

**PROCESOS EDUCATIVOS EN SUBJETIVIDADES POLÍTICAS: LAS ACCIONES
COLECTIVAS COMO ESPACIOS DE ENCUENTRO INTER E INTRASUBJETIVOS**

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Said Eljach Beltrán

Director de trabajo de grado:

José Gregorio Rodríguez

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Psicología
Programa RED**



Bogotá D.C.
2011

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional de Colombia por ser, aún y con gran esfuerzo, cuna de pensamiento libre y autónomo. Por haberme permitido construirme como sujeto en la confluencia de tantas voces disciplinares y humanas.

A Oscar, Sofía, Leonardo, José Gregorio y Alejandro: por sus manos y voces, sus conocimientos, por la autonomía, la decolonialidad, el *self*, la investigación, el sentido crítico. Por compartirme su tiempo y compañía en semejante tarea.

A mí no-normativa familia: por permitirnos ser quienes somos.

A Augusto: por su amor y compromiso.

TABLA DE CONTENIDOS

	Págs.
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1. HORIZONTE TEÓRICO.....	7
1.1. Acción Colectiva y subjetividad: encuentros en el entramado social.....	7
1.2. Acción Colectiva como proceso educativo: el encuentro con el otro.....	14
1.3. Juventud y educación: construcciones sociales en la era del capital.....	19
1.4. Jóvenes y Universidad: sentidos para las Acciones Colectivas.....	24
2. HORIZONTE CONCEPTUAL.....	26
2.1. Justificación.....	26
2.2. Antecedentes empíricos.....	30
2.3. Problema.....	42
2.4. Objetivos.....	45
3. HORIZONTE METODOLÓGICO.....	46
3.1. Métodos y técnicas.....	46
3.2. Participantes.....	48
3.3. Procedimiento.....	49
3.4. Análisis de información.....	50
4. HALLAZGOS.....	53
4.1. Jóvenes y colectividad: dos caminos por andar.....	54
4.2. Sujetos colectivos y subjetividades políticas.....	60
4.3. La experiencia intersubjetiva: el sujeto en la colectividad.....	65
5. DISCUSIÓN.....	69
6. CONCLUSIONES.....	73
7. BIBLIOGRAFÍA.....	76

RESUMEN

En la búsqueda por sujetos que generan cambios desde la cotidianidad, me acerqué a la experiencia de dos agrupaciones de jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia para interpretar, en sus dinámicas internas, procesos educativos en subjetividades políticas. A través de observación participante y relatos de vida fue posible caracterizar a las dos agrupaciones como Acciones Colectivas: agrupaciones que reconocen un conflicto, consolidaban una identidad común que los expone ante el mundo y, finalmente, construyen acciones con la intención de transgredir la realidad, generando marcos interpretativos y de incidencia, en medio de lazos fraternos. Los procesos educativos fueron entendidos como la continuidad entre la experiencia de las y los sujetos como estudiantes, amigos(as), ciudadanos(as) y la posibilidad de reconocerse como sujetos responsables de un devenir histórico en un entramado social específico -subjetividad política-, mediante el diálogo intersubjetivo y el posicionamiento intrasubjetivo de la experiencia colectiva, resignificando la condición joven a nivel de agente de transformación. El compartir colectivo estudiantil permite el descubrimiento de una polifonía de subjetividades dentro del espacio de la Universidad pública, entendida como una red de responsabilidad educativa para el pensamiento libre y autónomo.

Palabras claves: Acción colectiva, subjetividad política, procesos educativos, Universidad, jóvenes.

ABSTRACT

In the search for subjects that generate changes from the everyday, I approached to the experience of two young students groups from the Universidad Nacional de Colombia, to interpret in their internal dynamics, educational processes in political subjectivities. Through participant observation and life stories, was possible to characterize the two groups as Collective Action: groups that recognize a conflict, consolidating a common identity which exposes to the world and, finally, build actions with the intention of transgressing reality, creating interpretive and incidence frameworks, among fraternal ties. Educational processes were understood as the continuity between the experience of subjects as students, friends, citizens and the possibility to be recognized as responsible parties for the historical development of a specific social-network -political subjectivity- through intersubjective dialogue and the intrasubjective positioning of collective experience, re-signifying young status as an agent of transformation. The student sharing-time allows the discovery polyphony of subjectivities within the space of the public University, which is understood as a network of educational responsibility for the free and independent thought.

Key words: Collective action, political subjectivity, education process, University, young people.

INTRODUCCIÓN

Luego de un largo trecho recorrido por los avatares de la investigación cualitativa en Psicología, es posible dar a conocer un acercamiento al estudio de las subjetividades políticas y los procesos educativos forjados por las colectividades de jóvenes estudiantes. Es acercamiento dado que la realidad como flujo continuo e imparable, solo permite el encuentro con momentos específicos del devenir humano y, además, porque mis capacidades como “aprendiz de brujo” en las artes de la investigación, me posibilitaron deleitarme con un fragmento de la realidad, en sí mismo inabarcable, que me permite soñar con más mundos posibles. Este trabajo de investigación es el esfuerzo de poner en diálogo campos distintos del conocimiento, cuyo resultado es una herramienta de análisis que me permite interpretar el encuentro intersubjetivo de personas capaces de reconocer y actuar frente a situación injustas o que podrían estar más acordes a condiciones ideales, más dignas y equitativas.

El diálogo de saberes para la lectura de la presente investigación involucra a la psicología histórico-cultural (Vygotsky, 1989) y posteriores elaboraciones de la misma (González-Rey, 2002), que dan pie a entender la subjetividad como un entramado de significados compartidos, continuos y dialécticos, entre las experiencias vitales de los sujetos y las dinámicas propias de la historia colectiva de la humanidad, encarnadas en prácticas de co-construcción: el paso del compartir con un otro experto, al dominio del legado cultural por parte del sujeto (proceso inter-intrasubjetivo). Además, se proponen las Acciones Colectivas como espacios de encuentro de subjetividades, por su capacidad para concertar en sus dinámicas de trabajo, diferentes tipos de personas, con el objetivo de problematizar conjuntamente la realidad (Torres, 2007). Son en las Acciones Colectivas donde la búsqueda por procesos que dan continuidad a las experiencias vitales de las y los

participantes en la construcción común de acciones transformativas (Dewey, 2004), donde cobra importancia indagar cómo desde la cotidianidad podemos, todas y todos, generar redes educativas y entramados de significados que nos movilicen por las diversas formas de concebir el mundo, erigiendo lugares de enunciación. En otras palabras, las subjetividades políticas como vínculos entre las necesidades de cambio y la acción de los sujetos.

Este camino investigativo nos lleva a ubicar las Acciones Colectivas dentro de la Universidad pública, específicamente, la Universidad Nacional de Colombia, que ha llevado sobre sus espaldas luchas históricas por la autonomía, la calidad y el acceso a una educación para las y los jóvenes de la Nación. Se indagó y encontró mediante la observación participante de dos colectividades estudiantiles, CEP (Colectivo de Estudiantes de Psicología) y CERES (Colectivo Estudiantil de Responsabilidad Social Empresarial) y los relatos de vida de dos de sus integrantes, que los conflictos suscitados por las realidades que se intentan cambiar son insumos básicos para la puesta en diálogo de los numerosos posicionamientos subjetivos de cada uno/a de los/as integrantes, facilitando el reconocimiento de las condiciones históricamente construidas en contextos específicos, en aras de asumir la responsabilidad que conlleva (auto)descubrirse como sujetos de la historia.

Así, los y las estudiantes exploran la Universidad como escenario y plataforma para el trabajo de las colectividades, a partir de lo cual la podemos reconocer como lugar fundamental para llevar a cabo los ejercicios de ciudadanía, análisis y problematización desarrollados por las agrupaciones, además de extender redes que relacionan al cuerpo estudiantil y la sociedad civil con los procesos experienciales, educativos, constitutivos y constituyentes, de sujetos que no dilatan sus capacidades de construcción de lo público a un periodo distinto al que están invirtiendo en la institucionalidad académica.

La lectura de esta investigación es una invitación a seguir buscando en la cotidianidad relacional de las personas que habitan las instituciones sociales, los procesos y sujetos que pueden manifestarse en contra de prácticas naturalizadas, situaciones que corroe lo que pertenece a todas y todos, buscando vías que creen cuando todo parece estar dicho.

1. HORIZONTE TEÓRICO

La realidad que nos ocupa es una búsqueda caracterizada por la dialéctica continuidad-discontinuidad de lo dado y de lo que se ha transformado en experiencia. No es arbitrario, entonces pensar en la realidad como un signifiante que contiene la posibilidad de múltiples sentidos
(Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica. Zemelman, 1997: 29)

Pensar la actividad humana como un proceso creativo, continuo y enriquecedor de la experiencia de vida, es caracterizarla en lógicas de indagación y búsqueda de conocimientos que incentivan la generación de nuevas formas de pensar y posicionarse como seres en construcción. Construir conocimientos implica una doble labor que, por una parte, supone un elaborado reconocimiento de los fenómenos del mundo –una relación directa entre los intereses propios y las posibilidades de acercamiento a la realidad- y, por otra, un acompañamiento de *otros* con quienes construir relaciones y re-conocer otras maneras de comprender el mundo.

La presente investigación se relaciona tanto con formas de acción política que en conjunto se expresan en prácticas sociales; como con la conformación de entramados de significado que permiten problematizar la realidad, en respuesta a distintas fuerzas homogenizadoras presentes en la sociedad. Por tanto, existen tres ejes problemáticos que guían el horizonte teórico, a saber: la Acción Colectiva, los procesos educativos y la subjetividad entendida desde una perspectiva histórico-cultural, transversal a *lo político*.

1.1. ACCIÓN COLECTIVA Y SUBJETIVIDAD: ENCUENTROS EN EL ENTRAMADO SOCIAL

En algunas ocasiones las razones para conformar una agrupación de personas que se consolida en un compartir continuo, corresponden con una inscripción institucional que prefigura vías de integración (un grupo de trabajo empresarial, la escuela) o, en otras, se debe a la voluntad individual y la posibilidad de encontrar características compartidas por

las y los integrantes. Para Olson (1992) las agrupaciones humanas realizan esta actividad gregaria porque existe un *interés*, una intención de poner en común el cumplimiento de una meta que sería más difícil resolverla individualmente; sin desconocer la existencia, en menor medida, de intereses particulares a los cuales también sus integrantes apelan.

Así, Olson categoriza las agrupaciones por tendencia o por función, proponiendo la primera de estas categorías, en tanto reduccionista, como una asociación “instintiva”, es decir, por una tendencia natural primitiva de vinculación. Él aplica esta categoría en el tipo de organizaciones pequeñas, como la familia, por ser adaptativa a las condiciones ambientales, en muchas ocasiones adversas. La segunda categoría explica la organización dependiendo de las *funciones* que cada una de estas puede representar para un individuo en medio de un colectivo, proponiendo que cada tipo de agrupación cumple una función independientemente de su tamaño (número de agregados) trabajando “por algún beneficio colectivo que, por su naturaleza misma, beneficiará a todos los miembros del grupo en cuestión” (1992: 31). Olson continua su disertación apelando a las teorías de la elección racional y los incentivos sociales, haciendo referencia a organizaciones financieras y sindicales, cuya búsqueda de intereses colectivos es motivada por el lucro y por el intento de sus miembros de generar, incrementar y/o salvaguardar un patrimonio o el acceso a recursos de calidad y cantidad, tópicos que no serán tomados en cuenta para la presente discusión, dado que dicha lógica racionalista no permite entrever la complejidad de las dinámicas colectivistas estudiantiles a las que se harán referencia.

Las agrupaciones conformadas ya sea por tendencia o función, están constituidas por seres humanos, sujetos complejos y en interacción; haciendo necesaria la inclusión de una dimensión dinámica, en donde los sujetos sean pensados en procesos dialécticos, dado que la presencia de otros produce transformaciones múltiples. Los intereses, de este modo, también pueden variar al punto de trascender el beneficio grupal, por ejemplo, al intentar generar cambios externos no necesariamente lineados al beneficio único de las y los integrantes de la organización, como lo es el caso de los Movimientos Sociales.

La realidad social en la que vivimos demanda la creación de soluciones a las problemáticas emanadas de las desigualdades sociales, la intolerancia, la naturalización de prácticas sociales ligadas al poder –división sexual del trabajo, subvaloración de las diferencias-, las discrepancias y tensiones entre el Estado y la sociedad civil, entre muchas

otras realidades vividas en las sociedades contemporáneas. Estas problemáticas suscitan en algunos individuos un interés de reconocimiento y acción, planteando una multitud de producciones para cuestionar y mitigar las mismas, tal como sucede en las militancias políticas y las organizaciones de base/presión.

Alberto Melucci plantea que las militancias políticas y las organizaciones sociales son entendidas en términos de “sistemas de relaciones que liga e identifica a aquellos que participan en él” (Melucci, 1997, citado por Torres, 2007: 68). La interacción entre los sujetos que participan en estas agrupaciones conforma un complejo sistema de intercambio que no solo incluye información relevante para la organización de las acciones sino, también, lecturas compartidas de la realidad, reconocimiento de límites y posibilidades de las experiencias, creación de significados de acciones realizadas, entre otros intercambios. A partir de este sistema de acción, en un primer momento, es posible inferir un doble proceso. De un lado, la posibilidad de crear una filiación con unos otros (relaciones que ligan) y, de otro, la apropiación de las características del sistema de acción, es decir, un proceso de movilización desde y para las y los sujetos, lo cual se denomina Acción Colectiva (Torres, 2007). Para comprender con mayor detalle este proceso en doble vía, es necesario preguntarse por tres categorías de análisis de la Acción Colectiva (AC), a saber: sus criterios definitorios, la identidad colectiva/sujeto social y el sujeto político.

En primera medida, los criterios que permiten identificar a las AC son: el *conflicto*, como oposición entre fuerzas o actores en un campo social; la *identidad social*, como “la capacidad para generar solidaridades y sentidos de pertenencia que les permitan ser vistos como actores sociales” (Torres, 2007: 68); y la *trasgresión de los límites del sistema*, como procesos de disidencia frente a los parámetros normativos impuestos por la estructura social.

En cuanto al conflicto, la AC como vía de problematización y reacción ante los sistemas normativos, debe leer las diversas formas de exclusión y deslegitimación, en el marco de las historias de opresión y desigualdad que han sido experimentadas por la humanidad, así como de los posicionamientos de los sujetos en el reconocimiento de dichas historias. Ahora bien, este tipo de agrupaciones deben pensarse más allá del análisis marxista clásico, en el cual la categoría ‘clase’ es prioritaria –como se vio reflejado en las primeras problematizaciones de la modernidad industrializada- para converger en acciones

de diálogo con otras formas de movilización y re-significación. Esta propuesta es encarnada en los *Nuevos Movimiento Sociales* (Delgado, 2007), donde el género, la raza, la etnia, entre muchas otras, tienen cabida al ser categorías comprendidas “como agencias de significación colectiva que difunden nuevos significados en la sociedad, y como sistemas de acción y mensajes simbólicos que desempeñan un papel significativo en las sociedades complejas” (Delgado, 2007: 46).

Por su parte, la identidad colectiva se entiende como un conjunto de representaciones culturales que permiten la cimentación de una realidad en común para un grupo de personas, dado que comparten situaciones similares, es decir, “una base real compartida en la experiencia de vida” (Torres, 2007:75). A la identidad se le atribuye: a) un carácter relacional dada una confrontación intersubjetiva; b) un carácter histórico establecido en dinámicas variables e inscritas en la experiencia colectiva; c) un carácter narrativo, que permite la significación de la realidad por medios simbólicos como el habla o la imagen, dando cuenta del “contenido” de la identidad y d) un carácter mutable y articulado a la memoria colectiva.

La identidad¹, como referente de sí mismo, logra articular aspectos diversos de la experiencia de vida del sujeto –cognitivos, comportamentales, afectivo-emocionales, ideológicos- reorganizados y resignificados dado el encuentro con el *otro*:

La identidad es un proceso a través del cual los sujetos intentan organizar, desde el punto de vista subjetivo, los diferentes espacios y lógicas desde las que se autoidentifican y desde las que piden ser reconocidos (...) la identidad siempre es social y relacional, ya que se construye por y a través de las relaciones sociales, en este sentido es dialógica (Herrera, 2006: 45).

Es importante reconocer, en este sentido y en profunda relación con la identidad colectiva, al *sujeto social* como una colectividad de subjetividades que se construyen conjuntamente al compartir un espacio de interacción, cuyo fin es la organización de una identidad común, expresión de una experiencia de vida comunal.

