca la información registrada en audio o en video, al papel, sino es una reconstrucción de los hechos a partir de las fuentes, buscando ser lo más fiel posible en la descripción de las acciones de los participantes a fin de poder contar con un corpus lo suficientemente completo para su análisis exhaustivo (Mehan, 1978: 33).

Con el fin de preservar estas interacciones lo más fiel posible a la forma natural se recurrió a marcar en las transcripciones mediante convenciones la organización de los turnos de habla y las claves contextuales verbales y no verbales. Con base a las convenciones usadas por Cazden (1988) para presentar sus transcripciones. El siguiente cuadro muestra las convenciones usadas y sus respectivas interpretaciones

como un dato valioso y fundamental para comprender los sentidos de la acción social en el medio empírico que se estudia (Habermas, 1988).

Tabla 2. *Convenciones usadas en las transcripciones*

/	Indica una pausa o interrupción de un turno de habla
//	Indica la terminación de un turno de habla
...	Indica un silencio extendido
[]	Indica acciones que se están realizando simultáneamente a la intervención
—	Indica énfasis sobre una palabra o frase
[...]	Se usa cuando se suprime una parte del texto de la intervención o de algunas intervenciones y se retoma el texto más adelante.

Una vez realizadas las transcripciones, a partir de la teoría y de una primera mirada a los datos, se construyeron cuatro categorías de análisis: acción mediada en el aula, apertura y negociación de sentidos, posicionamientos e identidades y voces.

Contando con estas categorías se realizó un acercamiento a los datos, buscando aquellos fragmentos de conversación que mostraban más relevancia para cada categoría, con base a esto se construyó una primera matriz relacionando las categorías con las acciones que se registraban en cada caso.

Con estos datos discriminados por categorías se comenzó el proceso de escritura de análisis. En ese proceso, con ayuda de la reflexión continua sobre las fuentes y la discusión de los datos, se llegó a tres momentos de desarrollo del análisis: construcción de sentidos en el aula participativa, dinámica de los posicionamientos, y manifestación y construcción de voces.

Finalmente, en el proceso de escritura se analizaron los datos con el software de análisis de datos cualitativos *Atlas ti*, en el cual se organizaron las tres familias grandes de datos: aula participativa, posicionamientos y voces, y recurriendo al uso de códigos para discriminar y vincular entre sí con más precisión, los distintos tipos de relaciones que se presentaban en cada categoría, códigos como: discurso cooperativo, afirmación de sí mismo, yo-nosotros, yo-ellos, voz propia, voz del otro, otro-yo, voz hegemónica, voz contrahegemónica, y otras. Basándose en las relaciones establecidas en esta parte del análisis se completó la sección de hallazgos.

HALLAZGOS Y LECTURAS POSIBLES

Las dinámicas de acción que se construyen colectivamente en un aula participativa, a diferencia de las que se presentan en el aula establecida desde el discurso instruccional, no se organizan alrededor de las reglas, códigos y rituales elaborados, sino gracias a la generación espontánea de zonas de sentido compartidos por los participantes, la negociación de significados no preestablecidos, y la puesta en juego de unas identidades, posicionamientos personales y voces en tensión, que enriquecen el proceso mismo de construcción del aula de clases.

A través de las relaciones dinámicas que se generan en un aula participativa se pueden construir sentidos de tópicos y sentidos de sí mismo, los cuales pueden ser tratados desde múltiples lecturas, este trabajo propone tres de ellas: “La Construcción de Sentidos”, “Los Posicionamientos” y “Voces en tensión”, respectivamente. Ninguna de estas lecturas excluye a la otra y deben ser leídas entre ellas en continua intertextualidad y con el contexto global en el que participan los actores. A través de estas lecturas se pretende dar cuenta de las posibilidades de construcción de sentidos sobre tópicos en el aula, y la construcción de sentidos de “sí mismo” y de “nosotros”.

Construcción de Sentidos en el Aula Participativa

El conocimiento y el lenguaje son procesos que ganan inteligibilidad en su uso social, en la coordinación de las acciones con los otros. Se genera en el proceso mismo de coordinación de la acción semiótica entre las personas y en el intercambio, momento a momento entre los interlocutores, y el significado se localiza dentro de los patrones de esa interdependencia (Gergen, 2007). Los enunciados y textos no son en sí mismos portadores de significados, ni llegan al sujeto directamente. Los sentidos y significados se construyen en la comunicación con los otros y en la orientación hacia sus enunciados. En esta acción comunicativa y reflexiva, el vínculo que se establece entre los temas, las fuentes, los enunciados, y los contextos cotidianos de vida, es un elemento fundamental, pues en esta relación, los sujetos hacen de los significados y saberes universales y académicos, un sentido para sí, y desde allí reflexionan sobre su contexto:

J: [dirigiendo la mirada a C, uno de los coordinadores de la sesión] Yo veía un poco, tratando de organizar la cosa / todo el recorrido del texto de Wallerstein. Primero, devela toda la estructura histórica y social del conocimiento y específicamente en las ciencias sociales, y luego de eso se plantea un poco lo que decía el profe de (inaudible) y es en ese punto donde entran a jugar las posibles lecturas desde Gramsci, desde Giroux, desde Boaventura y eso parte de ese recorrido de lo que implica asumir el conocimiento científico, el conocimiento en las ciencias sociales, como atado a esos procesos sociales, políticos y a partir de allí surge una posibilidad de ver críticamente esa historia.[...] Eh... yo...*digamos/ reflexionando un poco sobre / la situación acá en Colombia*¹⁰ y con lo que veíamos la vez pasada de Fals Borda/ creo que es claro *que hace falta un primer paso de ese recorrido histórico* y de esa reflexión crítica en el desarrollo de las ciencias sociales/ *y para la muestra un botón*./ El caso claro de psicología donde el conocimiento es verdad y es así. ¿Sí?/ no ha venido surgiendo ni tiene una historia/ o sea/ la historia era Mercedes Rodrigo y el primer laboratorio y aquí funcionaba tal y tal... pero...y lo veíamos también en el congreso, es cómo todo ese colonialismo intelectual también se radica en el caso de psicología, pero no hay ningún conocimiento de... nadie se toma el trabajo de reflexionar sobre eso.

Los tópicos y problemas tratados desde las fuentes teóricas son elementos que permiten a los participantes del seminario trascender su comunidad disciplinar y los supuestos que la construyen. Gergen (2007) discute la función de los saberes disciplinares en la negociación sobre los asuntos relevantes para las sociedades y señala la importancia de abrir los lenguajes con autoridad a la deliberación reflexiva. Los puntos de vista local e informal de una comunidad de pares enriquecen el proceso de construcción y legitimación del conocimiento. En las discusiones se problematizan los sentidos y significados convencionales abriendo nuevas lecturas que son enriquecidas con los sentidos personales, y en esa dinámica se supera la sacralidad de los saberes disciplinares y se interpela el saber público:

B: *El problema de la juventud y la niñez/ la vejez y la juventud/ pues yo lo dije/ es una enajenación. Es un problema, es una categoría que nos ordena el mundo y que es propia de un sistema de pensamiento que buscó la manera en que todo el mundo tuviera un lugar dentro de la sociedad. La infancia es el lugar que acoge al niño en la sociedad moderna y en ese sentido es el lugar, es la forma o la identidad, no sé, como quieran llamarlo/ que/ se busca producir en el niño, un lugar de falta, un lugar de inocencia//*

JM: Que él llega a asumir/

B: Claro/ pero el niño no llega y dice: “yo lo asumo” sino que *hay una serie de prácticas culturales/que lo insertan desde allí por la forma en que la gente se relaciona con el niño* al igual que como se relaciona con la juventud y con los adultos//

Podemos ver en los dos anteriores ejemplos, las relaciones que las personas establecen con las fuentes, con los autores trabajados, con sus contextos de vida cotidianos, para construir sentidos con los otros. A partir de los sentidos que han elaborado en sus reflexiones cotidianas, las personas abren nuevas vías para la discusión en las que pueden interpelar desde sus propios sentidos, al saber público y disciplinar.

¹⁰ En adelante, dentro de los corpus se usará la bastardilla para subrayar las frases y expresiones que se consideran relevantes para ilustrar los aspectos que se discuten.

La cotidianidad es una fuente primordial de validación del conocimiento, y su asimilación a la dinámica del aula introduce la diferencia entre el “conocimiento escolar” y el “conocimiento-acción” (Barnes, 1992). Como Barnes lo explica:

El conocimiento escolar es el conocimiento que alguien nos presenta. Lo comprendemos en parte, lo suficiente para responder las preguntas del profesor, para hacer ejercicios, o para responder preguntas de examen, pero este sigue siendo el conocimiento de alguien más, no el nuestro. Si nunca usamos este conocimiento probablemente lo olvidamos. En la medida en que usamos el conocimiento para nuestros propósitos, sin embargo, comenzamos a incorporarlo en nuestra visión de mundo, y a usar partes de este para enfrentar las exigencias de la vida. Una vez el conocimiento llega a ser incorporado en la visión de mundo sobre la cual nuestras acciones están basadas, yo diría que éste ha llegado a ser conocimiento-acción (Barnes, 1992, p.81).

El proceso de construcción de sentidos en el aula implica para los participantes realizar continuamente un ejercicio de contextualización de los temas tratados, quienes se exigen superar concepciones neutras y abstractas de los conceptos discutidos, obligándose a ponerlo en continuo diálogo con su contexto social cotidiano. Todo concepto, incluso los conceptos científicos, se generan en esa dinámica en la que se entretajan de manera compleja los múltiples sentidos que se van elaborando cotidianamente con los otros (Vigotski, 1964) y en la acción con los recursos y mediatizadores que se encuentran en los contextos socioculturales de los que participamos. Gracias a que vivimos en un mundo que compartimos diariamente con los otros, este mundo compartido puede interpelar los enunciados que se pretenden veraces, y eso es posible porque todo enunciado se orienta a una verdad construida socialmente, la cual puede cuestionar los supuestos construidos fuera de ella. Al coincidir en cuál es el mundo en el que vivimos y en el que confrontamos las visiones de mundo elaboradas teóricamente, tomamos conciencia de los alcances y limitaciones de estas formulaciones, y vemos las brechas y distancias que las separa de nuestra cotidianidad:

JG: Pero con los niños ¿qué pasa?, ¿estamos acortando la edad, el tiempo de los niños? ¿Cada vez la época de la mal llamada juventud es más larga que antes? *Uno decía que un niño era/ a los doce años se decía niño// Hoy ya uno no se atreve a decir de un chico de doce años un niño/ ¿no es cierto?/*

Risas

IG: Porque él mismo se manifiesta en contra//

JG: Claro/ ya es un adolescente/ o un...

J: Preadolescente

JM: Preadolescente

JG: No/ *él ya no se considera preadolescente/ ya él fuma y toma/ ya él es un joven// ¿cierto?/ doce años o diez/ como dijeron ayer/ o no sé cuándo/ era el problema de los embarazos muy prematuros y todo el problema que se está viendo/ doce años tenía una niña.* Entonces, si eso está pasando ¿qué es lo que está sucediendo con relación a esas dos subjetividades que hemos tratado de trabajar aquí?: la de la niñez y la de la juventud. ¿Preguntamos la una y apartamos la otra?, ¿o qué?// No sé/ ¿qué dicen las de infancia? [mirando a B y a N quienes adelantan su trabajo de grado en ese tema].