La Acción Colectiva permite la incursión de *lo político* en el discurso del sujeto y la identidad, entendiendo aquello político como el lugar común –público- de los sujetos al

¹ Santos en concordancia con el planteamiento que postula a la identidad como un proceso y además como construcción de sentido en la experiencia humana, añade que no es posible hablar de *la identidad*, es decir, de un proceso unidimensional sino, por el contrario, debe reconocerse como plural y parte de un continuo cultural que es imposible de caracterizar como rígido e inmutable: “las identidades son, pues, identificaciones en curso” (Santos 1998: 161).

estar inmersos y dispuestos a las fuerzas del campo social². Por tanto, poner en diálogo la diada político-público implica, en un primer momento, reconocer la existencia de un marcado distanciamiento entre la esfera pública y la privada en la vida social, la cual, en parte, se fragmenta en consecuencia de la agresiva incursión de las prácticas del consumo en la experiencia de vital de los individuos, apartándoles de espacios de problematización de la cotidianidad. Así, lo público tradicionalmente se ha definido en oposición directa con lo privado, olvidando que los límites de esta dicotomía no son naturales sino construcciones sociales que dependen del devenir histórico de las sociedades. La dicotomía público/privado adquiere sentidos de co-determinación y co-sujeción (Garay, L. 2000).

En un segundo momento, se apela a la conceptualización que Hanna Arendt hace de *público*, al definirlo como el *campo de libertad* (el espacio social) en donde hombres y mujeres ejercen su derecho asociativo, en el cual las diferencias se convocan para la construcción de lo común, supeditando las necesidades individuales (privadas) a las necesidades sociales, bajo el principio de libertad. Garay (2000) asegura que para Arendt “la esfera pública está centrada alrededor de la teoría de la acción, entendida como el auto-descubrimiento y auto-renovación de un sujeto a través del discurso, posible solamente en presencia de otros” (Ibídem: 21). La dimensión política, en tanto problematizadora y vinculadora con la esfera pública, se caracteriza por ser la posibilidad de “producción de direccionalidad histórica de lo social y como construcción de comunidad” (Torres 2007: 79) y, por tanto, implica asumir una toma de consciencia de la realidad, en aras de construir posicionamientos susceptibles a ser compartidos.

En consecuencia, es posible preguntar cómo el sujeto se apropia o encarna la experiencia de lo político en su actuación diaria. Herrera y cols., (2006) sintéticamente resuelven esta pregunta aludiendo a la categoría *sujeto político*, el cual es entendido no sólo como aquel que está inmerso en la institucionalidad, sino aquel que tiene un papel activo, reflexivo y crítico de su lugar en el entramado social y su relación con las instituciones, a tal punto que, mediante sus prácticas cotidianas y el contacto con el otro, agencia cambios

² El campo para P. Bourdieu se puede caracterizar como un agregado de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en lucha permanente por vías concretas de dominio y, por tanto, es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales que son definidas por la posesión o producción de formas específicas de capital. La posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo está supeditada por las reglas propias del mismo. Así, el conglomerado estructurado de los diferentes campos que interaccionan, influyen y determinan dominaciones definiendo la estructura social (Gutiérrez, 2002).

y genera resistencias. Ospina y Alvarado (2006), citando a Zemelman, definen la subjetividad política “como la recuperación del sujeto en su identidad, que pasa por la recuperación de sus sentidos como sujeto cotidiano y concreto que habita momentos históricos complejos que debe saber leer, entender e intervenir” (pág. 74).

El concepto de subjetividad al que se apela toma distancia de las corrientes positivistas de la producción del conocimiento, así como del solipsismo metodológico y epistemológico psicológico, dado que se entenderá como “un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales” (Torres, 2006: 91). De esta forma, la subjetividad no es una dimensión consolidada y unidireccional de la experiencia humana. Por el contrario se debe entender como un proceso contextual, inmerso en las dinámicas que hacen parte de la cotidianidad de los sujetos, es decir, en relación con las lógicas históricas y culturales indisolubles de la constitución psicológica de la realidad humana. González-Rey (2002) afirma que la subjetividad es un potencial heurístico para la psicología, en tanto sea entendido como un proceso donde la dicotomía sujeto/sociedad se supera, concibiendo a la subjetividad como una representación dialéctica que integra un sistema de actuación *constituyente* y *constitutivo*, en el cual el sujeto ni es un ente que captura toda información exterior de forma pasiva, integrándola a su aparato “intrapsíquico”, ni un individuo impermeable a las fuerzas en conflicto que conforman el entorno humano. El autor resume esta postura sobre la subjetividad diciendo:

Se trata (...) de comprender que la subjetividad no es algo que aparece sólo en el plano individual, sino que la propia cultura en la cual se constituye el sujeto individual, y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad. Tenemos que reemplazar la visión mecanicista de ver cultura, sujeto y subjetividad como fenómenos diferentes que se relacionan, para pasar a verlos como fenómenos que, sin ser idénticos, se integran como momentos cualitativos de la ecología humana en una relación de recursividad (González, 2002: 70-71).

Deben ser explicitadas dos posturas epistemológicas a las que González-Rey acude para comprender el estudio de la subjetividad como un sistema histórico-cultural. En primer lugar, las subjetividades no siguen una ruta invariable y universal pues, como procesos, son localizadas y dependientes de las condiciones históricas que, en segundo lugar, dejan de ser entendidas como externas a los sujetos para pasar a ser sistemas

complejos integrados a la experiencia particular. Los procesos “dependen de los modos que adopten las relaciones entre lo individual y lo social en las cuales ambos aspectos tienen un carácter activo, es decir, cada uno se configura de formas muy diversas ante la acción del otro, proceso que acompaña tanto el desarrollo social como el desarrollo individual” (González-Rey, 2002: 179).

Para vencer la barrera epistemológica entre lo social y lo individual como dos realidades inconexas, González-Rey propone la categoría *subjetividad social*, con la cual quiere distinguir un proceso dialéctico, un “complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de vida social que en su expresión se articulan estrechamente entre sí y establecen configuraciones subjetivas complejas en la organización social” (Ibídem: 179). Las condiciones históricas y culturales se entranan y se expresan en las instituciones en las cuales las y los sujetos están inscritos, dejando a disposición construcciones de sentido que pueden o no ser adoptadas, pueden o no ser reconocidas e integradas. Para González-Rey el sujeto tiene un papel activo en la lectura del mundo, su responsabilidad no se inhabilita, por el contrario, se realza, ya que es desde su subjetividad que se organiza en un conjunto ordenado –siempre dialéctico– tanto los procesos sociales como individuales:

La subjetividad individual se produce en espacios sociales constituidos históricamente, por tanto, en la génesis de toda subjetividad individual están los espacios constituidos de una determinada subjetividad social que anteceden la organización del sujeto psicológico concreto, quien aparece en su ontogenia como un momento de un escenario social constituido en el curso de su propia historia” (Ibídem: 180-181).

Relacionar este sujeto localizado históricamente con los fines comunales de la Acción Colectiva, es establecer redes de conocimiento sobre los otros, sobre el contexto, fortalecer redes sociales, propuestas de reconstrucción de la realidad y alternativas de cuestionamiento a los órdenes imperantes. En conclusión, sistemas de acción mutables, constituyentes y constitutivos, en los cuales los sujetos se encuentran en una constante reinterpretación de sus prácticas, de sus reflexiones y de sus sentidos subjetivos. A partir de los elementos trabajados en el siguiente apartado se abordarán los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el encuentro con otros.

1.2. ACCIÓN COLECTIVA COMO PROCESO EDUCATIVO: EL ENCUENTRO CON EL OTRO

La experiencia humana no puede ser entendida fuera del devenir de la propia humanidad, está enmarcada en sus lógicas constituyentes, que a la vez, fueron constituidas en otrora por fuerzas que cargan de sentido la acción presente (Vygotsky, 1989) haciendo, por tanto, que el sujeto se piense en el contexto histórico del cual hace parte, leyendo los flujos de aquella en su experiencia vital. Emma León (1997) llama a este proceso *historicidad* y, a partir de allí, hace una revisión del sujeto social “desde un lugar que tome en cuenta su condensación en coordenadas de tiempo y espacios específicos, así como el despliegue de sus dinámicas en trayectorias múltiples, continuas y discontinuas, integradas y dispersas” (León, 1997). La historicidad humana tiene relación con la inclusión en lógicas colectivas que, como vimos, se fundan mediante la búsqueda de intereses comunes que desean ser solventados. Cuando tales intereses son de carácter público, una vía de expresión de este proceso es la construcción y re-construcción de sujetos sociales que comparten identidades colectivas movilizadas por un conflicto. Lo que interesa de esta clase de colectividades más allá de los productos, son los procesos que mediante el conflicto atañen a la identificación y las subjetividades comunes.

La identificación puede ser pensada como un proceso educativo involucrado en la Acción Colectiva (AC), al adquirir sentido cuando el sujeto entra en contacto –y conflicto– con otros diferentes en espacios de interacción común, es decir, interlocuta con la voz de cada una de las y los sujetos (educandos), que al respaldar una voz colectiva, se integra en espacios de encuentro con objetivos comunes. Las subjetividades individuales se encuentran y entran con las subjetividades de otros, aprendiendo conjuntamente desde y para la acción humana (Fernández & Velasco, 1997).

El diálogo intersubjetivo permite compartir múltiples formas de experiencia, licitando lecturas comunes de la realidad en aras de hallar objetivos de lucha y generación de cambio social, pudiendo caracterizar este proceso como una forma de aprendizaje a partir de la AC. Delgado (2007) denomina a este proceso *Marcos de Acción Colectiva*, es decir, “esquemas interpretativos de la realidad que inspiran y legitiman las actividades y campañas, (...) formas de comprender problemáticas que implican la necesidad y el deseo de actuar, como resultado de la negociación de significados y sentimientos preexistentes en una población dada” (Delgado, 2007: 48). La búsqueda de procesos educativos alternos dentro de los

marcos de las AC, permite pensar que la actividad grupal, política y/o disidente de las normatividades naturalizadas, se configuran como espacios ideales para la conformación de subjetividades políticas.

De esta forma, lo que entra en juego en el conflicto y la constitución de sujetos por medio de la AC, son procesos educativos basados en la experiencia humana vital. Es mediante la experiencia de vida como dinámica de inscripción en la cultura que los procesos de identificación y búsqueda de intereses comunes de lucha se exponen para ser debatidos, reformulados y apropiados, es decir, puestos en *diálogo*. El encuentro con el otro en tanto actividad educativa y potencial fuente de emancipación³, propone que es mediante el diálogo con el mundo y con los actores en conflicto que los sujetos pueden aprender de una forma distinta a la alienante incursión en las prácticas del consumo. Sin embargo, el diálogo con el mundo que se plantea desde los currículos institucionales, en muchas de las experiencias pedagógicas, reconoce solamente algunas formas de conocimiento, ciertos contenidos legitimados oficialmente, como producto de las posiciones de poder de los grupos dominantes que escriben la historia que debe ser reproducida por los grupos dominados, la historia oficial.

Giroux (2006) propone que existen muchas otras lecturas de la realidad que son silenciadas y omitidas, al interponerse discursos hegemónicos a partir de intereses de dominación que sustentan estructuras de desigualdad. Estas realidades silentes al no ser registradas como posibilidades de reconocimiento del mundo –muchas veces realidades cercanas o pertenecientes a quienes nos encontramos incluidos en los sistemas educativos institucionales- son negadas como oportunidades de aprendizaje de las historias de opresión, pero sobre todo, de lucha y reivindicación de pueblos, géneros, clases e identidades disidentes. Al ser re-encontradas e incluidas como formas de aprendizaje, propone el autor, conformarían opciones de construcción de consciencia histórica, formación en y para la ciudadanía y el establecimiento de la solidaridad como principio por antonomasia de la educación para la liberación (Giroux, 2006).

En esta lógica, Violeta Núñez (2003) propone una conceptualización de educación en *contexto* “como un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden

³ Se hace énfasis en su dimensión potencial, ya que *per se* el encuentro con el otro no siempre se traduce en una acción emancipadora, pues, en el universo de las prácticas sociales los diversos encuentros intersubjetivos cumplen limitados, pero amplios, fines dependiendo de múltiples condiciones, intereses, etc.

que podríamos llamar cultural o simbólico y que remite a lo universal, entendido como la actualidad de cada época que se dibuja en cada geografía” (Núñez, 2003: 28-29). Por tanto, la actividad educativa sustantiva se ubica en la experiencia propia localizada y, a partir de allí, en interacción con el relato y reconocimiento del mundo, tanto oficial como marginal, generando conocimiento liberador al posicionarse ante lo *otro*, lo desconocido y ulteriormente, lo propio.

Es en el encuentro mismo entre los sujetos mediados por el mundo donde surge el conocimiento que permite pensarse nuevas formas de ser, conforme los sujetos se apropian y dominan la historia y actúan frente a ella, construyéndola (Freire, 1977). El conocimiento que emancipa surge de la experiencia de vida como un acto educativo que otorga sentido. La experiencia se torna educativa conforme permita *continuidad* (Dewey, 2004), es decir, fomenta el seguir construyendo conocimiento, cediendo a que nuevas experiencias sean bienvenidas en aras de entrar en contacto con la inventiva, la creación y la curiosidad. Para Dewey, la continuidad experiencial y la interacción con el mundo del sujeto, son los dos criterios que hacen a la experiencia humana una actividad valiosa, pues propende por vías de construcción de nuevos conocimientos, siendo desde allí que se puede encontrar el interés para seguir indagando y descubriendo qué motiva al sujeto. Si se piensa desde procesos colectivos, se relaciona este interés con poder encontrar en la diversidad de las subjetividades caminos de construcción de conocimientos plurales.

Vygotsky (1989) propuso que la experiencia de aprendizaje del sujeto se presenta en un doble proceso dado, de un lado, por el contacto con la cultura y sus representantes y, de otro, por la apropiación de esas experiencias en la actividad propia. En este doble proceso los sujetos nos encontramos en medio de la posibilidad de no poder realizar las tareas que se nos presentan ya que los conocimientos necesarios para lograrlo aún no han estado a nuestro alcance, pero que, con la asistencia de un par experto (sujeto experimentando), se pueda comprender el cómo: se reconoce el conocimiento antes ajeno, ahora propio. Luego de esta apropiación, llevar a cabo la tarea de forma autónoma es el camino hacia la inscripción continua en las dinámicas sociales y culturales: el dominio de dicho conocimiento. Aquello que la cultura y los pares expertos proveen es el resultado de la experiencia humana acumulada, es decir, la historia misma, las relaciones de los sujetos con el contexto en significación con los demás, ya que el sujeto está constituido por

relaciones sociales (Vygotsky, 1989), un proceso que pasa de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo.

Así, cuando existe un encuentro de sujetos que se integran en un colectivo para generar una práctica social -como sistema de acción-, no pueden pensarse ni identidades ni procesos de aprendizaje aislados. Por el contrario, identidades cohesionadas, *subjetividades emergentes*, provenientes de distintos espacios, con condiciones de experiencia distinta pero con algún punto cardinal de encuentro que cede a un “proceso de constitución de las mismas [subjetividades] (...), que se desplazan y aglutinan en torno a un proyecto, a un ideal o a un líder, pero constituidas como la materia prima de múltiples redes grupales de pertenencia” (Fernández y Velasco, 1997: 97). Las nuevas formas de *ser* en el sistema social, al lograr la trasgresión de los límites (criterio de los sistemas de AC), retomando a Freire, se alcanza por la vía de la emancipación de los pueblos gracias al saber y el reconocimiento de las condiciones de desigualdad *históricas*, en manos de grupos dominantes que se satisfacen en sus privilegios de poder dada la usurpación y la sumisión de los grupos dominados (Freire, 1977).

La educación debe operar “como alternativa a los efectos de la exclusión. Se podría subrayar la importancia de la tarea educativa conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos” (Núñez, 2003: 23). Este proyecto educativo de liberación puede ser articulado a las posibilidades que otorga la AC como encuentro de subjetividades y saberes por medio de la experiencia de los sujetos sociales en el deseo de movilizarse por un interés común. La vía por la cual se forja una educación relacionada con el cumplimiento de estos objetivos, será la que fomente el establecimiento de vínculos entre la propia trayectoria/subjetividad y las ajenas, todo un conglomerado de instituciones, sistemas de relaciones contextuales, además del reconocimiento de historias tanto de dominación como de resistencia (Giroux, 2006), es decir, una educación que proponga complejas redes que permitan la movilización de los sujetos entre espacios diversos. Núñez (2003) llama a esta posibilidad *Educación Social*, en donde el conocimiento, como punto cardinal de este proceso, puede ser cualquier forma de aproximación a la realidad que es nombrada, la cual se comparte y comprende por quienes se interesen en ella

Se trata de impulsar servicios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones que obstaculizan el acceso

de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saber diseñados y contruidos a lo largo de generaciones, como legado para todos. Se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento social significativo (Núñez, 2003: 21-22).

La experiencia humana se ha estructurado en espacios educativos institucionales por medio de currículos formativos que otorgan cuerpos completos de conocimientos - prefabricados- para ser asimilados por las y los educandos. Sin embargo, un amplio rango de construcción del conocimiento no necesariamente se comparte en este tipo de espacios, ya que los ámbitos de interacción humana son más amplios y variables que los limitados a la institucionalidad. Esto no quiere decir que aquello promovido en las instituciones sea menos valioso o no merezca la debida atención. Por el contrario, se propone que la experiencia individual y colectiva al pensarse como lugar de encuentro para el conocimiento, deviene divergente de la acción educativa institucionalizada, al posibilitar nuevas formas de conformar cuerpos de saberes. Además, la experiencia, como acto educativo, plantea la alternativa de ser una acción de construcción continuada para los sujetos, ya que el encuentro con las distintas realidades de las y los participantes, genera procesos de reconocimiento y compartir de los sentidos que cada uno otorga a la experiencia vital⁴.

La diferencia básica que distancia a la escuela tradicional de los espacios alternativos de encuentro intersubjetivo, ambos como espacios de conocimiento, es la legitimidad que las instituciones otorgan a cada uno de los saberes allí promovidos. La institución escolar está dotada de una amplia estructura de estándares, normatividades y evaluaciones de seguimiento de lo obtenido por los sujetos educandos, en aras de homogenizar los usos del conocimiento, fenómeno inexistente en los espacios alternos no-institucionales, lo cual no implica la invalidez del conocimiento que en el espacio alternativo se pueda lograr.

La educación social se propone como espacio de integración con el conocimiento y las demandas sociales, en las lógicas antes descritas. Las sociedades escolarizadas han

⁴ De no ser así el cuestionamiento que Dewey formuló a la educación curricular tradicional tendría cabida: “¿Qué ventajas constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y de escribir si en el proceso pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presentan?” (Dewey, 2004: 90).

saturado las posibilidades de cumplimiento de la escuela tradicional de incluir dentro de sus currículos toda urgencia emanada de las problemáticas sociales, provocando que las instituciones educativas deban generar propuestas de atención e intervención que, en muchos casos, no son las apropiadas o no deben ser competencia del proyecto educativo (Núñez, 2007). El establecimiento de redes de responsabilidad educativa distribuidas en extenso sobre la sociedad civil, puede propiciar más que soluciones paliativas a las demandas educativas y comunitarias. “La labor educativa debe contribuir a la nueva construcción de la ciudadanía, es decir, ayudar a una definición política que puede reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables, plataformas en las que sostener algo sólido en esta modernidad líquida” (Núñez, 2003: 26).

1.3. JUVENTUD Y EDUCACIÓN: CONSTRUCCIONES SOCIALES EN LA ERA DEL CAPITAL

En aras de articular la subjetividad política con la educación social, es necesario plantear un diálogo entre *sujetos jóvenes* e *institución universitaria*, considerando al primero en una doble categorización, por un lado, como construcción social y, por otro, como población en moratoria; y al segundo como lugar de encuentro con potencial de comunidad interpretativa.

Como construcción social, la juventud hace parte de las lógicas de constitución y reconstrucción de las características identificatorias supeditadas a los ideales políticos, económicos y sociales de las comunidades, flexibles a los cambios de las mismas. El resultado es que “ser joven no es una condición natural, determinada por la biología o la edad; más bien implica procesos de configuración de sí, modos de producción de una subjetividad, en el marco de las formaciones sociales contemporáneas” (Escobar, Quintero & Arango, 2008). Las dinámicas histórico-culturales generan entendimientos específicos de la condición social *juventud*, configurando lógicas particulares de *ser y estar*, volcadas en procesos de identificación, conducta y consumo de quienes integran dicha categoría, donde los cuerpos y actos se identifican con ideales de éxito, belleza y posibilidades ilimitadas de realización, mientras gocen de las condiciones que las dinámicas del mercado dictaminen, creándose campos de consumo específicos para dicha realización (Escobar, 2007). Las implicaciones de esta cultura mercantil de la juventud están ligadas a la generación de cuerpos dóciles, sistemáticamente nominados, con los cuales “se construyen

subjetividades específicas (...) modelando satisfacciones y alicientes, configurando incluso hasta los deseos; subjetividades que por sí mismas se imponen ideales interiorizados, al punto de regular la vida misma y sus posibilidades” (Escobar, 2007: 149).

La *moratoria*, posibilidad en que está inmersa, supuestamente, la juventud, implica que además de encasillárseles en modos de ser, la condición juventud establece lapsos de dilatación de las responsabilidades y deberes que representa la vida adulta. La juventud es una etapa de tránsito: “la condición juvenil, basada en esta moratoria, define un modelo de juventud puesto en escena con profusión por los medios de comunicación: la juventud deportista, bella, alegre, a la moda, que vive experiencias amorosas intensas” (Arango, 2004: 314-315). Sin embargo, la realidad de la moratoria no se presenta como una opción ‘democrática’ en las realidades de las y los jóvenes, que teniendo que llevar una doble jornada escolar y de trabajo, por ejemplo, no pueden disfrutar de los privilegios del tiempo libre, tal y como es prometido por las construcciones sociales en las que descansan.

Arango añade que “el joven-tipo también representa el heredero deseado de las clases dominantes. Esta construcción imaginaria es un instrumento de adoctrinamiento, un modelo normativo y de control social” (Arango, 2004: 316). Por otra parte, la moratoria da por supuesto que existirán otros momentos cronológicos para pensarse como sujeto ‘responsable’ o ‘activo’ en las dinámicas de ciertas esferas sociales –características supuestas del sujeto adulto- aplazando procesos relativos a la configuración, por ejemplo, de subjetividades políticas.

En consecuencia, las y los jóvenes como población que se educa en las dialécticas lineales, ahistóricas y mediáticas, se desvinculan continuamente de la construcción de lo público, convirtiéndose en poblaciones objetivo de las lógicas del consumismo y la mercantilización de sus experiencias de vida (Arango, 2004). Acosta y Galindo denuncian que “toda la arquitectura diseñada y montada de la educación como sistema de instrucción y como espacio efectivo de la moratoria cambia su lugar altruista para ser transformado y reducido a necesidades técnicas de las preferencias egoístas del mundo corporativo capitalista” (Acosta y Galindo, 2010: 202), vaciando las relaciones sujeto-educando/sujeto-ciudadano y sujeto-educando/sujeto-histórico. Escobar (2007) llama *juvenilización* a la satisfacción mediante el consumo, en donde “no hay muerte ni deterioro, son cuerpos en

que la experiencia pasa y se consume (...) cuerpos de la vitalidad y la fortaleza, eternamente listos para el deseo” (Escobar, 2007: 153).

La reducción de los sujetos jóvenes a reproductores de órdenes establecidos se fomenta en muchas de las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, etc.) que de forma sistemática legitiman los discursos hegemónicos del ser/estar. Estas instituciones proveen marcos de comprensión y de acción a los cuales los sujetos pueden acogerse o no, generando lecturas diferenciadas de la realidad, lecturas que deben ser entendidas como configuraciones histórico-culturales en constante movimiento (González, 2002). Para los y las jóvenes, la institución escuela⁵ constituye uno de los espacios sociales de mayor influencia y permanencia, siendo la Universidad el lugar por antonomasia para su confluencia y formación académico-productiva. Acosta y Galindo subrayan la relación entre moratoria y el papel de las instituciones, dado que “estamos asistiendo (...) a la disolución pragmático-funcional de la secundaria y de la universidad como ámbitos centrales de la formación juvenil, a su vulgar simplificación o reducción a capital fijo general poco especializado, a la autofagia social del intelectualismo que mata la inteligencia, la cultura y la creatividad” (Acosta y Galindo, 2010: 202).

Las universidades pueden pensarse como instituciones comprometidas en generar espacios específicos para la expansión de redes de educación social, abriendo campo en medio de las producciones académicas y la crítica social. Santos (1998) refiriéndose a la responsabilidad social de las universidades con la comunidad a la que pertenecen, enfatiza que en América Latina este compromiso se ha dado en gran medida en respuesta a los llamados de la industria de generar procesos más eficientes y eficaces de producción, aislando a las universidades de las problemáticas que experimentan la gran mayoría de su población. Las universidades mantienen un diálogo limitado con las distintas realidades localizadas que afectan, incluso directamente, a aquellos que hacen parte de la Universidad como cuerpo estudiantil y laboral. Al mismo tiempo se han convertido en el lugar de reproducción y mantenimiento de las lógicas de la moratoria, dado que es allí donde la

⁵ Es necesario entender la categoría *escuela* en extensión a todo espacio institucional que de forma sistemática y curricular proporciona conocimientos y contenidos informativos que los sujetos puedan adoptar en función de una reproducción de los mismos o generar una ulterior producción de nuevos conocimientos. Por tanto, la categoría escuela es extensiva tanto a la educación básica y media, como a la educación superior universitaria.

población joven, como se había mencionado, invierte su tiempo formándose como sujeto social y productivo.

Así, es lícito pensar que uno de los roles posibles de la Universidad sea la generación de diálogos en contexto que aliente al reconocimiento de las condiciones, posibilidades y limitaciones con que cuentan las comunidades que hacen parte de dicha institución y viceversa. La Universidad latinoamericana por ser parte –y producto– de un contexto con un pasado y un presente colonial (en la esfera social, política, económica y del pensamiento), de opresiones y luchas históricas de emancipación, debe pensarse como puente entre tales condiciones y quienes habitan hoy las sociedades latinoamericanas, establecer un puente de *re-conocimiento* mutuo.

La institución universitaria a la cual se apela, en tanto comunidad interpretativa, es también reconocida en dos características más: como lugar de encuentro de variadas fuerzas, conjugadas por ser productora de conocimiento y sentidos sociales, y como estamento público. Múnera (2008) comenta:

Las múltiples heterogeneidades de la comunidad académica y universitaria, y la relativa autonomía que requieren para su funcionamiento (...), le exigen a las universidades resolver los dilemas políticos que implican los conflictos y las contradicciones generados por ellas. La diversidad de campos de saber y de paradigmas del conocimiento en las ciencias, las artes y las profesiones convierten el campo académico en un escenario atravesado por relaciones de poder, en el cual no sólo están en juego los capitales culturales (...), sino capitales económicos, sociales y simbólicos que implican estrategias de legitimación dentro de la misma comunidad (Múnera, 2008: 6).

De esta forma, la coexistencia de múltiples formas de academia en el espacio universitario ubica a los sujetos partícipes de ella, en medio de un campo complejo que no solo imparte conocimientos, también posturas políticas institucionales y no institucionales frente a la legitimación de dichos conocimientos, inclusión/exclusión de prácticas educativas, apropiación de discursos que, a su vez, demandan a los sujetos educandos tomar distancias o no de la comunidad académica.

Múnera propone que la institución universitaria, en tanto pública, permita la integración de seis procesos que asegure dicho carácter, a saber: la formación de consensos en condiciones de libertad y equidad, la búsqueda de la visibilidad de las decisiones tomadas en nombre de la colectividad, la construcción de comunidades regladas con acceso abierto, la regulación de las relaciones sociales con pretensiones de universalidad, la

formación de pertenencias e igualdades colectivas heterogéneas sobre un principio de pluralismo social y político y, por último, el carácter irreductible del bien, el uso y el interés común. La institución universitaria pública, de esta forma, puede integrar a toda la comunidad en general, permitiendo que los procesos en ella contruidos y realizados puedan ser asequibles a cualquiera. En particular, es importante subrayar, para los fines del presente trabajo, el proceso que insta por la construcción de colectividades heterogéneas, el cual da cuenta del compromiso que la institución universitaria pública debe tener, al proporcionar los espacios para la coexistencia de pluralismos, polifonías sociales y políticas, que construyan un proyecto institucional en el reconocimiento de sus integrantes como representantes heterogéneos de un entramado social complejo.

Al hacer referencia a los espacios universitarios, estos deben ser entendidos más allá de los lugares físicos que en conjunto conforman un campus. Se alude a la vinculación de saberes y pluralidades que logran aglutinarse en medio de la diversidad y la multiculturalidad (Arango, 2004). Una apuesta por una práctica de Universidad democrática no se limita ni al campus ni a la experiencia curricular, ni tampoco a la separación tácita con los *otros* –aquellos que no están integrados directamente con la institución universitaria-. Las universidades se presentan como espacios democráticos donde el conocimiento y la responsabilidad social pueden construirse conjuntamente con actores sociales diversos, en aras de crear lugares de integración real, no sólo con la esfera productiva, también con la realidad social a la que pertenece. Santos (1998) piensa la Universidad como espacio crítico de confluencia comunal en sí misma, más que como elite endogámica que genera conocimiento en abstracto alejado de las realidades cotidianas:

La universidad es tal vez la única institución en las sociedades contemporáneas que puede pensar hasta las raíces en las razones por las cuales no puede actuar de conformidad con su pensamiento. Es este exceso de lucidez el que ubica a la universidad en una posición privilegiada para crear y hacer proliferar comunidades interpretativas. La ‘apertura al otro’ es el sentido profundo de la democratización de la universidad, una democratización que va mucho más allá de la democratización del acceso a la universidad y de la permanencia en ésta (Santos, 1998: 273).

En consecuencia, con la propuesta de Universidad como comunidad interpretativa, el objetivo de las instituciones no solo sería generar por medio de la experiencia curricular sujetos jóvenes que cuenten con las capacidades para acceder a nuevos capitales culturales y económicos, permitiéndoles movilidad social. De nuevo, el papel de la universidad sería

encontrar espacios para la apropiación de las realidades a las que pertenecen, forjando sujetos responsables y comprometidos con su medio, “generar las condiciones para que los y las jóvenes vayan configurándose como un sujeto con capitales sociales que les posibiliten dinamizar el sistema social, interlocutar desde el reconocimiento con los otros sujetos sociales, y no simplemente participar desde la subordinación” (Escobar, Quintero & Arango, 2008: 445).

En este sentido, las y los jóvenes son protagonistas de las dualidades subjetivas de la sociedad del capital, donde es posible encontrar también la constitución de subjetividades políticas. Precisamente, el poder de los sujetos políticos yace en la capacidad de inspeccionar su lugar en un sistema complejo de relaciones de poder, haciendo urgente su reivindicación y rescate en las redes educativas.

1.4. JÓVENES Y UNIVERSIDAD: SENTIDOS PARA LAS ACCIONES COLECTIVAS

La presente investigación se sustenta en un horizonte político que parte del reconocimiento activo de subjetividades, logrando problematizar las distintas realidades en las que estas habitan. El panorama actual hace imperante el rescate específico de las subjetividades políticas de los jóvenes universitarios y el uso diferenciado que estos hacen de los espacios institucionales, donde la producción de pensamiento no se debe restringir a la reproducción del conocimiento curricular. En contraste, la construcción de subjetividades políticas debería orientarse como uno de los fines de la institución: sujetos capaces de pensar sus propios lugares como participantes en los cambios de una estructura política y social que dirige sus esfuerzos a la mercantilización de la educación pública.

Son los jóvenes que piensan su lugar social y político, histórica y culturalmente constituido, más allá de la moratoria o como referente del mercado, quienes en su proceso de formación pueden también construir espacios divergentes de encuentro con el otro. Estos espacios no son sólo lugares de confluencia para reconocerse en la pluralidad sino, como se ha intentado mostrar, también para generar procesos de aprendizaje e intercambio de experiencias vitales que incentiven la construcción y/o consolidación de entramados complejos de significado, posibilidades diversas de comprensión de la realidad, diferentes a las reproducidas sistemáticamente por las prácticas sociales. Estos procesos educativos de las y los actores políticos pueden ser procesos que “posibilitan el reconocimiento en los

sujetos de las implicaciones que tiene el mundo que habitan, y de los sentidos que asumen como los únicos válidos para narrarse y experimentar la vida” (Escobar, Quintero & Arango, 2008: 159).