N: Pues lo que decía del tiempo de infancia es como la caída también de.../ como la inclusión de otros escenarios donde el niño y la niña van a tener la posibilidad de expresarse. *Entonces, sacar el ideal del niño que tiene que aguardar/ que ser pasivo. / La inocencia/ entonces/ no es que el niño deje de existir hasta cierta edad sino que lo que se concebía que era ser niño se queda corto. ¿Sí?/* porque ya no responde a lo que se creía que era ser infante. Entonces...por ejemplo/ el caso que ponían ustedes: ya la niña queda embarazada a los diez años, pero esa niña ya no hace parte de la categoría. De la categoría que se construyó para que ella descansara allí. El tiempo se reduce en la medida en que se reduce la posibilidad de inscribirnos o de inscribirse dentro de una categoría.

En ese mundo compartido, problematizado en relaciones cooperativas de conocimiento, se establecen lugares de encuentro y de diferencia, los cuales orientan y enriquecen el proceso mismo de construcción de sentidos colectivos sobre un tema del mundo hecho problema en las discusiones. Gracias a ese proceso, el grupo en conjunto establece nuevos sentidos de su contexto local y de sí mismos participando dentro de ese contexto. A continuación veremos, en una de las sesiones de seminario registradas, las relaciones y procesos de construcción de sentidos sobre un tema específico: la escuela y la universidad.

Construyendo Sentidos sobre Universidad: Un Ejemplo de Discurso Cooperativo

La sesión que se utiliza en este apartado es una reunión propuesta por los estudiantes, en ausencia del profesor, como preparación al seminario sobre Institución, Escuela y Universidad. La dinámica de esta sesión es distinta en organización a la de las otras sesiones registradas, pues en ésta, si bien se cuenta con referentes teóricos que enriquecen la argumentación de los participantes, las participaciones de la mayoría de los asistentes se realizan desde los sentidos que individualmente han elaborado en su propia relación con la escuela y la universidad, pero también los sentidos colectivos que se han venido construyendo en las sesiones anteriores de seminario. A lo largo de la sesión se pueden ver los distintos momentos de construcción cooperativa del conocimiento.

El análisis se centra en la última parte del seminario: la discusión sobre la Universidad, especialmente la Universidad Pública. La discusión comienza con la pregunta:

- C: Bueno ¿y la universidad qué? [Sonríe]
Silencio y comentarios en voz baja
 C: ¿qué decimos de la universidad ah?
 J: ¿Pública o privada?
 C: Uy/ ahí sí hay una diferencia bien grande/ abismal//
 JM: Sí/ ahí la diferencia sí es bien clara//
 C: claro
 J: ¿cómo así?/ a ver /explíqueme por qué [dirigiéndose a C]

La diferencia entre la universidad pública y la universidad privada, es evidente para algunos de los participantes y se convierte en un punto de discusión frente al cuál se manifiestan diversos sentidos, algunos de los cuales son sustentados desde el diálogo con las fuentes:

JM: *Chomsky vendría diciendo* que el diseño de la universidad pública es aquella que debe propender porque los sujetos que allí se educan/son aquellos sujetos que deben/ por lógica, por teoría y por deuda/ construir la propia/ o sea/ que el conocimiento que allí se de/ debe ser propio para la creación de ese Estado o de esa nación// Mientras tanto/ la educación privada/ superior/no necesariamente tiene que responder a esas cosas//

La discusión requiere también un ejercicio de diálogo directo con el contexto en el que viven cotidianamente los participantes, permitiendo un cuestionamiento al ideal de universidad que se está proponiendo allí:

J: Pero uno podría decir que la universidad nacional no responde a eso//Al proyecto del Estado/
Silencio corto

C: ¿Por qué? [Dirigiéndose a J]

JM: Por qué/ por qué pensar que no// [dirigiéndose a J]

[...]

J: Todo el mundo coincide en que la universidad pública debe propender/ debe estar estrechamente ligada/ con los valores de Estado/los valores de la Nación// Les pregunto a ustedes: [dirigiéndose a todos] ¿su formación los ha hecho comprender esos valores de Estado?

JM: El Estado actual no/ el gobierno vigente// O sea/ ahí por ejemplo/ yo tenía la otra distinción//

E No es el gobierno vigente sino los valores constitucionales que están en las leyes// pero que no/ del papel no trascienden a la educación y a que sus estudiantes tiendan a hacerlo// Que uno pues lo asuma de esa forma/ bien/ otros que no lo asuman pues... también/ pero lo que yo decía y se cambió el tema/ es que/independientemente el origen/ o sea/que sí va a propender por los mismos principios básicos de cualquier medio educativo//

JM: Pues a veces/ ligado por la educación//

E: sí/ la educación/

JM: Pero no es común// La universidad pública sí debe responder a unas necesidades propias del Estado// Y por eso mismo es capaz de tomar/ distancia/ al plantear la medida del gobierno que está vigente//

Cuando se cuestiona el ideal mismo de universidad van apareciendo distintos posicionamientos frente al tema, a partir de los diversos sentidos que los participantes han elaborado sobre la universidad:

JM: La universidad pública por diseño/puede tener la capacidad de tomar distancia/

E: Y es que la tiene/ su régimen de autonomía se lo da

JM: Claro/

E: Y todas/ sigamos con la pública/ todas las públicas lo tienen/ pero...

JM: ¿para responder a qué?

E: A las necesidades/ supuestamente/ que el Estado le sugiere/ le debe sugerir a la educación// a la educación nacional/ a la educación pública//

JM: No necesariamente/ no porque es que en la universidad no sólo se educa sino también se promueve nuevo conocimiento//

En la discusión los dos se enfrentan intensamente y se desafían el uno al otro a ver quien tiene la razón

E: Claro

JM: Claro/ por eso le decía a E/ no solo lo que usted está diciendo/

E: Claro/ no/ no solo eso [lo mira con desafío]

Todos se ríen por la actitud de los dos en la discusión

La acción reflexiva compartida se establece en el ejercicio de la réplica al argumento del otro y gracias a su interpelación, los participantes deben hacer más claros sus argumentos para el otro y para ellos mismos, avanzando cooperativamente en la comprensión del tópico. En el fragmento de interacción que sigue, se puede ver en otro ejemplo cómo ocurre esta relación. Para sacar un mayor provecho de los ejemplos, siguiendo la metodología de Douglas Barnes, en la siguiente tabla cada turno de habla se presenta acompañado de un comentario que facilita el análisis de la interacción como acción cooperativa.

Tabla 3. *Ejemplo de cooperación en la construcción del tópico*

<i>Diálogo</i>	<i>Comentario</i>
E: (inaudible) Pero es distinto/ A ver/ aclaremos la idea: Yo digo que debe propender por unos principios básicos de la educación/	Invita a JM a volver sobre los argumentos de cada uno y comienza por esforzarse en presentar claramente su idea de la universidad pública.
JM: generales/ generales para todos/	Recoge la última parte del enunciado de E, en términos simples.
E: Sí/ Entonces como universidad/no sólo estaríamos en derecho a la educación/ sino a la investigación/ a la.../ a qué más/ no sé/ muchos otros/ que/ uno como ciudadano y como estudiante de universidad pública/debe/ (inaudible)// Pero/ no sé en qué/ marcando la diferencia con la privada/ ¿cómo se diferencia eso?//si va bajo unos mismos ideales que el Estado plantea o el proyecto de lo privado que viene.../ ejerciendo esa universidad//	Reconoce el comentario de JM, sigue desarrollando su idea de la universidad pública y termina planteando de manera abierta una pregunta con respecto a la universidad privada, que intenta desarrollar.
JM: <i>A mí me parece que la universidad colombiana privada es clara/ que es donde usted se va a formar/ donde usted se va a cualificar para poder acceder de mejor manera en el mercado//</i>	Responde a la pregunta exponiendo su punto de vista sobre la universidad privada.
N: Y en la pública también//	N no está convencida de la definición que JM da de la universidad privada y le formula un contraejemplo.
JM: Pero/pero es que/eh/ la/ la diferencia es distinta// <i>Risas de todos por la redundancia</i>	JM Intenta responder a la interpelación de N pero se enreda.
JM: Con la idea que yo entro a la universidad/ puede chocar totalmente con la idea que se maneja dentro de la universidad// ¿sí me hago entender?//	Se esfuerza por elaborar un poco más la idea que trata de sostener y por hacerse entender.

Vemos las formas de organización de los enunciados a las que se recurre para resolver la confrontación. Se pasa de un registro lingüístico autoritario de producción de enunciados en forma de certezas, a un lenguaje más abierto a ser refutado o completado por los otros. El cambio de registro se marca en el uso de expresiones como “aclaremos la idea”, “no sé...”, “me parece”, el uso de expresiones que buscan la aclaración de los temas con los otros, como: “¿me hago entender?”, y la recurrencia a tiempos verbales que suelen usarse para la expresión de hipótesis: como “estaríamos...”, “puede”, y ejemplos similares que suelen aparecer en esta clase de discusión: “podría ...”, “yo pienso...”, “para mí es...”, “quizás”, etc. En contraste con un registro de autoridad en el que todo se enuncia en tiempos exactos, con palabras de aserción como “es...” o “debe ser”, el discurso exploratorio se orienta según la forma hipotética, no hay certezas últimas, los enunciados no se concluyen sino que se presentan incompletos para ser completados por los otros. Como lo explica Barnes (1992):

El acercamiento más exitoso, el cual he llamado “abierto” está caracterizado más claramente por el uso del modo hipotético: los alumnos se hacen preguntas el uno al otro, de una especie que invita a la suposición y a la discusión. Se hacen preguntas de sí mismos, y sus declaraciones son tentativas, exploratorias, invitando a la elaboración por parte de otros. Librementemente encuentran nuevas preguntas para hacerse, y ven posibilidades más profundas en los materiales más allá de lo que la tarea requiere explícitamente (p.67).

Los sentidos individuales se elaboran enlazándose permanentemente en los sentidos colectivos que se construyen en la interacción. Cada participante manifiesta un sentido sobre el tópico y esos sentidos se reelaboran a medida que el grupo avanza en la construcción del tópico:

JM: Es la universidad pública la que tiene ese diseño/no es una idealización. Es una construcción de lo que se hace en la universidad//

C: Sí porque por principio la universidad pública es eso// ¿sí?/ responde a los principios constitucionales y a las necesidades nacionales y a las necesidades de industrialización/también, democráticas, digamos/el espíritu de la universidad pública es ese//

JM sigue el argumento de C asintiendo

J [lee en voz alta para todos algo a propósito del tema]: “Las universidades de carácter público, tienen como responsabilidad la construcción y transmisión del proyecto de Nación, entendido desde los ideales de la democracia, buscando la pluralidad y pertinencia social del conocimiento que se construye y circula en su interior”.

JM: Ahí está

C: Ahí está//

Risas

J: [sigue leyendo] “No obstante, las actuales políticas estatales e internacionales amenazan seriamente la estabilidad de la universidad y su papel central en escenarios públicos de la Nación. Las políticas públicas en Educación Superior amenazan seriamente el presupuesto y la autonomía de la universidad, desorientando un proyecto constituido y poniendo en riesgo la pertinencia y sostenibilidad de la universidad como proyecto común”// Digamos/ que en ese sentido/ lo que se plantea es que la universidad pública/ en tanto autónoma/presupuestalmente/pero también/ en los conocimientos que circulan en su interior//

JM (inaudible)

J: Además de promover esos valores de nación/tienen la obligación de/ mencionar/ esos objetivos que se plantean/ que se plantea el Estado//

C: Ajá

J: Digamos/ tiene un rol protagónico/ al plantear/ interrogantes y opciones de salida// Lo que sucede es lo contrario/ precisamente/ que las políticas estatales/ están/ tendiendo a imposibilitar esa/

JM: A minimizarla...

J: Y a minimizar ese papel/ y la está tachando de terrorismo//

C: Ajá

JM: Pero entonces sí hay una diferencia//

Así, los sentidos que se construyen se van enriqueciendo y afirmando en el establecimiento de relaciones cooperativas con las fuentes, ganando cada vez mayor legitimidad para todo el grupo. Se construye un consenso sobre el espíritu de la universidad pública al que cada participante puede aportar sus argumentos e interpelar abiertamente. A partir de este punto se reconocen los elementos fundamentales que dan vida a la universidad pública:

C: [asiente el comentario de JM] Ahí también está la forma de concebir Boaventura la universidad pública como...un espacio de gestión de modelos contradictorios/ me parece que eso es claro al momento de pensar la universidad pública en estos momentos. Pero históricamente la universidad ha tenido muchos sentidos y uno de ellos ha sido como espacio de beligerancia y de militancia. Eso, contrapuesto con el modelo de la universidad como empresa. Son dos cosas que estamos viendo aquí en tensión cotidianamente y que permea las subjetividades de cada uno de los participantes de este espacio de la universidad. *Creo que ese es el punto donde hay que poner la mira. Esa tensión que se da cotidianamente en las prácticas entre la universidad como un espacio de autonomía// Lo que la define históricamente es su autonomía//*

J: La universidad pública

C: La universidad pública/ ajá/ y su autonomía frente al Estado. / *Si bien el Estado históricamente ha cobijado a la universidad pública/ también tiene un espacio de autonomía y de diferencia con respecto al Estado/ históricamente la universidad es la parte que en determinados momentos se contrapone al Estado/ ¿sí?/*

JM: Toma distancia...

C: Toma distancia/exacto/

Ed: No/ *yo creería que la distancia no se toma desde la perspectiva de universidad como institución sino al interior de lo que se juega y de las personas que configuran la universidad*, los que estamos inscritos al interior de la universidad. Es decir, la universidad pública responde a las políticas de la nación// *¿sí?/ pero/*

J: al ideal de nación

Ed: Al ideal de nación//

J: Es que ahí hay una distancia entre la política y los ideales de nación y de democracia/

Ed: Ok/ entonces al ideal de nación/ como institución// Pero/ no por eso los que estamos inscritos al interior de la universidad pública estamos respondiendo a ese ideal de nación// *¿sí me hago entender?/Entonces ahí*

[Todos tratan de tomar la palabra pero Ed sigue hablando]

Ed: Lo que hace un momento estaba diciendo/ es distinto de lo que están pensando los que hacen las políticas y los que hacen las leyes, a lo que se juega y lo que se tensiona y lo que se forma al interior de la institución *¿sí? Porque de alguna forma, me parece a mí que se está pensando la institución como un ente unitario y se está desconociendo a los que de alguna forma le dan vida como tal a esa institución//*

J: *Yo creo que la universidad sí toma una distancia y es que ella habla de autonomía. O sea que la universidad como institución / y en ese fundamento/ como el principio de autonomía y de concebir la democracia como esa pluralidad//*

[Silencio corto]

Ed: *Ahora que usted habla de eso/como/ esa distancia/ se ve más como en la producción de/ conocimiento que se da en cada uno de los ejes que confluyen en la/ Todos tratan de hablar al tiempo*
 J: *La Universidad Nacional debe ser plural en sus conocimientos/*
 Ed: *Ajá*
 J: *Sí/ debe permitir la libre circulación del conocimiento// eso está dentro del ideal mismo de la universidad//*

Se puede esquematizar en un árbol conceptual la construcción del conocimiento que se ha hecho en esta parte de la discusión:

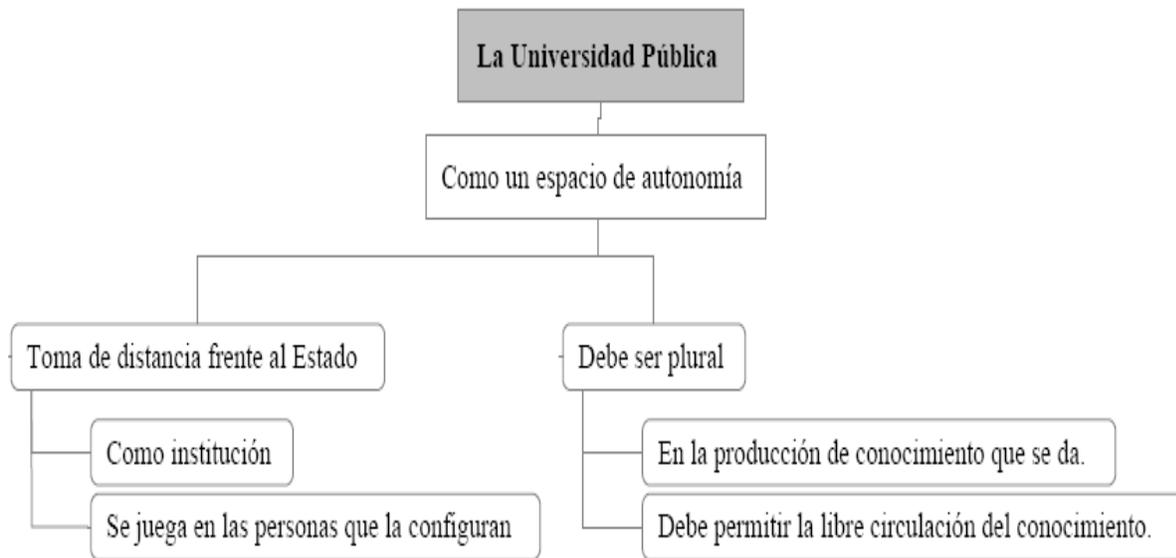


Figura 1. Construcción cooperativa del sentido de la Universidad Pública. Primera parte.

En el anterior esquema se puede entender la construcción de un sentido colectivo, claro y coherente que personas con sentidos individuales distintos logran cooperativamente. En este punto se construye sentido de universidad pero además sentidos de autonomía y de pluralidad. A lo largo de toda la sesión se ha construido todo un andamiaje de elementos e ideas que dan un contexto para entender el problema de la educación, la institución, la escuela, la universidad, y su relación con los sujetos. Se comenzó por la enunciación tímida desde las fuentes, hasta que poco a poco, en el encuentro con lo común y con las diferencias, el grupo fue construyendo una posición compartida frente al tema. De esta manera toda la discusión orientada por una lectura crítica de los problemas lleva al siguiente consenso que aparece hacia el cierre de la discusión como elemento que deja la sesión para todos:

C: *Yo creo que/ hay que tener en cuenta dos argumentos que no se pueden perder: y es una de las cosas que hemos venido discutiendo// La institución nunca es monolítica/ siempre se transmite de una manera, no lineal sino con muchos espacios de fisuras y en esos espacios de tensión, digamos entre un*

modelo... ideal de universidad en relación con el Estado/ y su espíritu...de autonomía/ es una de las cosas que permea las prácticas cotidianas/ pero además que *los sujetos/ que participan de eso/ están en tensión continua con los otros modelos/¿sí?//* Y es en esa tensión en la que se puede dar...una respuesta/ a cómo se está construyendo el sujeto en la universidad/ en ese espacio de tensiones// Sin perder de vista esa relación constante que se da entre esos modelos de universidad que permean las prácticas cotidianas y que permite que haya *pluralidad/ pero que al mismo tiempo haya reproducción y ...prácticas hegemónicas//* Y es en eso en donde se la juegan los sujetos dentro de la universidad//

E: *Pero pues no de manera individual sino que la universidad como institución es institución en cuanto comunidad académica. [...]*Entonces a lo que voy es que no podemos concebir la universidad en sí *como institución*, como el agente legal, el que tiene la misión, la visión, eso de lo que hablamos ahora, sino como *comunidad académica* en sí, que es lo que realmente le permite nombrarla como universidad. Digamos/ ese universo donde está todo el conocimiento y es en relación con todo eso que se construye//

[...]

J: Pero/ es el mismo problema del diseño de la política pública/ Hay que trabajar también/ si la institución y todo el ideal institucional está formulado para hacer ciertas cosas y en un espacio de práctica pedagógica se puede empezar a crear nódulos de resistencia, esos nódulos de resistencia van a tender a reformular otro nivel que no sea simplemente el de la práctica pedagógica. *La idea es, si aquí nos estamos pensando una universidad diferente y demás/ pues/ no es simplemente una catarsis de nosotros local* sino que también debe tener efectos/ sobre los diseños macro y sobre el ideal de la institución. Es claro que hay una distinción entre esas dos cosas/ahí uno puede entender la universidad como un conjunto (inaudible)//

[...]

C: La pregunta es cómo se relaciona el sujeto con la institución// Dentro de las prácticas// ¿sí?//

JM: A mí me parece que es un campo/ Ya ahí entraríamos a ver la universidad como un campo//

C: Ajá

JM: Y es/ o/ me parece que era lo que yo le decía a E. No es ver la universidad como universidad. Es ver los sujetos/ cómo se da la relación como actores que pueden estar, pueden girar o se pueden mover/en ese escenario//

Podemos continuar esquematizando la construcción de sentidos de universidad que los participantes están construyendo en la interacción. Si continuamos desde el tópico de universidad pública, y seguimos jerárquicamente, como en el árbol anterior, las ideas que los participantes van desarrollando, resulta el árbol que se ilustra a continuación:

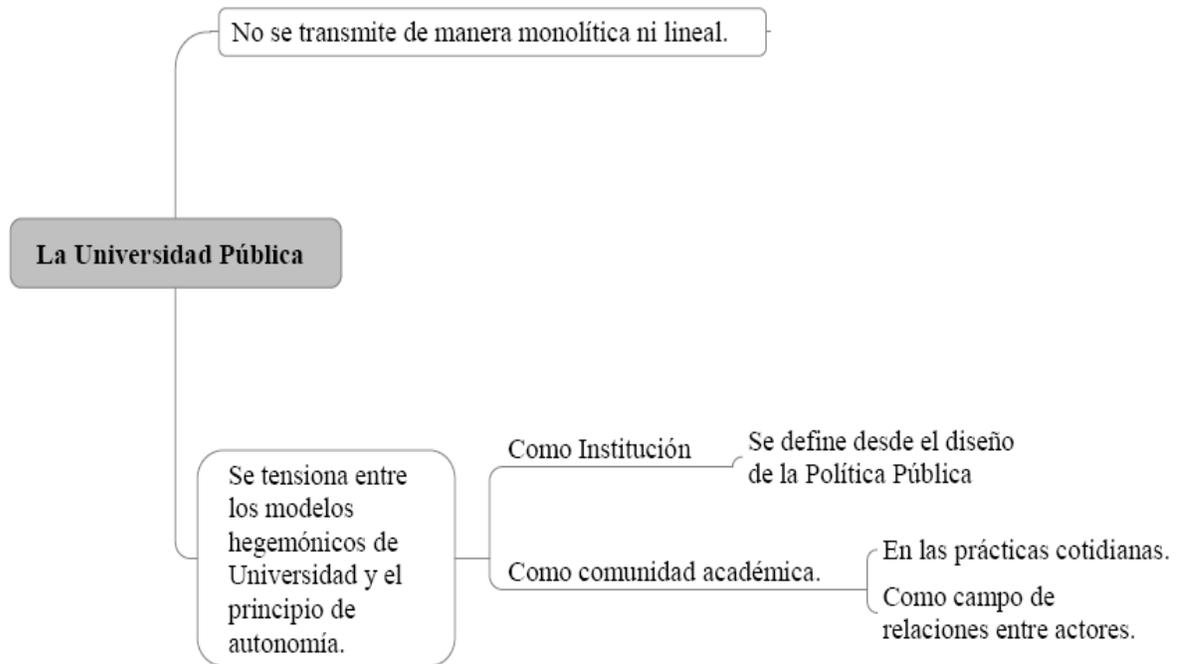


Figura 2. Construcción cooperativa del sentido de la Universidad Pública. Segunda parte.