En tanto comunidad interpretativa, la Universidad puede proveer la infraestructura física y simbólica para que las subjetividades jóvenes encuentren asidero y plataforma de despliegue, en donde los sujetos logren interiorizar y transformar las experiencias políticas de vida propias y de sus pares, con el fin de generar en la colectividad, identidades que trasciendan la individualidad instrumental. Así, los marcos de interpretación contruidos en comunidad pueden ser pensados como posibilidades, entre muchas otras, de emancipación para quienes las erigen, vías para encontrarse con el otro y su diversidad, en medio de lazos de solidaridad.

La AC como oportunidad de encuentro para la problematización de conflictos, la conformación de identidades colectivas a partir de la necesidad de solventar dicho conflicto y como vehículo de movilización de los parámetros naturalizados, puede construir jóvenes potenciadores de nuevas dinámicas políticas. Así, la universidad puede encontrar en las AC el vínculo propicio para extender sus redes de responsabilidad social educativa permitiendo que los estudiantes exploren nuevas formas de conocimiento y reconocimiento de sus posibilidades como sujetos de derechos, ciudadanos y ciudadanas activas que aprenden a significar de otra manera la experiencia cotidiana.

En la relación dialéctica planteada entre AC, jóvenes y universidad, la subjetividad política es transversal, dando contenido a la construcción de lo público por medio de prácticas políticas, identitarias y educativas, que en conjunto podrían sustentar cambios estructurales a niveles sociales y subjetivos, desdibujando así la tácita frontera entre lo individual y lo social. Los posibles aprendizajes en relación a subjetividades políticas en grupos de AC conformados por jóvenes universitarios, es la razón de ser de la investigación que, como bien encabeza este capítulo Hugo Zemelman, implica la tarea de reconocer la realidad de un significante con múltiples sentidos, es decir, en el caso que atañe, reconocer el entramado de significados que representa la subjetividad como una multiplicidad de posibilidades, por medio de las cuales se construye lo humano en y por lo humano.

2. HORIZONTE CONCEPTUAL

En el siguiente apartado se expondrán los resultados de la búsqueda de trabajos empíricos relacionados tanto con los procesos educativos como con la participación de jóvenes en el campo de las Acciones Colectivas y la conformación de subjetividades políticas. Esta labor permite establecer la pertinencia de la investigación para el propio investigador, la sociedad, el campo científico y la población escogida. Adicionalmente, delimita el campo de acción y alcances de la presente investigación, permitiendo formular las preguntas y los objetivos que dirigen la misma.

2.1. JUSTIFICACIÓN

En medio de una multitud aparentemente homogénea, concentrada en el espacio público de una de las capitales más grande de América Latina, un observador detalla a simple vista que en los cientos de personas que se aglomeran por una sola causa existen diferencias entre quienes gritan arengas, ondean sus ideales en banderas gigantescas y sienten que participan en la construcción de un proyecto de igualdad gracias a sus acciones. El evento público del 15 de Julio de 2010 es convocado para ejercer presión y favorecer la aprobación, ante el Congreso de la Nación Argentina, de la ley que sanciona el matrimonio igualitario para todas y todos los ciudadanos que decidan ejercer su derecho de vincularse con otra persona ante la ley, para así gozar de los beneficios establecidos, sin importar el sexo o género de su pareja. Al pensar de nuevo en qué tipo de personas estarían hasta muy entrada la madrugada de esa noche de invierno en la Plaza de los dos Congresos⁶,

⁶ Para mayor información sobre la sanción favorable a la ley sobre el Matrimonio Igualitario en la República Argentina consultar: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-149544-2010-07-15.html>

superficialmente podría concluirse que sólo personas que les interesaba directamente aquel hecho podrían invertir su tiempo y energía en tal campaña.

Pero las diferencias que fueron percibidas en un primer momento no sólo estaban relacionadas con que los participantes no fueran heterosexuales (gays, lesbianas, trans, bisexuales, en común, disidentes de la heteronormatividad) pues muchas de las personas allí reunidas que con fervor se incluían en la lucha, se identificaban como heterosexuales: padres y madres de familia, jóvenes que no pertenecían a organizaciones pro-derechos de la población LGBTI, creyentes y ateos reivindicando que la diferencia es necesaria, personas que lidiaban una lucha que no parecía propia. Así, ante la clara transversalización en la ciudadanía de los ideales de lucha se hace irrefutable preguntar: ¿era el matrimonio igualitario una lucha ajena para aquellos que no disfrutarían de los beneficios de esta ley?, ¿qué tipo de sujeto es éste que vincula sus acciones cotidianas con la necesidad de crear posibilidades más justas, más equitativas, mejores para con quienes convive?

En nuestra sociedad fragmentada en sus partes constitutivas, cuyos lazos sociales se disgregan fácilmente, en donde priman los intereses personales sobre el bien común, debe propenderse por la búsqueda de sujetos que se vinculan, que entregan parte de sí para comprometerse por algo en lo que creen y que merece ser luchado, por sujetos que desarrollan alternativas de cambio en la medida en que sus posibilidades se los permiten. Las acciones de estos sujetos pueden ser comprendidas como acciones *políticas*, dado que la fuerza volitiva de su acción emana de la necesidad de plantear una diferencia a lo establecido, lo naturalizado, lo que no da esperar a ser cambiado para el beneficio común. Son sujetos que desde sus acciones de vida, formulan transformaciones a partir de sus identidades, clases, géneros, orígenes socioculturales o cualquier identificación particular que cree lazos societales, incidiendo en la esfera pública.

La pregunta por el sujeto en acción –con y para el mundo- se plantea en la dialéctica de las subjetividades estructuradas y estructurantes que politizan –cuestionan, transgreden- y despliegan posibilidades de cambio en el contexto, es decir, por *subjetividades políticas*, un punto necesario de comprensión del sujeto-objeto de estudio de las Ciencias Humanas y Sociales.

La comprensión y potenciación de las subjetividades políticas, en la actual crisis social y cultural, se propone como una inexcusable fuente de cambio para una sociedad

apática a la toma de decisiones públicas, en donde el sujeto como ciudadano(a) puede intervenir como promotor(a) y participe activo(a) en la construcción de sociedad. Las subjetividades políticas son, entonces, una promesa, una salida a la dicotomía diferenciada y excluyente público-privado, pues se propone que en su consolidación sea posible volcar lo íntimo (del orden de lo doméstico, de “puertas para adentro”) a la escena visible, a donde todos y todas podemos ser partícipes de la cimentación de un proyecto colectivo.

Para interesarme por el sujeto y sus apuestas políticas, es decir, por la subjetividad política constitutiva y constituyente, me apoyo en las palabras de un joven militante que expone el porqué de su participación en el evento pro-matrimonio igualitario:

Luego de la dictadura, de todos los crímenes estatales y ‘quilombos’ [problemas] que pasaron entre los setentas y los ochentas con personas como Videla⁷ en el poder, no podemos dejar de recordar que en parte lo que sucedió fue porque lo permitimos, (...) muchos viejos [padres] de mis amigos, eran flacos [chicos] como nosotros que en su época lucharon por la libertad de expresión, por causas sociales y muchos fueron asesinados, torturados y desaparecidos. El ‘Nunca Más’⁸ que vos ves por las calles es la forma de no olvidar, de no ‘hacerse el boludo’, de que nosotros somos los únicos que podemos hacer el cambio, (...) que yo decido sobre mi cuerpo, viste, que Nunca Más decidirán por nosotros. (Joven militante de Putos Peronistas)

¿Son sólo los sujetos comprometidos con luchas sociales, que salen a elevar sus voces en la escena pública, quienes despliegan subjetividades políticas?, acaso ¿la única forma de fundarse como sujeto político es haciendo parte de una organización política? La pregunta por este tipo de subjetividades impera paralela a la necesidad de encontrar los espacios vitales en donde estas subjetividades se aúnan, se comparten y forjan, insertadas en la cotidianidad de los sujetos, para poder entender estos lugares como fuentes de relevante

⁷Rafael Videla designado como presidente de facto por una Junta Militar. Ocupó la presidencia de Argentina entre 1976 y 1981 durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional que se inició con el golpe de estado del 24 de marzo de 1976. Tras la recuperación de la democracia en 1983, fue juzgado y condenado a prisión perpetua y destitución del grado militar por numerosos crímenes de lesa humanidad cometidos durante su gobierno.

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Jorge_Rafael_Videla

⁸“Nunca más” hace referencia al nombre del informe realizado entre los años 1983-1984 por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), en el cual se pretendía aclarar las acciones perpetradas por la dictadura militar en Argentina (1976-1984). A partir de allí, esta frase fue apropiada como símbolo de memoria y restauración de los derechos democráticos en el país. En los juicios contra la junta militar el Fiscal Strassera cierra su intervención con la siguiente frase: “Señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: ¡Nunca Más!”

Fuente: <http://www.nuncamas.org/investig/articulo/nuncamas/nmas0001.htm>

información, de entendimiento de las vías por las cuales se llegan a constituir los procesos de construcción, consolidación y referencia de las subjetividades políticas.

Localizando la experiencia a la realidad colombiana, es en contextos de guerra e indiferencia a la construcción de lo público en donde más impera la necesidad de descubrir cuáles son los entramados de significaciones que los sujetos apropian y ponen en escena en aras de un cambio a cualquier nivel (identitario, familiar, ciudadano, regional, etc.).

Es así como el estudio de la subjetividad política merece una especial atención por parte de aquellas ciencias que entre sus objetivos de comprensión ubican la captura de la complejidad humana. La Psicología como parte de ese conglomerado de ciencias, puede proveer herramientas para la comprensión de las vías en que los sujetos se construyen en su dimensión política, dado que en sí mismos tienen la posibilidad de explorarse y constituirse activamente en esta dimensión y, a partir de allí, localizarse en los espacios de vida que estos entramados de significaciones potencian. Optar por la subjetividad política como objeto de estudio, en este caso investigativo en particular, involucra un intento de concebir al sujeto en su integralidad, como ser en contexto, ubicado social e históricamente.

Lamentablemente es difícil reconocer cómo la Psicología se ha encargado de dar cuenta del sujeto político, mientras que otras disciplinas han aunado esfuerzos para el logro de dicho objetivo, produciendo concepciones e implicaciones sobre el tema. De tal forma, es preciso subrayar que más allá de una discusión epistemológica y metodológica, el interés por la subjetividad política desde la Psicología es una discusión ética y política que interpela en dos sentidos: en primer lugar, por la deconstrucción de la hegemonía discursiva preponderante en el desarrollo de la Psicología, sobre todo en el contexto colombiano y, segundo, por incentivar una búsqueda del sujeto activo y participe de las dinámicas que influyen su proyecto de vida y el de una colectividad, en específico en un espacio de construcción de subjetividades juveniles como la Universidad pública colombiana. Por tanto, el estudio de la subjetividad política permitirá el surgimiento de más preguntas y, consecutivamente, propuestas de búsqueda, para afirmar a los sujetos como vínculos entre las necesidades de cambio y las oportunidades de hacerlo realidad.

2.2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Con el ánimo de generar un proyecto investigativo novedoso que dé cuenta del proceso constitutivo y las implicaciones que tiene la conformación de subjetividades políticas, se hace necesario reconocer los avances que otras investigaciones en la literatura científica han realizado en aras de complejizar la discusión y comprender la importancia de dicho proceso. Las investigaciones fueron seleccionadas a partir de los siguientes descriptores de búsqueda, de forma separada y cruzada:

a) Sujeto político, subjetividad política, identidades políticas: ejes de análisis en la concepción del objeto de estudio; b) procesos de aprendizaje, espacio educativo, educación en subjetividad política, Acción Colectiva, Universidad pública: espacios claves de encuentro de los sujetos en su cotidianidad y; c) sujeto joven, identidades juveniles, jóvenes estudiantes: como objeto de estudio de las Ciencias Sociales y Humanas, dado su lugar como actor social. De dicha búsqueda se seleccionaron, para la construcción de los presentes antecedentes empíricos, 14 artículos investigativos, priorizando las experiencias locales y descartando aquellos que se enfocaban en lo político como un producto y no como un proceso, que apelaban exclusivamente a la categoría etaria para la caracterización de las y los jóvenes, entendían la Acción Colectiva en términos de economía de recursos y teoría de decisiones (escuela norteamericana) y, por último, que concebían la Universidad como una extensión más del mercado de consumo.

De antemano es necesario subrayar que al ser revisadas las investigaciones seleccionadas fueron reconocidas, en común, algunas características que permitieron dar cuenta del énfasis epistemológico y metodológico que determinaban el campo de investigación en sujeto, subjetividad política y lugares de encuentro para la construcción de los sujetos. Epistemológicamente, las investigaciones referían a un análisis interdisciplinar, en donde se evidencia la necesidad de acudir a diferentes discursos para obtener las herramientas que complejicen la concepción del sujeto, es decir, no se escucha una sola “voz disciplinar” llevando la batuta argumental de los trabajos investigativos, sin convertirse en un eclecticismo sobrecargado. Los artículos seleccionados deben sus principales aportes a ciencias y disciplinas como la Sociología o la Filosofía Política.

En cuanto a la metodología, el sujeto es *narrado*, es decir, se le aprehende por medio de los recursos del lenguaje para encontrar la información requerida. Por variados medios

se encontró el aprovechamiento e importancia dada a la voz propia y a la acción del sujeto activo en el mundo constitutivo y constituyente, enfatizando en la necesidad del rescate de los recursos propios de los sujetos-objeto de estudio para dar cuenta de sus dinámicas de vida.

En las investigaciones en las cuales el sujeto es protagonista se aboga por el rescate del *sujeto en acción* (Pita, 2001; Alvarado y cols., 2008; Arias y cols., 2009; Alvarado y cols., 2010), de su vinculación en un contexto dialéctico, que muta y, permanentemente, pone en juicio la objetividad e imperturbabilidad del sujeto racional. Es de sumo interés para la presente investigación el lugar que el sujeto joven puede adoptar como *sujeto en acción*. Para Roatta (2007) pensar al sujeto joven como actor social en la literatura científica se ha restringido a los parámetros que el discurso adulto-céntrico⁹ ha impuesto, pormenorizando y desvirtuando las concepciones de las y los jóvenes.

En su investigación, el sujeto joven no es concebido desde el habitual *fuera-de* institucional. Por el contrario es un intento interpretativo de acciones locales, logrado a partir de la concentración de grupos focales en el colegio INEM-Francisco de Paula Santander, mediante una muestra gráfica propuesta por las y los jóvenes, donde debían plasmar las formas en que la juventud se expone ante la sociedad. De la muestra se escogió para el análisis de la investigación un grupo de jóvenes autodenominados MAFRA (Movimiento Antifascista Radical Anarco-colectivista) cuyo producto gráfico fue la revista *Tribus Urbanas* y con quienes se realizaron entrevistas semi-estructuradas.

Lo que Roatta encuentra es que las producciones de los jóvenes se reflejan en formas específicas de consumo cultural, vías de socialización y agrupación adoptadas por ellas y ellos, constituyendo dichas producciones de jóvenes, en algunos casos, en vías de resistencia a la hegemonía adulto-céntrica. Para la propia experiencia de los jóvenes de MAFRA, se hace necesario deconstruir el discurso sobre el sujeto joven para lograr considerarlo como actor participe de las dinámicas sociales, incluido en la esfera pública, dando cabida a que sus acciones sean concebidas como políticas, en tanto influyentes y válidas para los demás interlocutores que inciden en la construcción de sociedad.

La autora concluye que las y los jóvenes, al igual que muchos otros sectores de la sociedad (mujeres, población negra, indígena), ejercen su rol de sujetos políticos en sus

⁹Preponderancia de las perspectivas adultas entorno al funcionamiento y lógicas de operación del mundo.

redes más cercanas e inmediatas, dado que por sus condiciones identitarias, etarias y hasta socio-económicas son caracterizados, desde el discurso y las prácticas que los definen, como ‘incapacitados’ para el ejercicio de la construcción de la sociedad y la toma de decisiones en la esfera pública.

De la misma forma que la experiencia de los jóvenes de MAFRA en el ámbito institucional escolar significaba una configuración específica de los sentidos de ser joven, dicha configuración puede observarse también en la institución educativa Universidad, en donde las demandas y deberes de las y los jóvenes se amplían al futuro mercado laboral que deben integrar. Son dos experiencias escogidas en la institucionalidad universitaria. En la primera, Castro (2005) apela de igual forma a la concepción socio-cultural de la juventud, para dar cuenta de los sentidos que desde la cotidianidad –como espacios de construcción de conocimiento común- los jóvenes universitarios de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales de la Universidad de San Luis (Argentina) le dan a la propia concepción de ser joven y sus implicaciones para la cotidianidad. El estudio encontró, mediante entrevistas semi-estructuradas, que los elementos provenientes del contexto social en la construcción de la vida cotidiana de los jóvenes tienen un peso mayor al producido por las conceptualizaciones propias o realizadas con pares, es decir, los jóvenes están construyendo su vida cotidiana con un predominio del sentido de reproducción en contraposición a la innovación esperada en los modos de acción ‘renovados’ de las y los jóvenes (Castro, 2005).