La construcción del aula participativa como espacio de conocimiento en la interacción y comunicación, es posible gracias a que continuamente es enriquecida por sujetos, con unas historias, unos sentidos de mundo y de sí mismos, que orientan sus acciones de participación en la vida cotidiana del aula. Es un espacio vivo, en el que el conocimiento es más que unos contenidos que se aprenden unilateralmente; el mundo es un mundo problematizado que se puede leer desde diversas lecturas, no hay una verdad dictada por ninguna disciplina, hay consensos que se logran cuando los sujetos coinciden en que el mundo como ellos lo interpretan, es el mundo en el que también viven con otros. Ese mismo mundo que, como dice Freire, impresiona y desafía a unos y otros, genera miedos, dudas y esperanzas, pero siempre es posible conocer y transformar.

El aula participativa estudiada se puede entender como una práctica de educación problematizadora. La escuela y la universidad no son los conceptos o experiencias que otras personas construyen en otros contextos, sino que son esos espacios de tensiones en los que los sujetos reconocen que han vivido y viven cotidianamente, con sus conflictos y contradicciones.

Los sujetos no sólo reconocen estos espacios sino que se reconocen ellos mismos como pertenecientes a esos espacios, son ellos los sujetos de los que hablan y es su mundo el mundo

sobre el que se pronuncian. Como lo dice Freire, el mundo problematizado retorna a los sujetos y exige de ellos su pronunciamiento. Cuando ocurre eso, los sujetos reconocen que cuando hablan de universidad, de escuela, de juventud, de los intelectuales, hablan de ellos mismos, y esos sentidos que traen de sí mismos los transforman. Como lo vimos en el ejemplo analizado, esa dialéctica entre el sujeto y el saber se transforma cuando los sujetos descubren el lenguaje de la posibilidad, y ellos mismos como potenciales transformadores: “si aquí nos estamos pensando una...una universidad diferente y demás, pues no es simplemente una catarsis de nosotros, local...”. Los sentidos que se construyen en este espacio son sentidos en los cuales los sujetos aparecen comprometidos como sujetos históricos, en los proyectos compartidos de construcción de sociedad.

La construcción de Sentidos de Sí Mismo: Posicionamientos y voces

La construcción de sentidos en el aula no sólo implica establecer y desarrollar tópicos de manera cooperativa sino que además en esa dinámica se construyen también sentidos de sí mismos y de “nosotros”. En ese espacio de diálogo e intercambio participan los estudiantes como sujetos históricos que encarnan relaciones vivas con el saber y con los significados que se ponen en circulación en el aula. Las relaciones en las que se construyen los conceptos y saberes sólo pueden ser entendidas si se observan como acciones mediadas sociohistóricamente en contextos relacionales e institucionales (Vigotski, 1964) en las cuales los sujetos elaboran sus sentidos sobre el mundo y sobre sí mismos, asimilando en estas relaciones la historia de su sociedad y de la humanidad.

La construcción de sentidos de sí mismo es mediada por esa relación continua dentro de la cultura, de diálogo con los otros, con los saberes, con nuestra sociedad, con nuestra historia. En esas relaciones nos posicionamos frente a los otros y nos apropiamos de lugares de enunciación o de voz. No son relaciones estáticas ni se pueden abstraer del contexto en el que se generan, se construyen momento a momento en las interacciones cotidianas y por lo tanto no son un resultado sino un proceso de reelaboración continua de nuestras relaciones con los otros y con nosotros mismos. En esas relaciones ocurren dos cosas: nos posicionamos frente a los otros con los que nos relacionamos y nos pronunciamos como singularidades y colectividades.

El contexto del seminario es también un espacio para urdir relaciones dialógicas de construcción de sentidos de sí mismo con los otros, a partir de un pretexto en común que es el

tópico o tema trabajado en cada sesión. Al discutir sobre temas como el discurso, el intelectual, infancia y juventud, escuela y universidad, los sujetos no solo definen un objeto sino que se definen a sí mismos, en sus posicionamientos y sus voces como jóvenes, intelectuales, estudiantes, como profesionales en formación y como participantes de unas instituciones y de un mundo que comparten.

En esta parte del trabajo se analizan los sentidos de sí mismo que se construyen en el seminario, teniendo en cuenta dos elementos: las relaciones de posicionamiento de los sujetos en las interacciones, y las voces que se manifiestan y se construyen en las discusiones. Estos dos elementos se abordan como relaciones dinámicas, continuas, y en permanente reelaboración; por esta razón se muestran relaciones abiertas e inacabadas en continua transformación de los sentidos de sí mismo dentro de la dinámica grupal.

La persona se construye dentro de las interacciones sociales en relaciones cooperativas entre múltiples lugares desde los que cada uno se define y es definido. Esa multiplicidad de lugares y relaciones son los espacios desde los que se construyen los sujetos y se afirman frente a los otros. Es posible entender la dinámica de generación de esos distintos lugares, partiendo de la cualidad de la reflexividad (Mead, 1982) que es inherente a las relaciones humanas. Así, no se puede pensar en un *yo* sin un *mí*, de la misma manera que no se puede entender un *nosotros* sin un *ellos*. En la interacción y en la negociación continua de las posiciones desde el sujeto y desde el otro, se circula por varios lugares de definición de las identidades en las relaciones reflexivas, lugares que se acercan también a los lugares desde los que se producen los enunciados.

Un enunciado está constituido por un juego de lugares de enunciación. Bajtín (2008) afirma que en el diálogo no sólo existen el *yo* y el *tú*, sino también existe el *él*, el lugar tercero, no neutro, que introduce otros lugares de referencia para la afirmación de los sujetos. Los sujetos, en la producción de los enunciados se desplazan entre estos tres lugares, que podríamos entender como: el lugar de la acción y la afirmación singular, el lugar de la alteridad, y el lugar del tercero. Los cambios en las relaciones de posicionamiento implican para los sujetos producir sus enunciados desde lugares cambiantes, y cada cambio que se introduce lleva a cambios en la elaboración de sentido. Podemos seguir diversas rutas de desplazamiento entre los distintos lugares por los que se circula en la producción de cualquier enunciado. En la siguiente tabla (Tabla 4), al igual que como se trabajó en la tabla 3, se presentan los turnos de habla

acompañados de un comentario que pretende ilustrar cada vez los movimientos entre los lugares de enunciación que aparecen allí.

El contexto en el que produce este enunciado es la discusión que se está teniendo en el grupo sobre las dinámicas de legitimación de los discursos y propuestas dentro de la psicología, problema que D compara con la discusión sobre lo que significa ser colombianos en el contexto actual. Por esta razón el posicionamiento que asume en su enunciado es doble: se posiciona frente a la comunidad de los psicólogos como frente a la comunidad de los que dicen ser colombianos. D se afirma en contra de todas las prácticas que justifican esas etiquetas, frente a un auditorio que lo reconoce en ese posicionamiento, y al reconocerlo le da sentido a su enunciado y a sí mismo.

Tabla 4. *Dinámica de posicionamientos*

Turno de habla	Comentario
D: <i>Yo creo</i> que también es un asunto como de legitimidad y jugar a...es como/ no sé/ <i>pensando en eso cuando hablabas/ es como decir...quién es el colombiano</i>	Desde el lugar en el que D se siente interpelado por el otro (Tú) “pensando en eso cuando hablabas” propone un lugar tercero para construir sentido: “¿Quién es el colombiano?” (Él).
D: El colombiano es el que...sale a marchar y el que dice...que cada vez que escucha un vallenato cuando está en otro país/ Dice: “esta es mi <u>patria</u> ”...eh...la banderita de Colombia...y...	Expresa sarcásticamente uno de los sentidos que ha elaborado para la pregunta sobre qué significa ser colombiano en el contexto actual (Yo).
D: Y por ejemplo uno podría pensar: <i>yo me cago en toda esa mierda/ y qué pena con ustedes</i>	Se afirma ante su audiencia en su enunciado (Yo), sostiene un posicionamiento frente a los otros y se excusa con sus interlocutores (Mí).
<i>Risas</i>	Las risas son un lugar de interpelación (Tú) para D que hacen que afirme más su posición (Yo) frente a los otros.
D: Pero realmente <i>a mí todo eso</i> me... y a mucha gente/ o sea...y entonces/ ahí uno entraría a lo mismo/	Trata de elaborar una posición desde el lugar en el que los otros interpelan su enunciado (Mí).
D: Entonces <u>claro/ ustedes</u> no siguen al presidente/ <i>ustedes</i> no son colombianos/ como... / <i>Comentarios y burlas</i> JG: Apátrida (en tono burlón)	Se anticipa para el otro y se ubica en el lugar del <i>ustedes</i> (Mí) desde donde recibe los comentarios y burlas de los otros “apátrida” (Tú).
Es que <i>yo creo</i> que es exactamente la misma cosa// ah claro/ como <i>usted</i> no se autodefinió como colombiano/ entonces/ cada vez que sale estoy orgulloso de ser colombiano/ entonces no.../	D continúa elaborando su sentido sobre el problema discutido, asumiendo también un sentido de sí mismo con relación a ser colombiano.

El anterior ejemplo muestra la constitución de los enunciados como juego de lugares y como puesta en escena (Goffman, 2002) que se realiza desde un consenso implícito con los otros. En este caso, en la acción dramática con la que se afirma a sí mismo frente a los otros negocia un sentido de sí mismo como colombiano que se tensiona y se elabora momento a momento.

La tensión en la cual los sujetos construyen sentidos de sí mismos, implica la toma de posición dentro de diversos “nosotros” y frente a múltiples “ellos”, estableciendo distintas relaciones de pertenencia y de oposición. La relación entre el “nosotros” y el “ellos” puede ser entendida como la extensión del problema del Yo y el Mí de Mead (1982). En efecto, los posicionamientos de los sujetos colectivos también fluctúan entre la identidad y la significación reflejada desde el otro, y la afirmación propia de sí mismo como grupo.

Los Sentidos de Sí Mismo como Jóvenes

En la enunciación, los sujetos manifiestan un sentido de sí mismos al tiempo que lo construyen relacionamente en el momento y se afirman como singularidad y colectividad frente a la voz del otro. La voz como afirmación de un sentido de sí mismo en el mundo y como lugar común de encuentro para la emergencia de un “nosotros”, permite comprender las posibilidades que brinda un aula universitaria para la construcción de sujetos singulares y colectivos.

La mirada que se propone ahora no es sólo ver cómo los sujetos construyen sentidos de su profesión, de la juventud, la niñez, los intelectuales, la universidad, sino también cómo ellos asumen estos sentidos como parte de sí, y se pronuncian en este caso, como jóvenes, como intelectuales en formación y como participantes de la vida universitaria. En esta parte del análisis aparece el “nosotros” como posicionamiento y como construcción de un lugar compartido de interpretación y pronunciación.

La acción discursiva se estructura como acción mediada (Wertsch, 1999) por las palabras y cumple con las propiedades que desde la psicología historicocultural definen las relaciones con los mediatizadores: Los enunciados se generan en la tensión con los significados históricamente instituidos, son una materialización de las relaciones dentro de la cultura, cambian de acuerdo con los contextos socioculturales y relacionales en las que se producen, y se sitúan en la intersección entre los discursos y prácticas discursivas dominantes y las formas de apropiación

que de ellas hacen los sujetos. Esta acción se define como acción mediada en dos sentidos: acción mediada por herramientas (las palabras) y acción mediada por los otros.

Las palabras son un campo de encuentro de múltiples sentidos en tensión, son ajenas y de nadie, y por esa razón es preciso animarlas y darles sentido propio, hacer de *la* palabra, *mi* palabra. Esta tensión emerge en el seminario, cuando nos enfrentamos a palabras como “intelectual”, “niño”, “joven”, “escuela”, “universidad”. Son palabras institucionalizadas, de nadie, llena de ecos de la voz de los otros, y por esta razón hay que hacer de ellas un acto vivo, de encuentro:

Cualquier palabra existe para el hablante en tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie, como palabra *ajena*, llena de ecos de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y, finalmente, como *mi* palabra, porque, puesto que yo uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad (Bajtín, 2008, p. 275)

En esta parte del análisis se muestran precisamente algunas tensiones que surgen alrededor de las palabras “joven” y “juventud, y las reflexiones que desde allí hacen los sujetos para posicionarse y para pronunciar su propio lugar en el mundo social contemporáneo.

El problema de la juventud y los jóvenes aparece en un principio como un campo de reflexión en el que se buscan anudar los sentidos que se han elaborado desde la propia experiencia y la propia interpretación de la vida social contemporánea:

J: Nosotros cuando hablábamos con JM un poco/ primero partíamos de la juventud, de la categoría de juventud/ obviamente/ en ese marco más o menos que habíamos establecido [gesto de enmarcar algo]/ un poco de negociación entre un cuerpo cambiante que es apropiado en diferentes prácticas/ en diferentes contextos [jugando con las manos] [...] encontrábamos un poco como una tensión [entrelazando los dedos]/propia de la categoría de juventud /de ser joven en general/ que es como esa tensión entre lo establecido [moviendo sus manos alternándolas] y sus propias prácticas qué en muchas ocasiones, están dirigidas como a tomar distancia de esos ideales establecidos históricamente/ ciertos hitos/ los hippies/ los punk/ [alterna su mirada entre todo el auditorio y vuelve a concentrarse en B]como de tomar distancia[gesto de toma de distancia]//Y encontrábamos [dirigiéndose a todos]/a partir de lo que habíamos leído/que esas resistencias estaban siendo subsumidas por/ las lógicas del mercado// Y entonces ya es ver cómo desde el cuerpo hay resistencias//

Al ubicarse la relación con el mercado como una relación problemática que media las relaciones de los jóvenes consigo mismos y con los otros, comienzan a manifestarse posicionamientos de los participantes en la discusión quienes aparecen implicados con sus interrogantes propios, sus dudas, esperanzas y sus compromisos de vida:

V: Ahí hay una desgracia de caso porque/ no sé si sea paralelo o sea que se busque en relaciones pero es muy tenaz/ y eso lo hemos discutido con JI/ porque es que a la vez que hay una mayor flexibilidad

de los jóvenes hacia los productos que ofrece el mercado/ el mercado tampoco se vuelve estable/ el mercado también se volvió flexible// Entonces el mercado/ por ejemplo/ ya no están vendiendo cosas en serie masificadas/ ya están/ pues/ el mercado está haciendo que tú a tu gusto particular/compres// Entonces muy tenaz/ no sé si sirva esa mayor flexibilidad// *Yo sí soy muy positivo/yo sí soy así todo como “¡uy jóvenes!”*[Hace un gesto de entusiasmo agitando los brazos con una gran sonrisa] y esa mayor flexibilidad de los jóvenes sigue/ es una desgracia que esas dos cosas estén pasando/ porque si el mercado se hubiera mantenido fijo/ ahí uno diría “juepucha sí”/ y eso lo planteaba un poco... Rosana/ que entre el joven/ entre el espacio que el joven logra apropiarse de una manera particular/ un gusto/ una moda/ eh...no sé/ el cabello su pantalón/ no sé/ cualquier cosa/ o que raye las paredes blancas/[...] Y que el mercado vea eso y pueda ajustarse a esas particularidades/ hay muy poco tiempo// Entonces es cómo tiene que moverse[con un gesto de tensionar y distensionar o de estirar y contraer algo]

En el anterior enunciado, se encuentra el pronunciamiento de un joven que al plantear una reflexión desde las fuentes encuentra lugar para mostrar sus inquietudes respecto a la situación actual de los jóvenes con respecto al mercado, y al mismo tiempo declara su optimismo personal por el tema. Más que una posición respecto a un tema allí aparece alguien que declara que cree en los jóvenes pero que se deja mover por el hilo mismo de la reflexión, así, hay allí expuesto un sentido de sí mismo como joven, como sujeto histórico que se pronuncia y muestra el conflicto con el sistema dominante de mercado. En ese campo de tensiones se abre la posibilidad de traer situaciones específicas para ilustrar sentidos que los participantes han elaborado alrededor de los jóvenes como problema teórico y desde allí llevan a una reflexión sobre su sentido propio como jóvenes en la sociedad actual:

JM: Por ejemplo/ *a mí me parecía/ quizás de los ejemplos que me gustaba más* era el ejemplo de Rosana Reguillo acerca de los taged// Que eran aquellos jóvenes/ entre trece y quince años, que eran los que rayaban los muros con grafitis// *Me surge una pregunta: yo no sé hasta qué punto el mercado se dio cuenta del joven que va a comprar/ entonces empiezan a sacar “ esta es la pintura” que usan los rayadores// [...]* Lo que va a decir es: “somos capaces con la misma pintura que ustedes nos venden/ rayar sus propias paredes”/ es que ahí está lo transgresor// *En poder usar lo que me cuesta tanto/ y que vale/ darle una nueva resignificación// [...]* Lo que se va a denunciar finalmente es que con los mismos elementos que nos están entregando la estructura/con los mismos elementos/ podemos transgredir las mismas normas que se nos han dado//

La pregunta que JM enuncia le permite mostrar un sentido de los jóvenes como participantes activos que subvierten las relaciones dentro de la sociedad de mercado, con los mismos elementos que en esta se la dan. Allí él aparece implicado como participante de esa sociedad de la que habla, quien habla desde un lugar de nosotros (nos están entregando, podemos transgredir) como joven que también asume esa interpretación y esa posibilidad de la transgresión.

Ante esta posición se manifiestan otros sentidos que cómo jóvenes han elaborado sobre su propia acción y que significan su participación y la de los otros en su sociedad.

JJ: Pues *yo con mi trabajo/ aspiro a identificar una propuesta a través de la cual/ el joven pueda participar, pero *no me gusta mucho como esa propuesta/ o no estoy de acuerdo con esa propuesta que defiende Rosana Reguillo/ que sustentaba muy bien JM/ porque es una propuesta como de defensa/ pero que a la larga no contribuye en nada como en afrontar esa dinámica de exclusión social/¿sí?/tal vez esa es una defensa / una resistencia desde el arte/ ¿sí?/ pero no tiene una consistencia pedagógica o ideológica fuerte que lleve identificar otras herramientas para empezar a hacer uso de un conocimiento que haga un afrontamiento a las diferentes dinámicas de exclusión que genera las dinámicas actuales de estos tipos actuales de capitalismo//*Yo me la juego* más por un conocimiento profundo/ una participación con un conocimiento profundo/ de su origen/ de su presente/y de la manera como puedo utilizar esas herramientas que me puede dar ese conocimiento/de forma crítica//Ese es como el norte como espiritual que guía /que dirige mi tesis/ mi proyecto de tesis//**

Los sentidos de joven que se van exponiendo vienen de significaciones de las propias vivencias y los espacios que se tienen de referencia para la participación de los jóvenes. Esos sentidos traen consigo una interpretación de sí mismo actuando como joven, de las formas de relacionarse con los otros y de los compromisos con los que se han venido “jugando” sus maneras de ser; desde allí nos significamos y somos significados por los otros:

JM: *Yo entiendo la posición de JJ cuando dice/ o sea/ el espacio por el cual está votando JJ/ es como un espacio público de participación// Esto es más como un movimiento underground/ claro/ [...].*Aún así/yo reevalúo la posición de JJ//**

IG: La diferencia puede ser en función de definir la resistencia//Si la resistencia está en términos de incidencia o es solamente disidencia//Entonces/ ambas pueden ser / calificar una forma de resistencia porque no es ideológicamente fuerte/ Pues/ es igualmente relativo/ no voy a decir que descalificarlo esté mal// *Sí para usted la resistencia*[/dirigiéndose a JJ]/ implica ideología/ movimiento social/ participación política y una incidencia visible, inteligible, tangible, dentro de los efectos políticos de una comunidad/pues bien/ *es su posición*//

Es importante traer el contexto en el que se mueve cotidianamente JJ, pues en las relaciones y en la significación de sus acciones en ese contexto institucional ha elaborado sentidos de su propio lugar como joven que han definido el compromiso y la apuesta en la que se juega un sentido de sí mismo. En su caso es la participación en los consejos juveniles y su militancia dentro de un partido político convencional.