Como segunda experiencia en el ámbito universitario, Arango (2006), en el caso colombiano, al comparar las experiencias universitarias de jóvenes hombres y mujeres de las carreras de Ingeniería Sistemas y Sociología en la Universidad Nacional de Colombia, encuentra que la experiencia de la condición estudiantil se comienza a delimitar por factores exteriores al propio proceso vital estudiantil, describiendo un aumento de dichas determinaciones en los momentos cercanos al egreso universitario. La autora describe cómo los orígenes socio-económicos de la familia y el género del estudiante pueden tener una gran influencia en la escogencia de la carrera pero, también, cómo tal origen puede definir las formas de concebir la experiencia de ser joven universitario por la necesidad tanto de retribuir a la familia de origen el esfuerzo por dar una educación de calidad (con mayor peso para las y los estudiantes de Sociología), como las expectativas de

independencia que egresar de una carrera de pregrado supone. Así, dicha construcción de lo joven como una reproducción social de elementos externos, están ligados a las necesidades de incursión de las y los jóvenes estudiantes en los futuros campos laborales para, en consecuencia, resultar en la apatía generalizada hacia lo político y la construcción de sentidos sociales en el tiempo universitario.

Por otro lado, Acosta y Galindo (2008) haciendo una revisión de 35 investigaciones realizadas en Colombia en relación a jóvenes y política, y a partir de la caracterización del trasfondo de formación histórico-política de lo que se reconoce hoy como jóvenes en el contexto colombiano¹⁰, mostraron dos aspectos destacados en cuanto a sentidos y prácticas políticas de los jóvenes. Por una parte, el foco atencional de las investigaciones en jóvenes suele centrarse en poblaciones de estudiantes (escuela secundaria) y sujetos organizados, “silenciado” otras poblaciones juveniles: las y los jóvenes en situación de guerra, la población campesina, con identidades de género y minorías étnicas, trabajadores/ras, usuarios de servicios virtuales y jóvenes artistas. Por otra parte, se identificaron dos ejes transversales en cuanto a los sentidos y las prácticas políticas que expresan y forjan los jóvenes: a) las filiaciones subjetivas a la concepción y ejercicio típicamente de carácter político, que implica su vinculación a las formas comunes de reconocer la política (sufragio, pertenencia a partidos) y, b) crítica a la concepción y ejercicios típicamente de carácter político, que implica la construcción de posibilidades y realidades políticas disidentes, expresiones representadas en la renovación de las prácticas tradicionales, tales como producciones culturales y sociales de autorías de las y los jóvenes. En las investigaciones consultadas los autores evidenciaron que dichas prácticas son el resultado de una relectura de aquello que se considera, en las lógicas adultocéntricas, como apatía y ‘apoliticidad’ juvenil, resignificando las prácticas y sentidos políticos por medio de representaciones y apropiaciones.

Adicionalmente, Alvarado y cols., (2010) rastrearon las razones por que las y los jóvenes se vinculan a acciones políticas que abarcan temas relacionados desde la defensa de los derechos de las identidades sometidas/excluidas, hasta legitimación de roles sociales; convocadas tanto por organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales u

¹⁰ Resultado de sucesos que marcaron la historia del país tales como la formación del Frente Nacional, los movimientos estudiantiles de los setenta y ochenta y la conformación de las dinámicas del narcotráfico, además de sus consecuencias en la cultura bélica.

organizaciones mixtas, para dar cuenta de las tendencias de organización política de los mismos. La información registrada (fuentes de financiación, carácter participativo de los jóvenes, factores de surgimiento, consolidación y movilización, fines de la experiencia, etc.), fue obtenida al realizar un mapeo en la web de 61 experiencias de acciones políticas que, o bien vinculan a jóvenes en sus acciones políticas o son conformadas exclusivamente por jóvenes. Los resultados arrojaron que a pesar del imaginario social sobre lo desarticuladas o efímeras que podrían llegar a ser las búsquedas políticas de los jóvenes, son los actores principales que representan el mayor número de iniciativas de carácter autónomo, desligadas de la institucionalidad tradicional. Los autores resaltan la capacidad de la población joven consultada de generar acciones políticas para autogestionar, por múltiples medios no tradicionales, sus demandas y cuestionamientos a la política convencional. La conciencia sobre la realidad social desigual y excluyente es una de las razones principales para generar acciones y vincularse políticamente, con lo cual tejen sentidos y resistencias, prioritariamente ante luchas relacionadas con el reconocimiento y defensa de los roles sociales juveniles.

En la investigación de Alvarado y cols. (2008), es posible observar una conjunción integradora de dos ejes fundamentales para el presente trabajo investigativo, el sujeto joven y la subjetividad política. El desarrollo del estudio se conformó en el marco del proyecto nacional de “Jóvenes Constructores/as de Paz” (JCP), con grupos focales en 4 regiones de Colombia¹¹. Las y los participantes fueron 384 jóvenes que se encontraban entre los 13 y 18 años con quienes se recolectó información a lo largo de dos años por medio de técnicas como grupos de discusión, talleres de profundización sobre experiencias juveniles de participación en escenarios cotidianos, entrevistas a profundidad y reconstrucción de historias de vida. Igualmente, fue usada una escala tipo Likert de actitudes frente a la equidad y la aceptación activa hacia la diferencia, la sensibilidad ciudadana y la participación democrática, aplicada al comienzo y al final de la experiencia formativa.

Para los autores la construcción teórica de sujeto y la subjetividad política está directamente relacionada con la *formación plena de ciudadanías* y las oportunidades que este proceso representa para la socialización en lo político, siendo la ciudadanía entendida como el reconocimiento de la experiencia particular de cada sujeto social y las múltiples

¹¹Las regiones fueron, la costa Pacífica, costa Atlántica, Eje cafetero y Valle del Cauca

vías en las que se puede expresar, por el simple hecho de ser partícipe del lugar donde se construye una historia propia y colectiva –el barrio, la ciudad, la región- reflejada en condiciones y calidad de vida¹².

El estudio describió dos categorías luego del proceso formativo de JCP que se centró en la formación de jóvenes líderes multiplicadores, en el cual se pretendía poner en diálogo perspectivas sobre igualdad, democracia, participación ciudadana en los contextos específicos de las y los jóvenes, mediante el debate activo de las experiencias que podían proponer cada participante. En primer lugar, la concepción de participación política ciudadana, que no se centra exclusivamente en el marco racional o de mayoría de edad (Estado-céntrica), sino también en una acción *performativa*, dando lugar a espacios cotidianos de participación política. En segundo lugar, el sujeto político, como sujeto en acción, se constituye a raíz del reconocimiento del conflicto inherente en su realidad y la participación del otro como interlocutor válido (socialización política) que desde sus prácticas diarias demuestra sus posibilidades como constructor de realidad.

Por otra parte, a nivel micro, Arias y cols. (2009), generaron un trabajo investigativo desde la reconstrucción de tres historias de vida de mujeres afrocolombianas. El estudio trató de responder a la pregunta por la ausencia o presencia de iniciativas políticas en el sujeto común, es decir, por la existencia de personas que ejercen acciones políticas, relacionada con la intrincada red de subjetivación que entraña el ser sujeto en un contexto específico con características socio-históricas y culturales particulares.

La construcción de estas tres mujeres como sujetas políticas se funda en la negación de su condición "mujer" en la esfera de lo público, suponiendo su confinación al espacio íntimo a-político de la domesticidad. Así, sus construcciones políticas en la esfera de lo privado emanan de la necesidad de transgredir y transformar las dicotomías naturalizadas que las excluyen de la toma de decisiones en los asuntos no-domésticos. Paralelamente a la condición social mujer, la construcción de una identidad racial transversal, la afrocolombianidad, convergen como dos condiciones políticamente cargadas de, por una parte, represiones y relaciones de dominación y, por otra, luchas por reconocimiento y

¹²"La formación ciudadana no se relaciona con los discursos y prácticas de adhesión a los sistemas políticos formales (por ejemplo, comportamiento de voto), sino a la configuración de subjetividad política, en procesos que aproximan los sentidos y las prácticas de acción política, vividas y narradas, en sus contextos de actuación a un orden social democrático" (Ibíd., 37).

permanencia en los espacios públicos.

Las historias de vida fueron organizadas, para fines del análisis, en cuatro dimensiones que se vinculan con el proceso de constitución como sujeto político, a saber a) el conocimiento de la realidad: la toma de conciencia se encontró como el punto de inicio en la construcción como sujeto político, al dar cuenta de la naturalización de las condiciones de marginalidad, opresión y/o desigualdad que se sufren por características identitarias; b) la toma de posición: en donde el sujeto reconoce las condiciones que histórica y socialmente le diferencian y limitan, examinando las posibilidades políticas de sus condiciones personales e identitarias; c) la acción política: como síntesis de las dos dimensiones anteriores, siendo la puesta política contextualizada del sujeto; y d) las influencias en la construcción como sujeto político: dan cuenta de fuerzas de tipo personal, interpersonal, institucional y socio-cultural que consolidaron el proyecto político subjetivo.

Las autoras concluyen que si la toma de consciencia (re-conocimiento) que conlleva a la toma de posición (empoderamiento) no da como resultados acciones reales que posibiliten cambios específicos, a cualquier nivel, no habría posibilidad de sujeto político, lo cual no “quiere decir que sujeto político es quien más acciones realice (activismo), ni quien más visibilidad tenga (protagonismo), sino quien es consciente de que cada acción se orienta desde la *crítica* a todo aquello de la realidad que sitúa en condición de vulnerabilidad, desventaja, subordinación o discriminación" (Ibídem, 649-650).

Como se ha podido observar hasta el momento, el sujeto en acción se construye principalmente en comunión con iguales. Por tanto, a continuación se reconocerán las investigaciones que analizan los espacios de encuentro de los sujetos, las cuales resaltan la importancia de éstos en la configuración de sujetos y subjetividades. En un primer acercamiento a este tópico, se exponen dos experiencias de Acciones Colectivas (AC) que configuran dos posibilidades distintas de agrupación societal. En la primera, la AC se erigen para crear espacios que posibiliten la inclusión de demandas comunes (Harguindéguy & López, 2007) y, en la segunda, para construir espacios de contención a sujetos socialmente excluidos (Castillo, 2010).

Harguindéguy & López (2007), hacen una revisión de las AC etnolingüísticas registradas en Francia durante cincuenta y cinco años (1951-2006) para observar cómo ganaron visibilidad institucional las lenguas vernáculas de la región, generando procesos

educativos autónomos, gracias a la asociación y al reconocimiento del conflicto lingüístico con el francés como lengua hegemónica. Las AC etnolingüísticas fueron definidas como los procesos llevados a cabo por las asociaciones de personas interesadas en reivindicar la importancia histórica y social de lenguas propias de la región centroeuropea, las cuales no son exclusivamente pertenecientes al territorio del actual Estado Francés, por ejemplo, el corso, el vasco, el champanes, el bretón, entre otros.

La actividad de los diferentes grupos etnolingüísticos de AC fue categorizada según un modelo de ‘mercado lingüístico’ en donde varios colectivos intercambian su capital lingüístico para lograr maximizar su posición en el campo, estructurándose en dos ejes en tensión. Por una parte, el eje de la tensión territorial entre actores (localistas-globalistas) y, por otra, el eje de tensión mercantil (intervencionismo lingüístico-libre mercado). De dicho modelo se lograron reconocer tres modos operativos de las AC para el aprendizaje de las lenguas regionales: a) *voice*, donde la AC etnolingüística se caracteriza por la imitación de las políticas lingüística del Estado e impone, poco a poco, el uso del idioma regional a través de los canales administrativos oficiales, pero que en un primer momento usaron lugares no institucionalizados para su reconocimiento; b) *exit*, donde los movimientos pro-lenguas vernáculas se congregaron en grupos de presión exterior al aparato estatal hasta conseguir un reconocimiento institucional propio y; c) *loyalty*, donde se reúnen los casos restantes de los grupos etnolingüísticos que no han conocido una movilización fuerte y por lo tanto cuentan con una débil institucionalización.

Los tres modos de AC demuestran que la lucha etnolingüística ha experimentado un aumento en las acciones positivas de legitimación de las lenguas vernáculas en los últimos años del análisis y que los principales ‘actores militantes’ se caracterizan por ser sujetos urbanos que defienden lenguas que son ante todo un fenómeno rural, presionando por la generación de espacios de aprendizajes periféricos (autónomos a las instituciones educativas tradicionales), por lo menos en un primer momento, para crear una masa crítica de hablantes de lenguas no-hegemónicas. De este modo, el motor principal de la creación de instituciones que valoren histórico-socialmente las lenguas diferentes al francés, son los movimientos organizados de sujetos interesados en no permitir la extinción provocada por el mercado globalizante del conocimiento.

El segundo trabajo investigativo, describe la experiencia de reconocimiento de las

acciones de dos grupos de pandillas juveniles de la colonia de Santa Martha Acatitla en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal (México), por medio de un cuestionario y entrevistas con informantes claves en aras de indagar por las razones de pertenencia a dichos grupos. Castillo (2010) constató que ser joven, más que una categoría *a priori*, está condicionado tanto por la constitución contextual del lugar donde se desarrollan como sujetos (condiciones históricas, económicas, geográficas) como por las representaciones cognitivas que son apropiadas en la experiencia subjetiva cotidiana de las instituciones y fuentes informativas a las que hacen parte y están expuestos los sujetos. La condición joven es un vínculo societal que ubica a los sujetos simbólicamente en el mundo y otorga la posibilidad de apropiar patrones de acción identitarios que les permite actuar sobre él (Castillo, 2010). En el caso de las pandillas, cuyos fines no son sólo delictivos, sino predominantemente de protección y contención local, los patrones de acción ligados a la identidad empujan a los jóvenes a establecer redes sociales a partir de las identificaciones que logren hacer con el *otro*, al que se piensa como semejante.

El autor, siguiendo a Tarrow, define las pandillas juveniles como AC, pues conforman lugares de contención para los sujetos que no logran acceder a espacios institucionales concretos que escuchen la voz del excluido, en donde las identidades juveniles diversas puedan ser acogidas por pares. Estas agrupaciones se definen, para la condición joven, como lugares de desafío a los parámetros que no incluyen a gran cantidad de la población juvenil, solidaridad con quienes pueden generarse procesos de identificación e incertidumbre ante la imposibilidad de saber en qué resultarán las acciones y los alcances de las mismas para con su entorno inmediato.

Como se ha mostrado, las AC son lugares de reconocimiento para los sujetos sociales, a la vez que han sido útiles para el análisis de los marcos de interpretación compartidos por los sujetos partícipes, los cuales se consolidan y expanden gracias al compartir cotidiano con otros. Como ejemplo de este tipo de análisis se reconocen las experiencias investigativas de Maya y cols. (2006), Salazar y Herrera (2008) y Pita (2001). Para los primeros autores, en la búsqueda de los elementos de identidad usados y contruidos por tres actores sociales (pensionados y jubilados, estudiantes universitarios y vendedores ambulantes, conocidos como “buhoneros”) protagonistas de protestas venezolanas llevadas a cabo en el año 1999, enmarcan dicho objetivo en la conceptualización que permiten los

marcos de AC, mediante la recolección de datos etnográficos *in situ*, para dar cuenta de los aspectos culturales que definen la construcción de la identidad social en acciones políticas organizadas, en este caso de la protesta, para pasar de un quiénes son, a un cómo, cuándo y por qué son.

Los marcos de AC resultaron ser una gran herramienta analítica, pues permitieron ubicar a los actores involucrados en el acto de protesta, en tanto acción política, en relaciones complejas, dada la necesidad de exponer al público sus demandas y de crear posiciones entre el público, es decir, de promulgar una imagen construida de sí mismos para los otros en aras de lograr sus demandas. El enfoque de los marcos de AC permitió a los investigadores percibir la identidad social de los actores como parte de su propia lucha, al generar procesos de identificación con los espectadores, contrapuestos a las imágenes negativas socialmente construidas que el público posee de los agentes sociales que hacen protestas. De igual forma se encontró que los sujetos colectivizados se piensan capaces en la generación de cambios significativos en las dinámicas que consideran adversas a sus condiciones como colectivo. La AC más que la visibilización individual, les permite a los sujetos congregados en la protesta influir en la cultura por medio de la construcción de una identidad colectiva movilizadora.

En una perspectiva más integradora, Salazar y Herrera (2008) estudiaron 18 AC juveniles para dar cuenta de las implicaciones de sus acciones en la construcción de ciudadanía, aplicando la etnografía como método investigativo y acogiéndose a una perspectiva de *procesos enmarcadores* que aboga, como en el caso anterior, por la recuperación de la dimensión cultural en el análisis de las colectividades, abordando “los colectivos sociales como focos generadores de significados colectivos, los cuales desempeñan, desde su capacidad reflexiva e interpretativa, un papel relevante en la construcción de las sociedades” (p. 275).

Los autores encuentran que las AC le permiten a los sujetos tres posibilidades específicas: a) un reconocimiento del contexto socio-político conflictivo, a la vez que una incorporación de discursos externos sustentadores de sus prácticas políticas; b) una creación de marcos de justificación ético-política, los cuales integran no sólo los juicios intelectuales y cognitivos que guían sus luchas sino, también, juicios emotivos y afectivos que dan sustento a las acciones, es decir, una sensibilidad específica a la realidad social

dada la afirmación de los Derechos Humanos y el reconocimiento recíproco de los diferentes actores sociales como interlocutores válidos y; c) la conformación de marcos estratégicos de agenciamiento, estableciendo al *sujeto en acción*, en tanto la necesidad de los militantes juveniles de construir ámbitos concretos en sus vidas cotidianas donde encaminar las acciones políticas.

Así, los autores lograron caracterizar, en general, las ciudadanías de los jóvenes involucrados en las AC estudiadas como *performativas*, desvinculadas de la concepción deficitaria que hegemonícamente se ha construido, generando *relatos interpretativos alternativos*, gracias a su incursión en la esfera de lo público, confirmando que las AC juveniles “puede ser vista como un proceso social y político donde tiene lugar la construcción y negociación de significados, es decir, es fuente generadora de discursos que le permite al colectivo de jóvenes proyectarse como agentes sociales y producir efectos sociales y políticos significativos” (Salazar y Herrera, 2008: 293).

Como caso paradigmático de AC y lugar de gestación y ampliación de ciudadanías, Pita (2001) documenta a partir del análisis de las narraciones de las madres de los desaparecidos de la última dictadura Argentina (1976-1983) y de familiares de muertos por violencia policial tras la reinstauración de la democracia en el mismo país, los procesos por los cuales emergen nuevos actores sociales, tradicionalmente vinculados a la esfera privada y su tránsito a la escena pública politizada. El pasaje del sujeto individual al sujeto colectivo, en el caso específico, es propiciado por un *factor aglutinador* que define la configuración del, en ese momento, naciente grupo de las ‘Madres de la Plaza de Mayo’. Se pasa de la búsqueda de un hijo en particular a la incansable lucha por todos los hijos e hijas, lugar político caracterizado como *socialización de la maternidad* (Pita, 2001). Como licitador del proceso de ampliación de la ciudadanía, es decir, consolidación de sujetos de derechos, la investigación mostró que las AC constituidas por sujetos sin formación política alguna, pero congregados por motivos que los movilizan emotivamente, puede lograr compresiones sobre sus propias realidades y, más profundamente, sobre las realidades colectivas de los interlocutores con quienes comparten. La salida de lo privado a lo público de los familiares de víctimas de crímenes de Estado, por un lugar tradicionalmente considerado doméstico (la maternidad) da cuenta de cómo los sujetos devienen ciudadanos no porque nominalmente sean considerados así, desde un marco legal,

sino, por el contrario, por sus acciones frente a la ciudadanía y la propia inclusión de sus acciones performativas en el ámbito público.

Por último y para subrayar el espacios universitario como lugar de cohesión de subjetividades, Henao y cols., (2008)¹³ analizaron las trayectorias, discursos y prácticas en cuanto a procesos experienciales de formación ciudadana de tres grupos estudiantiles universitarios: el Circulo LGBT de la Universidad de los Andes, el Comité Autónomo de la Universidad Nacional de Colombia y Afrojaverianos de la Pontificia Universidad Javeriana. Por medio de observación participante, análisis de contenido y de discurso, la investigación da cuenta de las actividades intelectuales, sociales e intrauniversitarias que los tres grupos realizan alrededor de tres identidades juveniles que, de formas distintas, se ven vulneradas o no reconocidas, a saber: las identidades no-heterosexuales, el movimiento estudiantil y la identidad afro. Para las autoras la ciudadanía no es entendida solamente como posibilidad de vinculación y pertenencia a la ciudad a partir de los derechos y deberes conferidos institucionalmente, dado que también debe ser entendida como la posibilidad de construcción de identidad que otorga sentidos y media la relación de pertenencia, expresada en prácticas políticas vinculadas a la esfera pública, es decir, una concepción policéntrica de la ciudadanía.

Uno de los principales hallazgos es la necesidad de los individuos colectivizados de reconocerse históricamente en sus identidades para configurarlas como identidades ciudadanas, como procesos de formación sociocultural que les permite considerarse sujetos de derechos. Los procesos de formación ciudadana se deben al *agenciamiento* que los integrantes propician para “movilizar recursos materiales y simbólicos para desplegar acciones dirigidas a transformar la sociedad” (Henao *et al.*, 2008: 864), intentando involucrarse, desde sus AC a la esfera pública. Finalmente las autoras al reconocer la importancia formadora y colectiva de los grupos universitarios en cuanto a *ciudadanías policéntricas*, recomiendan que las Universidades propicien los espacios para su surgimiento y consolidación de procesos autónomos dado que “recorrer y potenciar este camino implica para las universidades asumir su politicidad dentro de la estructura social a

¹³ Este artículo hace parte del proyecto de investigación “Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas” el cual se desarrolló colaborativamente entre la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Manizales, Universidad Tecnológica de Pereira y el Centro de investigación de Educación y Desarrollo Humano, con 18 colectivos juveniles.

la que pertenecen, reconocer el carácter agonista de su dinámica interna, en la medida en que se encuentra atravesada por diversas tensiones” (Ibídem: 865).

En resumen, a partir de la revisión realizada, se hace evidente el potencial transformativo social que posee el sujeto que se involucra en AC, logrando entrever que en la cotidianidad se urden procesos significativos para la ciudadanía, la incursión en el espacio público como apuesta política o la legitimación de identidades sociales, a partir de la construcción social de marcos de interpretación alternativos. La construcción de subjetividades en el marco de las AC ha sido estudiada gracias a la obtención de datos por medio de técnicas cualitativas como las etnográficas e historias y relatos de vida, lo cual ha dado importancia y permitido escuchar las voces y experiencias reales *in situ* de los sujetos constitutivos y constituyentes de la realidad.

Si bien, se reconoció que los procesos formativos en cuanto a ciudadanía se han estudiado dentro de instituciones (educación media y universitaria, proyectos estatales) y, sobre todo, con población joven, no fue posible encontrar investigaciones que dieran cuenta de la relación entre prácticas educativas y prácticas de subjetivación en las experiencias colectivas autónomas de pares en relación a subjetividades políticas. El presente trabajo de investigación cuyo objetivo es realizar una caracterización de las experiencias de interlocución de las AC como procesos educativos, es decir, por la pregunta en *qué y cómo* educan en subjetividad política las acciones conformadas por sujetos jóvenes dentro de un espacio institucional de educación superior público, puede ampliar los hallazgos encontrados por los antecedentes empíricos descritos anteriormente, para fundamentar el rol social y político tanto de la población joven que se interesa por desarrollar procesos políticos desde sus cotidianidades, como de la Universidad Pública, espacios de tanta importancia para la construcción de un proyecto público.

2.3. PROBLEMA

Con el fin de construir un trabajo investigativo que se acerque al estudio de las subjetividades políticas, las preguntas y problematizaciones alrededor del tema permitieron elucidar que más allá de dirigir los esfuerzos a una labor taxonómica de la subjetividad – donde se pudieran tipologizar diferentes características que podría ‘poseer’ un sujeto para percibir políticamente el entramado social-, la subjetividad política comenzó a

transformarse mediante la pregunta por el proceso, por el movimiento que *está siendo*, dado que el sujeto no es, sino que se construye con y para el mundo. A partir de dicho avance en la configuración de un horizonte conceptual, darle contenido a la subjetividad política se consolida en la pregunta por las vías en que los sujetos logran encontrar las fuentes que nutren el proceso politizador de la subjetividad. Dado que los sujetos no nos ‘hacemos’ en la nada, sino, por lo contrario, nos descubrimos con los otros significativos para hacer de lo humano un proceso dialéctico, los lugares de encuentro se presentan como punto de partida desde los cuales la investigación cualitativa-interpretativa adquiere coherencia.

La problematización de las subjetividades políticas como procesos que no devienen en singular –pues no corresponde a caminos universales ni estáticos– implica la localización del investigador en contextos que permitan observar a los sujetos en acción, en donde la construcción de las subjetividades se puedan comprender en vivo para, consecuentemente, pensar los lugares vitales de los sujetos como los más propicios para la indagación investigativa. La Universidad fue el contexto escogido de acción cotidiana y, en concordancia, los sujetos jóvenes como los protagonistas de procesos de constitución de sus subjetividades políticas. Dicha escogencia no es fortuita. Para los fines de esta investigación, la Universidad es pensada como comunidad interpretativa que permite, a quienes la conforman, la posibilidad de erigir comprensiones diversas del lugar simbólico y físico que habitan.

La relación entre subjetividades políticas y espacio universitario, como se intenta mostrar, no es casual, pues implica una relación dialéctica que acoge en su seno el encuentro entre el conflicto –inherente a las relaciones humanas y las estructuras sociales– y las herramientas construidas histórico-culturalmente por los sujetos. En el encuentro intersubjetivo y posterior apropiación intrasubjetiva de herramientas culturales (Vygotsky, 1989) hay una construcción de Universidad que no se restringe a la estricta vinculación institucional. Cimentar Universidad como comunidad interpretativa puede aportar elementos para comprender el lugar de los sujetos en la construcción e integración de interpretaciones a través de sus historias vitales que, en primera instancia, son conocimientos urdidos con y para los otros.

Por tanto, la pregunta por el sujeto inmerso en lógicas constitutivas y constituyentes desemboca en el acto mismo de la acción educativa, en donde los sujetos aprendemos continuamente, en compañía de otros mediados por el mundo, pronunciándolo (Freire, 1977) y, en últimas y para los efectos de esta investigación, por el proceso de construcción de mundos posibles significados particularmente por las subjetividades políticas. Pensar la subjetividad política como un proceso educativo es coherente tanto con la postura educativa de Freire, para la propuesta de construcción de conocimiento de Vygotsky (proceso intersubjetivo-intrasubjetivo), la propuesta del *ethos* de la educación de Dewey (continuidad experiencial e interacción con el ámbito), la propuesta de educación social de Núñez (extensión de redes educativas de responsabilidad social) como con la teoría de la subjetividad de González-Rey (2002), en la cual la subjetividad como lugar de conocimiento y posicionamiento ante el mundo, se forja dialécticamente organizando las interpretaciones del sujeto. No sobra decir que si la subjetividad política es pensada como un proceso educativo, los sujetos en interacción son sujetos educandos que cotidianamente encuentran los recursos y herramientas para movilizarse y transformarse.

Se seleccionan las Acciones Colectivas integradas por sujetos jóvenes de la institución pública como los espacios específicos de encuentro intersubjetivo, dado su carácter problematizador de la realidad al reconocer un conflicto, generar una identidad colectiva dada la necesidad de solventar dicho conflicto y el deseo de transgredir los límites del sistema para optar por posibilidades de mundos distintos. Así, se quiere interpretar los procesos educativos que se generan en sus dinámicas propias en cuanto a las subjetividades políticas, que les posibilitan a los integrantes forjar proyectos de vida, visiones críticas del mundo, vínculos societales, acciones transformativas de la realidad, entre muchos otros productos culturales, sociales y/o intelectuales concebidos en la colectividad, es decir, preguntarse por el qué y el cómo educan las Acciones Colectivas conformadas por jóvenes en relación a las subjetividades políticas, dadas las particularidades de ese tipo de agrupaciones dentro de la institución universitaria.

2.4. OBJETIVOS

GENERAL

Caracterizar las prácticas educativas que promueven manifestaciones de subjetividades políticas en las experiencias de Acciones Colectivas conformadas por sujetos jóvenes en la Universidad Nacional de Colombia.

ESPECÍFICOS

1. Caracterizar algunas de las dinámicas de dos grupos identificados como Acciones Colectivas.
2. Analizar en qué y cómo educan las dinámicas de las Acciones Colectivas, explicitando las relaciones entre prácticas educativas y prácticas de subjetivación.
3. Reconocer las diversas manifestaciones de las subjetividades políticas de los jóvenes participantes de las Acciones Colectivas.
4. Especificar las condiciones que los jóvenes participantes en los grupos de Acción Colectiva consideran relevantes para que la Universidad pública sea un espacio propicio para la construcción de subjetividades políticas y lo público.

3. HORIZONTE METODOLÓGICO

Para ser coherente con la construcción teórica y con la evidencia referenciada en las investigaciones empíricas consultadas, se hace necesario el acercamiento al enfoque cualitativo-interpretativo en Ciencias Sociales para estudiar procesos de subjetividades políticas en espacios de interacción entre jóvenes. Este enfoque supone al investigador como agente activo en la construcción del conocimiento, dado que la intervención en campo es el resultado del ánimo interpretativo de los sentidos-significados construidos relacionamente, mediaciones entre el investigador y el fenómeno a estudiar (Santamarina & Marinas, 2007).

Adicionalmente, el enfoque cualitativo que se adopta implica una concepción crítico-hermenéutica en la metodología en Psicología, dado que la interpretación de los hechos son construcciones sociales que deben reconocerse localizadas en dinámicas particulares, resultado de una integración de saberes interdisciplinarios, ‘no-neutrales’ y pertenecientes a un discurso que “construye y reconstruye totalidades significativas” (Estrada, 2010: 266). Por tanto, no se pretenderá obtener datos que cuantifiquen cuántas prácticas educativas se observan en las Acciones Colectivas o los tipos de subjetividades políticas que ‘tiene’ cada uno de los jóvenes integrantes. Por el contrario, se busca interpretar cómo el fenómeno *está siendo*, sus significados tanto para el sujeto como para el contexto en que se produce en relación con las condiciones histórico-sociales y subjetivas.

3.1. MÉTODOS Y TÉCNICAS

Dado que el objetivo es caracterizar los procesos de subjetividades políticas y las prácticas educativas que en la experiencia colectiva se forjan, dichos procesos y prácticas no sólo se localizan en su complejidad en el aquí y el ahora, sino que se han transformado a

partir de experiencias pasadas, condiciones contextuales y perspectivas de posibles mundos. En relación con las metodologías usadas en campo y los intereses propios de acercamiento al fenómeno, se recurrirá al *Método Biográfico* y la *Etnografía*, en específico, a la técnicas de *Relatos de Vida* (RV) y *Observación Participante* (OP), como herramientas que ayuden a construir puentes entre las narraciones personales con alto contenido subjetivo y el contexto en el cual los sujetos narrantes están siendo. Así, la fuente primordial de información serán los sujetos, pues “en [ellas y ellos] confluyen dimensiones psicológicas y contextuales cuya interacción genera una manera peculiar de construir y narrar su experiencia pasada, siempre en clara relación con la situación presente y los proyectos de futuro” (Sanz, A. 2005: 105).

En primera medida, la potencialidad de la OP es reconocer las dinámicas de los sujetos que interactúan *in situ*, no de forma indirecta o artificial como podría suceder en condiciones arregladas experimentalmente. Esto revela dos ventajas: a) permitir procesos de naturalización de la presencia del investigador/observador dentro de los espacios ‘propios’ en que los sujetos forjan sus realidades, permitiendo integrarse a la cotidianidad, facilitando y acercando tanto al investigador a los fenómenos a observar, como a los sujetos participantes al interés investigativo y; b) construir mediante diarios de campo, registro de audio/video y libretas de notas, registros de la actividad vivida por el grupos a estudiar, en aras de generar un informe descriptivo en clave de un género conocido en la etnografía como *realismo etnográfico* (Gutiérrez y Delgado, 2007) que relate, con el detalle pertinente, las indagaciones hechas a las particularidades relacionales, los consensos y disensos, las prácticas que construyen colectividad, las relaciones de poder, las dinámicas de organización y demás procesos propios relevantes al análisis.