Sus compañeros lo reconocen en esa particularidad y diferencia, pero a su vez interpelan los sentidos que él propone allí, y subrayan la importancia de permitir otras formas de interpretar el significado de ser joven, de abordar otros espacios y otras prácticas:

JM: La participación colectiva en los consejos juveniles expresa a la vez también solo una forma de ver las cosas//De solo aquellos que tienen las ganas y poseen las habilidades de poner de su tiempo/ ya se jugaría en algo que no discutimos, que era el compromiso de los jóvenes sobre ciertas formas que fundamentan las posibilidades de resistencia//Sino que/ si finalmente/ sea la expresión que sea/

fundamentada ideológicamente o no/ si está dando manifestaciones y está mostrando *las falacias que tiene/ el nuevo orden capitalista*// Y se tiene una validez grandísima/ claro que sí/ porque no se debe traducir solo a las posibilidades de *vernors* en planos políticos propios del sistema de relaciones del poder ya establecido//

Los participantes se reconocen como jóvenes que participan y viven dentro de las relaciones de poder que delimitan la categoría. Su propia vivencia como jóvenes se construye en la búsqueda por formas reales de expresión y participación, y por dar con un sentido coherente de ellos mismos y de su mundo:

Jl: Al principio *esa estigmatización que yo hacía* con relación a ese tipo de movimientos de disidencia/ se debe tal vez porque los poquitos murales que yo conozco/al yo verlos/ ¿sí?/los poquitos que conozco son los que veo de pronto por...[señalando en una dirección] por un sector de la treinta/¿sí?/ son murales donde *yo digo*/ bueno/ [apoya su cabeza sobre su mano] *dónde está el mensaje* como [se agarra la cabeza]como ideológico de incidencia/ entonces *yo cuando los examino* veo un pikachu, [se agarra la frente con una mano] Entonces yo me pregunto dónde está el elemento funcional/ de denuncia//

La acción que Jl reprueba como manifestación política, significa para sus compañeros un gesto genuino y una muestra de afirmación y participación. Así se van manifestando otras lecturas de la misma acción que facilitan un punto de encuentro y un consenso sobre los sentidos de ser joven:

JM: El hecho de que su práctica lo obligue a mirarse/ a que transgreda lo cultural de una ventana/una pared blanca y una ventana/ el hecho que lo obligue, ahí es donde eso obliga a cambiar su mirada del orden convencional//

[...]

Ed: Es una clandestinidad que antes estaba eh...como inmersos en ella// Sí/ ahorita pueden pintar en esos espacios/ a plena luz// Pero por ejemplo/hay algunos/que sí siguen manteniendo una clandestinidad/ que por eso/ por todo el ritual que implica/así como hay una participación//

[...]

C: Yo creo que hay un problema de dónde pone el lente Jl// Porque él dice: “el mural, la pinta por sí misma a mí no me dice nada”// Pero lo que no ve es todos los procesos que hay detrás de esa pinta, todos los procesos de organización/de participación

J: Y el valor que tiene en el contexto// Qué quiere decir que yo esté pintando en el mural

C: Claro/ eso sería lo que habría que ver//Y cómo además eso entra/ entra a participar con otros sentidos, en este caso de universidad y otras formas en las que los jóvenes se organizan, y es un proceso que no es tan fácil como que una gente llega un día y ve una pared y se ponen a pintar y ya//

Ed: Hay un proceso

C: Sino que hay una convocatoria, hay una organización, hay una movilización/ hay un... “qué es lo que vamos a pintar acá”, “cuál es el mensaje”// todos esos sentidos es lo que en este caso usted no ve [dirigiéndose a Jl] cuando ve un mural/

J: Un pikachu

JM ríe

C: Cuando ve un pikachu (ríe)

JM: Pero aún así lo interroga

C: Ajá

JM: Aún así es capaz de moverle el piso // Es que yo lo veo en la idea de la conceptualización que yo tengo de ciudad, se está trastocando, se trastoca por jóvenes entre trece y quince años//Que es donde me parece que tiene aún más fuerza // Pero el cuento es la posibilidad de poder transgredir y poder mostrar/ algo más de lo que se ve//

IG: La simple manifestación subjetiva/ de pronto un grafitero que escribe su nombre en un caño/ ahí hay una vaina simbólica super grande/ que es hacerse visible//

Estas múltiples formas de ser joven generan un espacio abierto de tensiones que se reflejan en los jóvenes del seminario quienes enfatizan sobre distintas expresiones que enriquecen el hilo de la discusión y posibilitan otras miradas no sólo al problema sino a los sentidos que han elaborado de sí mismos como jóvenes.

Esas relaciones en las que los sujetos se encuentran unos a otros en lugares de pronunciación, se constituyen en continua reflexividad entre los sujetos quienes comparten un contexto social e histórico; en este caso todos comparten una misma categoría social (jóvenes) y un mismo tiempo histórico. Como lo explica Mead (1982), la pertenencia de un sujeto a una comunidad está mediada por las relaciones de reflexión en las que este recurre a distintas formas de participar en la vida en sociedad con sus propias posibilidades de acción reflexiva:

(El sujeto) Es lo que es en cuanto miembro de dicha comunidad, y las materias primas de que nace ese individuo especial no constituirían una persona, a no ser por la relación del individuo con la comunidad de la cual forma parte. Así, él tiene conciencia de sí mismo como tal, y esto no sólo en la ciudadanía política, o en su condición de miembro de grupos en los que participa, sino también desde el punto de vista del pensamiento reflexivo. Es miembro de la comunidad de los pensadores cuya literatura lee, y a la cual puede contribuir con sus propios pensamientos publicados. Perteneciente a una sociedad de todos los seres racionales, y la racionalidad que identifica consigo mismo involucra un continuo intercambio social. La más amplia comunidad en la que se encuentra el individuo, la que está en todas partes, en todos y para todos, es el mundo del pensamiento en cuanto tal. Es miembro de dicha sociedad, y es lo que es en cuanto tal miembro. (Mead, 1982, p. 225).

En el diálogo, los sujetos apelan a esa comunidad más amplia que está presente como posibilidad de construir nuevos sentidos con los otros en el ejercicio de la razón y la autodeterminación como sujetos históricos. En la comunicación surgen nuevas formas de entender y de entenderse como sujetos de la historia, de construir sentidos compartidos de mundo, de los otros y de sí mismo. En ese encuentro, como jóvenes y como intelectuales en formación, que buscan nuevas vías para comprender el mundo moderno y su propia existencia en él, realizan nuevas apuestas, nuevos compromisos éticos, de relación con los otros, y de vivir en la sociedad contemporánea:

V: Yo creo que JM cayó en un punto que también venía como a discutir eso/ *nosotros como que todavía subvaloramos esas formas alternativas*, porque es que todavía le estamos imputando un sujeto que se espera consciente de sí mismo/ que...ojalá haga movimiento social/ ¿sí?/ ¿me explico? [Mira a los demás con una sonrisa]//

JM: claro/

V: [sube la voz] o sea/ todavía estamos pensando en un sujeto moderno/

JM: claro/ un sujeto que sea capaz de transformar las estructuras de poder dadas y que llega a transgredirlas/

J: En la línea de lo que están planteando, el espacio de resistencia de los jóvenes está dado por la creatividad//

JM: El espacio de creación // claro/

J: la poiesis

C: Ajá

JM: claro

JM: Y eso también implicaría unas nuevas prácticas sociales [...] una resignificación de las que ya están dadas. Entonces, me parece que el primer espacio es mirar lo cotidiano [...] es una nueva resignificación de las prácticas sociales en lo cotidiano. Me parece que es como la base de lo que sería una posibilidad de ejercer la resistencia y los procesos de pensamiento alternos.

V: Sobre todo porque es que JM le dio ahí al punto/ *nosotros todavía estamos pensando* en que la búsqueda de alternativas se juega únicamente con el Estado/ esta gente no están ni siquiera pensando en el Estado, no está por ahí [moviendo la cabeza en gesto de negación], no está la política tradicional, no está, quién sabe si está la democracia [gesto de extrañeza]/ no creo/pues porque ya crea otros espacios [sonriendo]// es duro es duro [mueve la cabeza afirmando mientras habla]/ es como/ en sí lo que uno entiende así como la imagen de [gesto de inocencia]/ sí/ que se está jugando hacia el Estado/ y no/ lo que se está jugando es otras cosas//

C: Claro/ es otro espacio/ y en eso/ en ese comentario que hace V/ yo veía la posibilidad de que en la postmodernidad surjan otras formas distintas/ por un lado/formas éticas distintas [...] Es como la posibilidad de pensar que el joven se construye en... otros espacios de valoración del mundo y otras formas de relacionarse éticamente con los otros/y en ese sentido/ hay otras formas de pensar la democracia y esos valores que estaban arraigados en la modernidad/ esas prácticas/ no desaparecen como tal en la postmodernidad sino que se resignifican en ese contexto. Y ahí está como el valor de esa observación en que aún hay posibilidad/ con todo y/ dentro del contexto del mercado/ aún hay posibilidad de romper con eso y de subvertir las relaciones. Como de pensar en otras formas de organizar las relaciones con los otros y con la naturaleza//

A través del diálogo crítico, los sujetos se hacen autores de su palabra (Freire, Bajtín, 2008; Giroux, 2006), en mediación con su cultura (Vigotski, 1962) por medio de las relaciones reflexivas en comunidad (Mead, 1982), y la construcción de sentidos compartidos para vivir con los otros en la diferencia a la que invita el mundo de hoy, su mundo cotidiano. En ese lenguaje proponen nuevas formas de entenderse como jóvenes en un mundo lleno de contradicciones, y allí realizan su apuesta de concebir un mundo distinto.

La Autopoiesis del Sujeto en el Aula de Clases

La búsqueda y la apuesta del trabajo han sido por mostrar cómo el sujeto se construye como singularidad en las relaciones con los otros dentro del espacio de interacción del aula de clases, y en la mediación con el lenguaje y la cultura. Estas mediaciones y relaciones de construcción se han mostrado de distintas formas: mediaciones con las instituciones, con los otros, con los discursos y lenguajes teóricos, los conceptos, y en la interacción con esas mediaciones se han mostrado algunas rutas de construcción de sentidos: sentidos de tópico, y sentidos de sí mismo como “nosotros” o sujetos colectivos.

Sin embargo, en esa búsqueda por las “venas de la vida cotidiana” (Mafessoli, 1993) de un aula de clases en donde priman las relaciones con el saber y con la comunidad, en ese rastreo de la generación de consensos respecto a los tópicos y al grupo, se arriesga también perder de vista a los sujetos como singularidades que están allí expuestas para encontrarse y transformarse en el diálogo. Por esta razón, esta parte final del trabajo propone un nuevo reto, el mismo que se ha perseguido desde el principio de la investigación y que se ha escurrido en otras búsquedas, las cuales han sido muy valiosas pero aún así accesorias y han emergido en el proceso mismo de investigación. La apuesta es por reencontrarnos a ese sujeto como singularidad en movimiento, captar por un momento ese sujeto escurridizo que sólo puede ser enunciado en el instante mismo en el que se crea en su acción.

El instante del que se habla ahora emerge en el transcurso de una discusión que se da en el seminario de análisis del discurso, sobre los itinerarios que siguen los intelectuales a lo largo de su vida:

JG: Cada vez más los itinerarios son más cercanos, más parecidos, más compartidos además/ con categorías más semejantes
 D: Casi siempre van hacia la izquierda ¿no?// *No he visto ninguno que/ pues científico así que... sea paradigmático y que en algún momento llegue a... como de derecha o de... o pues no es tan común//*
 B: *Yo creo que más bien es una renuncia a ambos ¿no?*
 D: ¿Cómo así?/ ¿una renuncia a qué?
 B: Sí/ ya no es un problema de izquierda ni de derecha//
 JG: No, no/ es un problema de elaboraciones complejas

Los primeros planteamientos que aparecen al respecto, son planteamientos que se hacen desde una toma de distancia con respecto al problema, en donde no se toma partido por ninguna posición en particular, y se presentan puntos de vista distintos.

D: *No...yo creo que uno sí puede identificar una tendencia hacia la izquierda/*
 JG: Pero porque tu los pones a militar ahí/
Risas

D toma partido como sujeto con un posicionamiento y una interpretación particular del tema, se expone al otro y asume el riesgo de ser interpretado e interpelado. La interpelación de JG es directa *tú los pones a militar ahí*; y en ese enunciado le da un lugar a D, un Mí en el sentido de Mead, y lo identifica directamente dentro de esa tendencia de izquierda de la cual habla, las risas son un gesto de complicidad de los demás participantes con el posicionamiento que propone JG.

Sin embargo, ese sentido de militancia que adjudica a D inmediatamente es apropiado por él mismo para elaborar sentido en su siguiente enunciado:

JG: Pero lo que *yo creo es que ya son unos militantes de la vida*// Son unos militantes de la vida porque se van comprometiendo más/

Se ha producido el primer movimiento de creación. Ya no se habla de un tema distante; sin dejar de hablar del lugar tercero, cada uno habla de sí mismo y se deja interpelar desde allí. Algo nuevo aparece, una creación: *militantes de la vida*; allí, el sujeto que habla “Yo creo” lo hace como militante de la vida con un compromiso con el saber.

C: Chomsky por ejemplo se define como anarquista//

D: No pero no es tan...o sea/ el anarquismo es una tradición más...no es tan solo el liberalismo/ es también todo lo del libertarianismo/

El lugar tercero (Él) vuelve a jugar como referencia para la construcción de sentido, aparecen nombres propios y tendencias políticas que orientan la discusión y aparece un elemento (el libertarianismo) que es clave para desencadenar el siguiente enunciado:

JG: Sí/ por ahí va// *Yo pienso* que pasadas ciertas fronteras empieza a haber una etapa libertaria, y esa etapa libertaria/ por eso/ tal vez se ubica más con las izquierdas/ porque teóricamente es lo que han construido//Pero no es exactamente porque terminen/ mejor dicho/ la necesidad de ver tanta injusticia / *yo pienso* que la edad va dando como cierta condición de que “*ya he vivido, puedo decirlo más libremente, no me van a dar más trabajo, no dependo de esta vaina, no dependo de esto, mi futuro no depende de nada, igual cualquier día me dan un tiro*”/ entonces hay cierta lógica de libertad/ de vivir//

Hemos llegado al instante definitivo de *autopoiesis*, el instante en el que emerge algo nuevo, algo del orden de la creación. La palabra “libertarianismo” ha generado un movimiento en JG, lo lleva a hablar, primero desde el lugar tercero pero moviéndose cada vez más hasta que encuentra que hay algo allí que interpela su propio ser, y entonces se apropia de la reflexión, se ex-pone ante los otros y pronuncia su propio sentido de vida: “*ya he vivido, puedo decirlo más libremente, no me van a dar más trabajo, no dependo de esta vaina, no dependo de esto, mi futuro no depende de nada, igual cualquier día me dan un tiro*”, y termina su enunciado con la libertad de vivir.

En el transcurso del momento de discusión aquí ilustrado se pueden seguir relaciones de posicionamientos y de afirmación en el diálogo con los otros y con los mediatizadores. Hay sujetos construyéndose unos a otros en esos momentos en los que cooperativamente establecen las rutas que permiten alumbrar sentidos y sentidos de sí mismo, las mismas rutas que conducen a

los instantes de la *poiesis*. El diálogo como espacio de descubrimiento es también esa sucesión de movimientos, no necesariamente lógicos o lineales, en el cual el final del enunciado de un sujeto puede ser el comienzo de la enunciación del otro, como ocurrió con la palabra “libertarianismo” la cual desencadenó todo un movimiento por parte de JG quien no sólo franqueó la distancia inicial con respecto al tema, cambió en su posicionamiento, sino que además llegó hasta el momento de pronunciación de un sentido de vida que queda allí expuesto ante los otros.

En el Castillo de los Destinos Cruzados (Calvino, 1997), se presenta un juego similar con las cartas que se echan para leer las historias de los desconocidos que se encuentran allí reunidos. Nadie puede saber cuál es la verdad de la vida del otro representada en las cartas que echan sobre la mesa para contar sus historias, sin embargo, aunque no hay un acuerdo explícito, todos saben que cuentan únicamente con esas cartas para leer al otro, las que se echan en ese instante. Las historias allí contadas, como los sentidos aquí ilustrados, se urden colectivamente gracias a que a veces la carta final que se presenta en el juego de un sujeto es la misma carta con la cual inicia el juego del otro.

No sabemos si eso que se describe como novedad o creación por parte de JG, es realmente un sentido que se ha construido allí, en ese espacio; lo único que sabemos es que ese instante que se da allí es único, y por lo tanto la significación de ese instante y de esa experiencia sí es una creación, la creación de sí mismo en ese instante en el cuál puede ser con los otros. Allí hay un tiempo que funda al sujeto, en el cuál se lee en esos “acontecimientos puntuales, efímeros, esos momentos cargados de intensidad que uno vive con otros dentro del marco de un tiempo mítico” (Mafessoli, 1993).

El sujeto del que se trata en este caso es el profesor que dirige la práctica, hallazgo que resulta interesante pues es un argumento para mostrar que en realidad, en el aula participativa, gracias al diálogo que se genera en las relaciones horizontales entre los sujetos, surge la posibilidad para que ellos en su relación con el saber se construyan y se produzcan. En este aula es muy valioso mostrar que el profesor que allí participa no lo hace desde un lugar aséptico de experto que transmite contenidos, como en el modelo de educación bancaria (Freire, 1986) sino que además sostiene una relación de apropiación del saber y la cual encarna en la acción en que se expone como sujeto que se deja interpelar y tensionar un sentido de sí mismo con los otros, se permite “ser con los otros” y compartir esos instantes de *poiesis*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

ACCIÓN Y VOZ: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE SÍ MISMO

Los hallazgos muestran procesos de construcción de sentidos en el aula y de sentidos de sí mismo como sujetos singulares y colectivos, que se establecen en relaciones de reflexividad y cooperación. Vemos como dato esencial, sujetos en relación con el lenguaje, relación en la cual reelaboran continuamente sus relaciones con los otros y consigo mismos, con su sociedad y con su cultura. No podríamos comprender estas relaciones si no tomamos en cuenta que son acciones mediadas que son posibles en un contexto sociocultural de relaciones.

En este caso el contexto más próximo es el aula participativa (Barnes, 1992) como espacio que brinda unos recursos y posibilidades para construir la acción: textos, conceptos, reglas implícitas de regulación y participación, usos del lenguaje y géneros discursivos. La construcción de conocimiento en el aula participativa va más allá de la generación de consensos respecto a un objeto o problema teórico en particular. Como lo muestran los hallazgos, al tiempo que se construyen sentidos sobre un tópico, se evidencian también los procesos de construcción, enunciación/manifestación de los sentidos de sí mismo. El aula es más que un lugar para aprender conceptos o códigos disciplinares, es un espacio de encuentro, de construcción desde la diferencia y de vida en común.

Al comparar los hallazgos de este estudio con los que se presentan en los antecedentes de investigación sobre el discurso y la acción en el aula, se encuentran importantes diferencias. En primer lugar, la organización del discurso en el aula participativa difiere enormemente de las características del discurso instruccional. Así, en este aula no es el profesor quien tiene el control sobre la clase o quien lleva la dirección en la construcción del tópico, como en Iriarte & Rodríguez (1992), sino que se genera una regulación mutua, horizontal entre los estudiantes quienes cooperativamente establecen las rutas de construcción del tópico. No sólo el profesor puede jugar allí como autor, animador o principal con relación a un saber, sino que los estudiantes también se pueden apropiar allí de estos papeles y en la mediación de los participantes se establecen diversas relaciones con los saberes. La organización de la acción en el aula se acerca a lo presentado en el estudio de Barnes (1992), y a la estrategia del ABP (Morales & Landa, 2004), los cuales son ejemplos de prácticas pedagógicas alternativas, centradas en los

saberes de los sujetos y sus posibilidades de organización para resolver un problema teórico o práctico. Sin embargo, hay que anotar que en este estudio la posición del docente cambia: en algunas sesiones asume la función de generar la dinámica de participación en el aula como catalizador de la discusión, otras veces como mediador en las discusiones y otras simplemente como un participante más que manifiesta y construye sentidos en las discusiones con los otros. De esta manera el discurso en el aula participativa permite la apertura de los sentidos y la movilidad de los sujetos en sus roles e identidades.

A diferencia de la línea de antecedentes que se enfoca en mostrar cómo los sujetos y las subjetividades construyen sus identidades desde las prácticas de reproducción de las instituciones (Cháves, 2006, Hernández, 2006) los participantes de este estudio no se relacionan desde la reproducción del orden hegemónico sino que por el contrario se relacionan en el conflicto, la expresión y respeto de la diferencia. La negociación de sentidos por medio del discurso cooperativo, permite a los sujetos reelaborar continuamente sus sentidos y moverse entre distintas relaciones de identificación y desidentificación, tanto con las instituciones como con sus pares, acercándose un poco a los hallazgos de Macyntire & Olafson (2006). La dinámica dialógica de interacción en el aula participativa pone a los sujetos en ocasiones en conflicto ante los otros, posición que los obliga en la misma interacción a cambiar de lugar para la producción de sentido y para seguir en el proceso cooperativo de construcción de conocimiento en el grupo.

La voz aparece como lugar para la producción de la propia palabra; la voz institucionalizada no organiza los enunciados de los sujetos como en el estudio de Rivero (2003) sino más bien muestra la presencia de otras voces a las que los sujetos recurren para afirmarse y posicionarse respecto a la voz de la institución, como en el estudio de Cubells (2005) y Mora (2003). En los hallazgos se confirma esa polifonía que hay en la universidad, “polifonía de voces mediadas dentro de diferentes estratos de la realidad conformados gracias a una interacción de las formas de poder dominante y subordinada” (Giroux, 2006, p.181).

La voz de la cultura dominante y de la institución se deja oír en los seminarios, es una voz que hay que ubicar allí para poder ubicar la propia palabra con respecto a la palabra del otro. Esa voz dominante también figura de muchas maneras: la voz de la comunidad disciplinar, la voz de las élites intelectuales y políticas, los organismos de regulación jurídica, la voz del mercado, los sistemas hegemónicos de interpretación del mundo. Sin embargo, también se puede escuchar en

el pronunciamiento de esa voz hegemónica, la voz de los vencidos (Mafessoli, 1993), aquellas voces diversas, plurales, que se expresan como crítica, indignación, ironía, burla, pero que además se expresan como posibilidad.

El problema de los posicionamientos y las voces en interacción representa una nueva propuesta para entender los procesos relacionales en las que se construyen sujetos en contextos institucionales. Siguiendo la línea de estudios de corte dialógico como los de Castro (2006) y de Souza (2007) se realiza un análisis de las relaciones de posicionamiento y de las voces, pero se opta por una perspectiva desde la interacción y no desde las narrativas como en esos dos estudios. La opción de proponer el estudio de los procesos subjetivos en contextos de interacción va en la línea de lograr soporte empírico para el principio de la dialogicidad (Vigotski, 1962; Silvestri & Blanch, 1993) como eje de la construcción de los procesos psicológicos superiores.