De otra parte, en los RV las voces de quienes narran deben reconocerse como la reconstrucción subjetiva de las lecturas que median entre los sujetos-contexto y las valoraciones, atribuciones y juicios individuales que significan la cotidianidad del mismo, éstas últimas, validadas a través de la experiencia de vida. El sujeto narrador no es un ser solipsista, sino, por lo contrario, es un sujeto *situado*, que apropia y lee las estructuras –de forma crítica o acrítica- que le soportan y sustentan para discursivamente exponerlas, describiendo sutilezas entre la memoria propia y la memoria de la colectividad, de la historia personal y la historia oficial (Massolo, A. 1998). El valor y pertinencia de los RV

está dado por su complejo contenido que incluye, más que palabras y hechos fácticos históricamente verificables, relaciones emotivas, cognitivas, de poder, etc., que superan la mera descripción cronológica, elementos con los cuales se intenta rastrear los significados y sentidos que construyen subjetividad.

3.2. PARTICIPANTES

El proceso de búsqueda y trabajo con los dos grupos participantes, fue desarrollado a partir de la consulta del catálogo digital “Grupos Estudiantiles de Trabajo. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá” (2010), el cual provee información sucinta sobre los años de creación, los objetivos y acciones realizadas de Grupos Estudiantiles¹⁴ existentes para el año 2010 en todas las facultades de la sede. A partir de dicha información se preseleccionó y envió la invitación de participación a 22 agrupaciones, de acuerdo con los criterios definitorios de las AC (Torres, 2007):

- a) Reconocimiento de conflicto: el eje fundador y dinamizador de la AC es el reconocimiento de un conflicto que convoca a la creación de la colectividad.
- b) Conformación de identidad colectiva: dado el reconocimiento del conflicto como eje de trabajo, se hace posible la construcción conjunta de sentidos de pertenencia al grupo.
- c) Tránsito de los límites: propuesta(s) de las colectividades para problematizar y forjar vías distintas de apropiación de la realidad en concordancia con la necesidad de solventar el conflicto identificado.

Se tuvieron en cuenta dos criterios más para la selección. Primero que cada uno de los grupos llevara a cabo acciones distintas el uno del otro, es decir, mientras una colectividad desarrolle acciones/manifestaciones artísticas, la otra trabaje en la difusión intelectual de un tema en específico, la legitimación o defensa de Derechos Humanos, acciones sociales con poblaciones vulnerables, etc. Segundo, que los grupos tuvieran una trayectoria y permanencia de más de un año al interior de la Universidad desarrollando sus actividades activamente.

¹⁴ “Se considera un grupos estudiantiles de trabajo el que está conformado por tres o más estudiantes regulares que se integran con el propósito de promover el liderazgo estudiantil por medio de la formulación de iniciativas y proyectos que aporten a la promoción y formación de líderes en el ámbito académico, cultural, de desarrollo humano, manejo del tiempo libre, impresos y comunicaciones, entre otros”. (Grupos Estudiantiles de Trabajo. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá” 2010: 5)

Tras recibir una respuesta positiva de cinco grupos, acordando citas para hacer un reconocimiento personal y dar a conocer la propuesta investigativa, en un primer momento se había decidido trabajar con el Colectivo Estudiantil de Responsabilidad Social (CERES) de la Facultad de Ciencias Económicas y con un grupo estudiantil cuyo eje de trabajo es la diversidad sexual y de géneros. Sin embargo, tras el seguimiento de algunas sesiones del segundo grupo, los criterios que se pensaron para su selección no fueron observados en las dinámicas propias del colectivo, por lo cual se decidió abandonar el trabajo con él. Dada la coyuntura específica que estaba viviendo la educación superior en Colombia y el paro estudiantil nacional para el segundo semestre del 2011, se contactó al Colectivo de Estudiantes de Psicología (CEP) de la Facultad de Ciencias Humanas, quienes cumplían los criterios de selección y mostraron voluntad de participación y acuerdo con los procedimientos a desarrollar.

3.3. PROCEDIMIENTO

En acuerdo con las dos AC y por el uso mismo de las técnicas metodológicas, hubo dos fases de recolección de datos:

a) Fase Observación Participante (FOP): momento de integración a la cotidianidad organizativa y performativa de las AC. Gracias a la libreta de apuntes, la construcción de diarios de campo y el registro de las sesiones en archivos de audio digital, fueron tomados en total cinco registros, tres con CERES y dos con CEP¹⁵, sobre las dinámicas de los grupos, sus interacciones con la comunidad universitaria, las relaciones intersubjetivas, consensos y disensos entre los integrantes, en general, toda acción del grupo que pudiera dar cuenta de la relación entre prácticas educativas y prácticas de subjetivación.

b) Fase Relatos de Vida (FRV): se seleccionó una participante de cada AC a partir de su significativa trayectoria dentro del grupo y la posibilidad de ser una informante idónea dada su participación en las dinámicas colectivas, observaciones hechas en la FOP. El RV fue registrado en archivo digital de audio, apoyado por anotaciones de la libreta de apuntes

¹⁵ La razón por la que hay una diferencia en el número de registros de audio entre los dos grupos es que al momento del trabajo de campo, el paro estudiantil dada la coyuntura de la Reforma a la Ley 30 (segundo semestre 2011) de educación superior colombiana y las acciones propias del grupo en relación a dicha coyuntura, no permitieron un tercer encuentro con el grupo CEP. Dado el corto tiempo con el que se contaba para la terminación de la investigación, se decidió trabajar con el material disponible hasta dicho momento.

y estuvo limitado a la trayectoria de la participante en la colectividad, los acontecimientos previos que la llevaron a involucrarse con ésta, el momento actual en su proyecto de vida y las perspectivas de futuro que le posibilita la colectividad.

3.4. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Los registros de la FOP fueron convertidos en etnografías al ordenarlos en documentos de dos columnas. En la columna izquierda se dispuso la transcripción -lo más fiel posible- de las sesiones registradas, mientras que en la derecha, las anotaciones registradas en los diarios de campo y la libreta de apuntes sobre las acciones paralelas que se llevaban a cabo mientras las sesiones transcurrían. Los RV fueron transcritos y junto a las cinco etnografías, analizadas de acuerdo a las siguientes categorías de analíticas, usando el software de hermenéutico Atlas.ti 6:

1. Acción Colectiva.

a. Conflicto:

- i. Identificación del conflicto que permite la creación del grupo y la visibilización del mismo.
- ii. Identificación de conflictos intersubjetivos que movilizan a la colectividad.
- iii. Conflictos intrasubjetivos en consonancia/disonancia con las dinámicas del grupo.

b. Identidad colectiva:

- i. Identidad cohesionante que institucionalmente han construido para visibilizarse.
- ii. Identidad que en las dinámicas internas se construye intersubjetivamente.
- iii. Existencia de consonancias/disonancias con dicha identidad intrasubjetivamente.

c. Trascusión de los límites del sistema:

- i. Cuáles son los movimientos que hace la AC para cuestionar e intentar transformar las lógicas hegemónicas.
- ii. Trascusiones intersubjetivas que se propician en las dinámicas grupales.

- iii. Trasgresiones intrasubjetivas propiciadas en los participantes en consonancia/disonancia con las trasgresiones sociales que fomentan.
- iv. Los intereses por los que abogan sólo conciernen a los integrantes de la colectividad y/o la población a la que representan (de ser el caso) o son sus ideales de lucha/denuncia/visibilización de interés público/común.

La información recolectada sobre esta categoría será analizada en clave de la teoría de Acción Colectiva (Torres 2007) y los marcos de interpretación de las Acciones Colectivas (Delgado, 2007).

2. Práctica Educativa

- a. Relación educativa:
 - i. Identificación de las relaciones educativas lícitas en las dinámicas grupales.
 - ii. Identificación de la alternancia de roles educativos.
 - iii. Identificación de la intención educativa en las dinámicas grupales.
- b. Relación entre conocimientos y sujetos:
 - i. Conocimientos que se promueven en el compartir colectivo.
 - ii. Posicionamientos de los sujetos ante los conocimientos construidos y/o promovidos.
 - iii. Vías de acceso al conocimiento promovido y/o construido.
- c. Relación prácticas educativas/conocimientos/sujetos:
 - i. Qué conocimientos los sujetos reproducen.
 - ii. Qué conocimientos los sujetos producen.
 - iii. Qué conocimientos los sujetos transforman.

El eje educativo será interpretado a la luz de los planteamientos teóricos de la confluencia entre iguales para la construcción de mundo posibles y la emancipación a través de conocimiento (Freire, 1977), la construcción de conocimiento en el proceso educativo inter-intrasubjetivo (Vygotsky, 1989), la propuesta educativa de continuidad experiencial e interacción con el contexto del sujeto (Dewey, 2004) y la propuesta de educación social en las redes de responsabilidad institucional (Núñez, 2003).

3. Subjetividades Políticas

- a. Conocimiento de la realidad/toma de consciencia:
 - i. Reconocimiento de condiciones histórico-sociales personales.
 - ii. Reconocimiento de condiciones histórico-sociales de la población a cuya identidad colectiva apelan.
- b. Toma de posición:
 - i. Toma de posición personal frente al reconocimiento de la realidad.
 - ii. Toma de posición de la AC frente al reconocimiento de la realidad.
- c. Acción(es) política(s):
 - i. Acción(es) política(s) llevada(s) a cabo por la AC en conjunto.
 - ii. Acción(es) política(s) llevada(s) a cabo por los participantes de las AC en otros ámbitos de la vida de los sujetos.
- d. Manifestaciones de Subjetividades Políticas
 - i. Qué manifestaciones de subjetividades políticas individuales son posibles observar.
 - ii. Qué manifestación de subjetividades políticas colectivas son posibles observar.
 - iii. Existe alguna relación entre las subjetividades políticas individuales y colectivas, cuáles.
- e. Influencias en la construcción de subjetividades políticas:
 - i. Cuáles otros/as significativos/as para los sujetos participantes de las AC han influenciado el proceso de construcción/consolidación de subjetividades políticas.
 - ii. Cuáles otras fuentes de tipo académicas y/o institucionales han influenciado el proceso de construcción/consolidación de subjetividades políticas.

Las subjetividades políticas serán analizadas dados los hallazgos encontrados por Herrera (2006), Ospina y Alvarado (2006), Alvarado y cols. (2010) y los aportes teóricos sobre subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural de González-Rey (2002).

4. HALLAZGOS

En este capítulo se relatará el trabajo de seguimiento y acompañamiento de dos colectivos estudiantiles de la Universidad Nacional de Colombia, los cuales me permitieron observar dinámicas de construcción conjunta de jóvenes en el espacio universitario. Las dos experiencias son substancialmente diferentes y enriquecedoras en sí mismas, dando cuenta de cómo la universidad también genera espacios de construcción personal fuera del currículo y la práctica pedagógica institucional.

Con la exposición de los presentes hallazgos se espera que las y los lectores puedan aproximarse a un momento específico de las experiencias colectivas de ambos grupos, que si bien podrían ser interpretadas de múltiples formas dada la variedad de interacciones y expresiones subjetivas allí expuestas, se proponen tres lecturas posibles en clave de los objetivos investigativos, los cuales guardan una profunda relación entre sí, a partir del diálogo de saberes que se ha planteado a lo largo de la investigación.

Este diálogo sugerido involucra: a) la configuración de las agrupaciones como Acciones Colectivas (AC) conformada por jóvenes universitarios, desde la teoría de la AC y los marcos de interpretación de las mismas (Torres, 2007; Delgado 2007); b) las prácticas educativas gestadas en las dinámicas grupales a partir de la propuesta de educación social (Núñez, 2003), la educación en relación a la continuidad experiencial (Dewey, 2004) y la construcción del conocimiento como proceso inter-intrasubjetivo (Vygotsky, 1989); y, c) la construcción de subjetividades políticas en el compartir con pares, en concordancia con los aportes de la psicología histórico-cultural (González-Rey, 2002) y lo hallado empíricamente sobre subjetividades políticas (Herrera, 2006; Ospina y Alvarado, 2006 & Alvarado y cols., 2010).

4.1 JÓVENES Y COLECTIVIDAD: DOS POSIBLES CAMINOS POR ANDAR

La razón de trabajar con dos grupos que tuvieran objetivos colectivos de diferente índole, era observar cómo desde dinámicas distintas se construían por parte de las y los estudiantes espacios que posibilitaran procesos educativos relacionados a subjetividades políticas. Suponía que la observación de dos actividades disímiles me permitiría distinguir vías distintas de apropiación de la realidad, así como metodologías diferentes para llevar a cabo las dinámicas propias del grupo. Afortunadamente, acerté con dos posibilidades de encuentro para sujetos que identifican un conflicto, descubren en la interacción vías de problematizar/solventar dicho conflicto y, paralelamente, conforman una identidad colectiva que les cohesiona y les es significativa; lo cual conllevó a la imposibilidad de caracterizarlos unívocamente como AC, a pesar de hallar puntos de convergencia.

El primer grupo con quien logré integrarme para hacer observación participante fue CERES, grupo de trabajo estudiantil de la Facultad de Ciencias Económicas, cuyos integrantes activos actuales pertenecen a la carrera de Contaduría Pública. Sobre el colectivo institucionalmente se encuentra la siguiente información:

El Colectivo Estudiantil de Responsabilidad Social (CERES) se creó en abril de 2007. Este grupo ha reconocido la necesidad de estudiar las condiciones sociales, económicas y ambientales en las que se generan los avances y cambios que son desarrollados por las empresas en el marco del modelo económico actual. La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) ha cobrado importancia dadas las condiciones actuales que el mundo atraviesa: la globalización, la liberalización de mercados de capitales financieros, la crisis ambiental impulsada por el modelo industrial de producción, la desigualdad social, entre otros. CERES estudia estos problemas y busca posibles soluciones integrales, tomando como sujeto de acción la empresa (Programa de Gestión de Proyecto, 2010: 64).

Las sesiones de este colectivo comienzan con la reseña que un/a de los/as integrantes hace de una lectura específica sobre la RSE -acordada la sesión anterior- la cual es guía de trabajo para el desarrollo de las mismas. Este rol, rotativo en cada encuentro, debe ahondar en los aspectos que le parecen importantes, dando a conocer sus impresiones y análisis sobre el tema, además de hacer una relatoría que será compartida por correo electrónico posteriormente. Luego de la reseña, son comentadas espontáneamente las percepciones que el texto suscitó, dado que todas y todos deben leer la lectura propuesta, generando una discusión alrededor del tema tratando.

En las sesiones en que estuve presente, las y los participantes discutieron los enfoques y etapas de la RSE, para lograr fundamentar cuál es el enfoque que caracteriza a CERES, así como comenzar un trabajo de investigación acerca de las etapas y el desarrollo de la RSE en el contexto colombiano, labor no realizada hasta el momento en nuestro país, según el colectivo.

Las discusiones del grupo me permitieron observar que la identificación de la RSE como eje de discusión, tal como lo expone la reseña institucional, es el conflicto fundante para el trabajo grupal, permitiéndole poner en cuestión el lugar que ocupan las corporaciones dentro del entramado social, yendo más allá de las concepciones economicistas que se postulan en la literatura especializada sobre el tema. Para CERES es preocupante la falta de compromiso social que las empresas asumen y la forma en que se conceptualiza su función, relegando las exigencias que la sociedad civil hace frente a las consecuencias operativas de las empresas. Como ejemplo de la identificación de dicho conflicto, la participante W manifiesta esta inconformidad al discutir las formas en que es entendida la RSE en la lectura de la sesión 1: “¿por qué tiene que ser filantropía? [la RSE] O sea, por qué tiene que ser como: ‘yo soy tan amable, yo voy a darle unas limosnas a la sociedad’”. Posteriormente, en la misma sesión, al continuar la discusión, ella enfatiza la razón de estar compartiendo ese espacio estudiantil, declarando cómo percibe el papel social de la empresa colombiana

W: personalmente escucho hablar de responsabilidad social de una empresa y digo "¡ah, eso es pura basura!" [risas por parte de M]. *Por eso estamos acá*, por el término como tal. El concepto tiene que evolucionar a un nuevo término o a unas nuevas bases de acción de parte de las empresas y de la sociedad. Es muy importante el papel de la sociedad, la exigencia de la sociedad.

En el diálogo sobre la RSE se genera una identidad colectiva particular donde sus participantes toman una posición frente a las discusiones y prácticas alrededor del tema, planteando una perspectiva divergente, que implica una transformación conceptual e involucra necesariamente a la sociedad civil.