En este trabajo se muestran dos procesos: construcción de tópico y construcción de sentidos de sí mismo, que se presentan de forma separada para facilitar la comprensión de los mismos, pero lo central es comprender que estos procesos en realidad se dan de manera conjunta en un solo proceso que implica continuamente la interacción entre sentidos de mundo, sentidos de los otros y sentidos de sí mismo, como singularidad y como colectividad. Así, los dos procesos constituyen momentos de una misma acción mediada.

Es importante tomar en cuenta el contexto histórico global en el que se construye la acción de los sujetos: el espacio de la universidad como institución y comunidad tensionada entre los sentidos que la han definido en su historia y que los sujetos recrean en sus prácticas cotidianas. La conciencia como acción mediada (Wertsch, 1999) se organiza en prácticas institucionales, de poder y resistencia, de reproducción y apropiación de los recursos semióticos desarrollados por los distintos grupos sociales que históricamente han instituido unas prácticas de conocimiento para los otros.

Los sujetos se significan como singularidades y como colectividades cambiantes en relación con las instituciones y las comunidades (Mead, 1982). En los hallazgos es interesante ver las diversas maneras en las que aparece la comunidad: la comunidad universitaria, la comunidad disciplinar de psicología, la ciencia como comunidad, los intelectuales como comunidad, los colombianos, los latinoamericanos. Los posicionamientos de los sujetos cambian con referencia a

estas comunidades, ubicándolas algunas veces como un “nosotros” y otras como un “ellos”, en las que el sujeto se define respectivamente como un *yo* y como un *mí*. Lo más valioso es ver la comunidad que en esos pronunciamientos se está gestando, la del grupo de estudiantes y docente que van construyendo una voz propia como colectividad que construye sentidos compartidos; esta comunidad se define como académica, pues en sus relaciones prima el lenguaje argumentado y el ejercicio compartido de la razón, pero además es afectiva, pues en ella se tejen lazos importantes de reconocimiento, de aprecio y de amistad. Este tipo de comunidades constituye un motor de la vida cotidiana y de las instituciones, distinto a las comunidades cerradas que reproducen la sociedad disciplinaria. Es el fundamento de la socialidad (Mafessoli, 1993) que engendra la cotidianidad, la “comunidad sensible” y construye sentidos compartidos de mundo y de sí misma como sujeto colectivo.

La universidad es también un espacio de contradicciones (Santos, 1988), se alimenta de la pluralidad de sentidos que en ella urden los sujetos en múltiples escenarios. El aula de clases es sólo uno de los escenarios en los que se entretije la vida en común y se construyen los sujetos día a día, participando en esos sentidos de universidad, y por la estructura del discurso instruccional que permea las prácticas en muchas de estas aulas, se constituye en un espacio menor. La posibilidad de trabajar dentro de un aula participativa, sin embargo, muestra posibilidades de participación y de relación con los saberes, distinta, más cercana a una idea de universidad que se construye en el ejercicio de la razón y la réplica respetuosa al otro, en el reconocimiento de la diferencia para construir conocimiento y construir comunidad. Sin embargo, es importante llevar la pregunta por la construcción de sentidos de sí mismo, a otros escenarios de la universidad, para adentrarnos un poco más en la complejidad y la riqueza de la vida dentro de una universidad, explorar con otros métodos, otras herramientas, otros medios de expresión de los jóvenes, sin perder de vista la naturaleza de los mediatizadores, las relaciones de poder, de dominación y resistencia, en las que se organiza la acción y su situacionalidad social e histórica.

La propuesta en la que se inscribe el estudio se acoge a aquello que de manera muy bella Mafessoli (1993) describe como “mostración”, como alternativa a la demostración:

“Mientras que esta se refiere a la unidad, aquella se propone registrar lo plural (lo plural que, por construcción es “monstruoso”); de ahí la necesidad de redundancia, variación y reflexión que, cual las olas que embisten los peñascos, regresan acaso obsesivamente a temas y maneras parecidos, pero no idénticos. De esta manera se conforma la textura de la vida cotidiana” (p. 155).

Finalmente, no se trata de “demostrar” nada sino de jugarle un poco a esa irresponsabilidad intelectual, en la cual, el intelectual o el investigador “no tiene que responder *por* los demás, tampoco tiene que *responder de* los demás, tiene que escucharlos” (Mafessoli, 1993, p.156). Mostrar la forma esencial de la cotidianidad, implica mostrar algo de eso monstruoso que hay en las relaciones del día a día, esa efimereidad e inconsistencia que son los sujetos, con sus incoherencias, sus circularidades, en la fealdad de sus expresiones, pero también con sus posibilidades de creación que se renuevan en cada cambio en sus relaciones en el ahora.

El horizonte más valioso es el que da la posibilidad de estudiarnos a nosotros mismos. La lógica de las ciencias sociales siempre se ha orientado hacia el estudio de “los otros” y esta investigación, junto con otras, muestra que sí es posible estudiarnos a nosotros mismos, en nuestros espacios cotidianos de vida y de relación con los otros. Un acercamiento al estudio de nosotros constituye una fuente muy valiosa para comprender desde adentro la complejidad de las relaciones sociales y los sentidos que se construyen en esas relaciones. Para el caso de los estudios sobre universidad, estudiar las relaciones de construcción de sentidos en las comunidades que la conforman, esta perspectiva abre un conjunto de posibilidades muy fructíferas para comprender las relaciones de los sujetos y los grupos, entre sí y con la institución.

Finalmente para mí, esta experiencia deja la riqueza que hay en construir un texto a muchas voces, dentro de una comunidad académica reflexiva y solidaria. Esa capacidad crítica y compromiso consigo mismo y con los otros, da la fuerza del descubrimiento de lo maravilloso en lo evidente, que es lo que permite engendrar el lenguaje de la posibilidad.

Bibliografía

- Bajtín M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barnes. D. (1992). *From Communication to Curriculum*. New York: New Hampshire.
- Berguer. P & Luckman (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Blumer H. (1969). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Calvino, I. (1997). *El castillo de los destinos cruzados*. Madrid: Siruela Ediciones S.A
- Callahan. M. (1998). Narrating the self: Irish women's stories of migration. Boston College. Publicada en la Web <http://escholarship.bc.edu/dissertations/AAI9901379>
- Cárdenas & Rivera (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. En *Educere* Vol (10)-No 032. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. En la web.
- Castro.C.(2007). Processos dialógicos de auto-organização e mudança: Um estudo microgenético. Universidade do Minho. En la web.
- Cazden. C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Library of Congress.
- Cubells. J (2005). Navegando entre narraciones: Voces que construyen y socavan la credibilidad en el ámbito jurídico. En *Athenea Digital*. No. 008, pp. 109-128. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chávez. A.L. (2006) La construcción de subjetividades en el contexto escolar. En *Educación*. Vol.30. No.001. pp. 187-200. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. En la web.
- Freire P. (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá. D.C: Universidad de los Andes.
- Giroux H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and School Critical*. New York,:Westview Press.
- Giroux, H. (2006) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores. S.A
- Goffman, E. (2002). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gramsci A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Nueva Colección Ibérica, Ediciones Península.
- Habermas J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Hernández. J. Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. (11) No. 029, pp. 459-481. Distrito Federal, México.
- Hernández & Alvarado (2003). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. En *Universidades*, No.025. Distrito Federal, México: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Hoyos. G (1981) La Idea de Universidad. En *Por la Universidad Pública que Colombia reclama*.

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Hymes, D.H. (1962). The ethnography of speaking. En Gladwin T and W. C. Sturtevant (eds) *Anthropology and Human Behavior*. Washington. D. C: Anthropology Society of Washington.
- Iriarte G., & Rodríguez. J.G (1992). *La práctica pedagógica universitaria: Una aproximación desde la etnografía del habla*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia.
- Jones, S. (1998). Narrating multiple selves and embodying subjectivity: Female academics from the working class. Boston College. En la Web: <http://escholarship.bc.edu/dissertations/AAI9915561>
- Macyntare. M & Olafson. L. (2006) Identities in the Making: Realized In-Between Self and Other. In *Studying Teacher Education*, 2:1. Nevada, Las Vegas: University of Nebraska-Lincoln.
- Maffesoli M. (1993). Epistemología de lo cotidiano. En *El Conocimiento Ordinario: Compendio de Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli. M. (1997). Elogio de la razón sensible: Visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona. Paidós: 1997.
- Mallona. A (1998). Surfacing the self: Narratives of Central American immigrant women. Boston College. Tesis publicada en la web: <http://escholarship.bc.edu/dissertations/AAI9901371>
- Marx, K. (1974). *Manuscritos económicos y Filosóficos*. Moscú: Editorial Progreso.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Mehan H. (1978). Structuring school structure. En *Harvard Educational Reviews*. Vol.48, No.1. Copyright by President and Fellows of Harvard College.
- Mora. E (2003). La construcción de subjetividades fragmentarias de clase. Un ejemplo. En *Athenea Digital*. No. 003, pp. 36-62. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morales & Landa (2004). Aprendizaje basado en problemas. En *Theoria*. Vol. (13). Chillán, Chile: Universidad del Bio Bío. En la web.
- Múnera, L. (2008). *Gobierno y autonomía universitarios: meritocracia y democracia académicas (guía de presentación)*. Facultad de Derecho y Ciencias políticas y sociales. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Phoenix. A (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. En *Nómadas*. No. 16, pp.22-39. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Rivero. I. (2003). Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa. En *Athenea Digital*. No.003. pp. 1- 13. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rubinstein, S. L. (1963) *El Ser y La Conciencia*. México: Editorial Grijalbo.
- Ruiz & Pachano (2002). Los diálogos en las clases de matemáticas. En *Educere*, Vol(6), No.019. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Publicado en la web.
- Santos Boaventura de S. (1998). De la Idea de Universidad a la Universidad de Ideas. En *De la mano de Alicia*. Cap.8. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Schaff, A. (1967). *Marxismo e Individuo Humano*. México: Ediciones Grijalbo S.A.
- Shorokhova, E. V. (1963). *El Problema de la Conciencia*. México: Editorial Grijalbo.
- Silvestri. A. & Blanch. G. (1993) *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia* Editorial Anthropos.
- Souza. T. (2007). Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes

- em uma casa de semiliberdade. Brasília: Universidade de Brasília.
- Vigotski, L. S. (1962). *Thought and Word*. Editorial The M.J.T Press.
- Vigotski, L. S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Voloshinov, V. (1976). *El Signo Ideológico y la Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires: Visión SAIC.
- Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Cap. 3 “¿Qué tipo de ciencia social debemos construir hoy?” Cap. 4 “Conclusión: la reestructuración de las ciencias sociales”. (Pág.76 -114) México: Siglo XXI editores.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vigotsky y La Formación Social de la Mente*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la Mente: Una aproximación sociocultural a la acción mediada*: Madrid: Visor Distribuciones.
- Wertsch, J. (1999). *La Mente en Acción*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Wortham. S (1999). The Heterogeneously Distributed Self. In *Journal of Constructivist Psychology*. Vol (12). No. 02. pp. 153- 172. Philadelphia, Pennsylvania, USA: University of Pennsylvania.