El segundo grupo al que hice seguimiento fue el Colectivo de Estudiantes de Psicología (CEP), que al ser parte de la Facultad de Ciencias Humanas, aúna esfuerzos entre la representación estudiantil del Departamento de Psicología y los y las estudiantes. En su perfil en las redes sociales se presentan como

Una organización que ofrece un espacio de participación activa, abierta y diversa; constituida por estudiantes de psicología con una posición crítica y creativa, cuyo propósito es el fortalecimiento de la organización estudiantil para hacer frente a las problemáticas que nos conciernen como estudiantes de psicología, como estudiantes de la Universidad Nacional y como profesionales colombianos. El Colectivo de Estudiantes de Psicología además tiene como objetivo la construcción de soluciones a problemas por medio del diálogo, la discusión y la creatividad. Es un espacio donde tenemos la oportunidad de escuchar otras perspectivas, que se escuchen las nuestras y entre todos construir soluciones justas. Es aquí donde la identidad como psicólogos será nuestro eje y las soluciones, nuestro objetivo. Es una lucha que empieza ahora y que perdurará gracias a la acción colectiva del estudiantado.

En el momento en que se desarrollaba la presente investigación, la Reforma a la Ley 30 de Educación Superior Nacional era parte de la agenda política pública. Dicha ley modificaría substancialmente la reglamentación de la educación superior colombiana, generando gran malestar en múltiples sectores sociales, en especial en el movimiento estudiantil universitario. El movimiento convocó a un Paro Nacional Universitario durante el mes de octubre y parte de noviembre del año 2011, como mecanismo de presión para lograr las condiciones que permitirían la construcción de una propuesta alterna por parte de las comunidades académicas, se dieran las garantías para su realización y se desmilitarizara la vida universitaria. Dicha coyuntura política y educativa suscitó que las y los integrantes de CEP lideraran el movimiento estudiantil en el Departamento de Psicología, proponiendo actividades informativas y de movilización, incentivando la participación activa.

Las dos sesiones observadas de CEP comenzaban con la presentación de la agenda de temas a tratar, tras lo cual las y los participantes espontáneamente proponían y discutían puntos de vista e ideas, las cuales se construían a lo largo de la sesión, acordando colectivamente las tareas que debían llevarse a cabo para el siguiente encuentro o para el transcurso de la semana. En el desarrollo de las dos sesiones observadas, las discusiones giraban en torno a concertar las acciones para convocar a las y los estudiantes a participar activamente en el paro, así como las mecanismos para dar a conocer el mensaje que la comunidad universitaria quería llevar a la sociedad, mediante las movilizaciones por la ciudad hacia la Plaza de Bolívar, lugar de concentración de los tres poderes estatales.

Dicha discusión promovió múltiples posicionamientos en la colectividad, definiendo las directrices de las acciones que se llevarían a cabo. En la primera sesión observada, el participante F resume en sus palabras lo discutido colectivamente sobre el sentido del paro estudiantil y cuál sería el mensaje que se transmitiría a la comunidad universitaria por

medio de las “saloneadas”¹⁶: “va a ser un paro activo, construir una nueva universidad. (...) El paro es paro activo, en construcción. Activo y en construcción”. En el diálogo entre las y los integrantes acerca del paro, se construye el sentido que tiene dicho ejercicio, al establecer una posición crítica, participativa e informada de la situación, constituyendo una identidad grupal específica para la coyuntura: el colectivo estudiantil como posibilidad de integración e intervención en contra de la Reforma Educativa.

Identificar los motivos que congregan a las dos colectividades (conflictos) fue fundamental para mí, al permitirme observar las dinámicas de diálogo entre las y los participantes, los disensos y las oportunidades de posicionamiento de diferentes perspectivas, es decir, los conflictos como insumos constructores de las sesiones y sus respectivas acciones, forjando conjuntamente los contenidos relevantes para cada una de las colectividades. Por una parte, CERES al construir sus discusiones con base en lecturas académicas, erige rutas de trabajo para seguir problematizando la RSE a partir de la puesta en diálogo de los temas a profundizar, con nuevas lecturas que cada una/o de las/os integrantes propone. Por ejemplo, para la tercera sesión observada, la ausencia de información respecto a la RSE en el contexto local permitió reconocer la necesidad de planear cómo a partir de los enfoques consultados y las posiciones tomadas por parte del colectivo, podrían elaborar un nuevo trabajo de investigación, teniendo o no que consultar más fuentes bibliográficas. Cuatro participantes discuten:

I: pero, ¿vamos a buscar más enfoques o como tal vamos a mirar estos?

L: pues deberíamos buscar otra versión, otra...

M: mirar si hay otros enfoques.

I: ¿existirán más?, ¿o será que es mucha búsqueda de información?

M: porque yo creo que estos enfoques son...

W: yo creo que podríamos dividirnos para que vayamos mirando y sin embargo buscar otra lectura que hable de enfoques también, para ver qué tan diferentes son.

Pero cada una ir mirando uno.

Por su parte, CEP igualmente construye sus acciones en un diálogo colectivo, democrático en sí mismo, que permite a sus integrantes aventurarse a proponer y defender sus ideas. En la segunda sesión con este grupo, se discutían cuáles serían los modos de comunicar, de maneras creativas, el mensaje que el movimiento estudiantil promovía en

¹⁶Pasar por los salones donde se estuviera llevando a cabo clases, tomándose unos minutos para promover la participación activa en el paro que se estaba construyendo, a partir de la información que estaba circulando sobre el mismo.

contra de la Reforma a la Ley 30. Al reconocer la experiencia del movimiento estudiantil chileno que vivía una situación similar a la colombiana, deciden seguir una de sus acciones: adaptar una canción de conocimiento común, cambiando la letra original de modo que en las marchas por la ciudad pudiera ser cantada por cualquiera que la escuchara. La construcción colectiva de esta acción da cuenta del diálogo habitual en la vida de los grupos

C: a mí me parece que la de Carlos Vives es buena.
 S2: ¿pero cuál de las dos de Carlos Vives?
 C: esta de la Tierra del Olvido... más conocida ella.
 F: ¡Carlos Vives entra en la revolución!
 L1: a mí esa que pusiste a sonar me parece una chimba.
 L2: ¿cuál, la de Jaime Molina?, la de “negra no me celes tanto” (tararea la canción)
 L1: no, la que pusiste ahorita.
 S3: la de Hombres G. Pero es que esa no es de acá.
 C: y luego hacemos igual que los de Chile, hacemos vídeo, lo bailamos y lo subimos (a internet).
 L1: ah, ¿no se puede una de Aterciopelados?
 C: ¡ay sí, una de Aterciopelados!
 L1: ¡Aterciopelados es de acá y nos apoyan!

En mis observaciones a las dos agrupaciones logré apreciar cómo las acciones construidas en el diálogo son, en últimas, los vínculos de los estudiantes con sus posibilidades de transformar las realidades que problematizan. Así, comencé a considerar que estas acciones son movimientos de trasgresión en dos sentidos. De un lado, al cuestionar el conflicto identificado que se considera injusto y menester cambiar y, de otro, al convertirse en acciones que no hacen parte de la vida universitaria formal, institucional, del currículo oficial, transformando la vida estudiantil y los usos de la condición joven. Para las agrupaciones colectivizarse es un esfuerzo propio, al margen de las obligaciones universitarias, permitiéndoles establecer algunos objetivos y posiciones claras sobre la realidad en el trabajo compartido. La participante M de CERES discute, en la sesión dos, cual es el deber del Estado en el aseguramiento de cambios relativos a la RSE, para no limitar la responsabilidad corporativa con las consecuencias ambientales de sus acciones, sino garantizando condiciones dignas para quienes sustentan operativamente una empresa

M: (...) hay que empezar a poner mínimos: "un momentito, es que sus trabajadores tienen que ganar mínimo esto, usted les tiene que dar mínimo esto, que no tienen que ser por tercerización, que sean empleados fijos, que tengan prestaciones", cosas así. Creo que el Estado debería entrar a hacer eso, pero el Estado ahorita se está disminuyendo al máximo. Entonces creo que ahí no tenemos garantías de nada y por

eso es que la empresa hace lo que quiera y da lo que quiera y la gente no exige, porque no hay ni siquiera esa educación. No está preparada para exigir.

Para CEP colectivizarse en la coyuntura política y educativa le posibilitaba manifestarse más allá de las “paredes institucionales”, dado que sus acciones tenían la intención de involucrar a la sociedad civil no-universitaria ajena a las preocupaciones de la educación superior o con escasos accesos a otras fuentes de información diferentes a los medios masivos de comunicación. Las manifestaciones públicas buscaban, tal como lo expresa el participante S1, “una agenda de movilización que nos permita [a las y los estudiantes] mostrar las fuerzas a la sociedad, que en últimas es lo que muestra un paro” (CEP, sesión uno). Uno de los objetivos de transformación de CEP se relacionaba con la posibilidad de cambiar algunos esquemas que la ciudadanía ha naturalizado sobre las y los estudiantes universitarios cuando ejercen su derecho a la manifestación pública, tarea que se llevó a cabo con la escenificación de expresiones creativas, simbólicas e informativas en contra de la Reforma¹⁷, cuya intención la explica el participante J al argumentar su propuesta de subirse a los buses de la ciudad para llevar el mensaje del estudiantado

J: yo creo que es muy importante salir y que podamos decirle a la gente directamente. Puede ser mucho más focal y les llega más a las personas. Que se den cuenta que los estudiantes se están dando a la tarea de reflexionar y exponer las vainas.

Problematizar desde la academia la RSE o construir vías creativas de comunicación con la ciudadanía, son acciones que las dos colectividades forjan para transgredir realidades que merecen atención e intervención, al reconocer los factores que social, política y/o económicamente ponen en detrimento las condiciones de vida de la ciudadanía. Para CEP parte de dicho reconocimiento está relacionado con las condiciones del estudiantado en el contexto universitario colombiano, las cuales son primordiales para el fortalecimiento de los argumentos en contra de la Reforma universitaria, su transmisión a la ciudadanía y la generación del debate público. Así, en la segunda sesión se discutía qué tipo de información debería estar incluida en los volantes a entregar en las marchas, confrontando los argumentos difundidos oficialmente por el Gobierno Nacional en apoyo

¹⁷ Ejemplos de estas expresiones son: una parodia de un partido de fútbol jugado en la Plaza de Bolívar entre los opositores de la Reforma y los partidarios de la misma, un periódico móvil gigante dispuesto en lugares públicos o dos estudiantes empacados con plástico con un letrero de “2x1”.

al mencionado proyecto de ley. La participante L propuso que un enunciado tentativo relativo a las condiciones de financiación de la educación superior por estudiante, tendría un mayor impacto sobre la ciudadanía: “ocho millones de pesos se le daban a estudiantes hace no sé cuántos años, luego tres millones. Quince millones de pesos para los soldados, para nosotros ¡nada!”.

Por otra parte, CERES se acerca a la realidad de las empresas colombianas y su responsabilidad social, al preguntarse por el papel de las políticas estatales en su reglamentación y las condiciones locales que permiten que exista en su forma actual. La participante M y el participante D comentan sobre el asunto:

M: (...) el Estado lo menos posible, o sea, a regular lo menos posible y el mercado a ampliarlo más, lo más que se pueda. Desde ese punto de vista se ve que el gobierno no está regulando nada y que la empresa está imponiendo las reglas del juego.

D: sí. A raíz de las reformas estructurales que se están haciendo, de las cuales aquí la universidad tampoco es ajena, es ver cómo cada vez se le están entregando ese tipo de bienes al sector privado y en la medida en que eso se le entregue a ellos y se maneje desde la dinámica, desde la mentalidad que ellos tienen, es obvio que va haber una mayor restricción en términos de acceso. Entonces, si el sector privado únicamente va a controlar esos sectores en aras de ganancia, pues obviamente va a haber un detrimento en la calidad y la prestación de los servicios.

En resumen, el diálogo participativo de los dos colectivos, como se acaba de ilustrar, motivado por la identificación de dos conflictos diferentes, enriquecen las posiciones inter e intrasubjetivamente, al nutrirse significativamente de distintas fuentes de conocimientos tales como las lecturas académicas, en el caso de CERES, o la creatividad del estudiantado, en el caso de CEP; llevándome a comprender a las dos agrupaciones como Acciones Colectivas. Para las dos colectividades el contexto -vital, local, próximo- resulta ser un insumo primordial, permitiendo localizar lo vivido por sus integrantes a la experiencia común, promoviendo la continua construcción de las acciones forjadas en el diálogo y sus lugares como sujetos ubicados en un espacio social, contruidos históricamente, obteniendo referentes para exponerse ante el mundo. Esta aproximación al contexto fortalece los objetivos colectivos, complejizando una identidad grupal que cohesiona a sus integrantes.

4.2. SUJETOS COLECTIVOS Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS

La pregunta por en qué y cómo educan las AC, puede responderse parcialmente a partir de los datos recolectados, dado que el fragmento de realidad que logré registrar

muestra prácticas específicas susceptibles a transformarse en la medida en que las y los participantes transforman los objetivos de la colectividad. Mientras reconocía en las observaciones las características específicas de los dos grupos como AC, paralelamente fue posible caracterizar algunas dinámicas internas del grupo como prácticas educativas relacionadas con prácticas de subjetivación política, es decir, posibilidades de encuentro entre pares que les permitían construirse continuamente al posicionarse como sujetos histórico-sociales.

Así, las relaciones entre las y los participantes se caracterizan por una horizontalidad en las dinámicas grupales, donde espontáneamente se adjudican tareas, como la reseña de la lectura semanal en CERES o la vocería en una reunión informativa sobre la Reforma en CEP, alternándose los roles que deben asumirse. Si bien existen algunos/as integrantes que tienen mayor protagonismo por sus niveles de intervención en las discusiones o por hacerse responsables de un mayor número de tareas, la participación es activa en dos formas de construcción de las sesiones: a) aportando sus propios conocimientos y, b) configurando los devenires del grupo. En el primero de los casos, observé cómo en las dos colectividades el transcurrir de las y los participantes por sus respectivas carreras, los bagajes culturales y las experiencias personales previas, constantemente les daban la seguridad para aportar conocimientos que permitían dar continuidad a las discusiones, nutriendo a sus demás compañeros/as. Así, por ejemplo, en la sesión tres de CERES la participante M se apresura a responder una pregunta que I manifiesta abiertamente al grupo sobre un apartado específico de la lectura de esa sesión. M aporta un conocimiento propio sobre el tema, ofreciendo insumos para elaboraciones posteriores en el colectivo

I: pues no sé si está bien cuando ese sociólogo, Daniel Bell, dice que “los accionistas que invierten su capital en la empresa no son los únicos dueños” no sé...

M: sí, porque eso también es un enfoque. Lo que pasa es que se tiene la concepción que solamente el capital es el que da poder y propiedad. Pero digamos que si no existe mano de obra, no existiría más capital. Entonces en ese sentido los trabajadores también son los dueños de la empresa porque son los que aportan la mano de obra y sin eso no existiría la empresa.

I: ah, sí. Porque yo estaba pensando que en realidad es el accionista el que pone y quien logra los recursos para que funcione. Pero ya con lo que tú dices, sí, pues no sé, tienes razón.

En el segundo caso, la construcción continúa de las sesiones no solo se debe a los conocimientos que problematizan el conflicto de cada una de las colectividades. También se estructuran las interacciones grupales, es decir, se trazan posibilidades de convivencia

colectiva. Fue interesante observar en la sesión uno de CEP, cómo la dinámica grupal que se desarrollaba fue duramente interpelada, al discutir la necesidad de creación de un comité específico que manejara la información y los comunicados sobre la Reforma para su difusión de parte del colectivo hacia la comunidad universitaria, generando una reflexión en torno a la forma en que se estaban distribuyendo las labores y qué aporta hacer parte de un colectivo estudiantil

D: sí, yo creo que lo del comité de comunicaciones es urgente. Además quisiera hacer una autocrítica y es que la división del trabajo es urgente porque C lleva... mínimo cuatro tareas por hacer esta noche. Entonces yo creo que hay que mirar cómo dividimos las responsabilidades entre todos. Además siempre terminan los mismos porque el argumento que se usa a veces es que uno no sabe. Pero qué importa que no se sepa, hay que entender que *estamos aprendiendo* y que hay cosas que no podemos hacer (...), tenemos que enfocarnos en cómo aprendemos.

La interpelación de la participante D hace que las dinámicas del grupo se transformen y se piensen otras vías de construir colectividad. Así, en las AC las y los sujetos se comprenden como aprendices y expertos, ya por tomar por válido un conocimiento aportado por un par, ya por reconocer la necesidad de transformar las dinámicas internas del grupo.

Pero, ¿solo se transmiten conocimientos y metodologías grupales en las AC? Involucrarme en estas dos colectividades estudiantiles me permitió observar que la experiencia colectiva no es ajena a la cotidianidad de las y los participantes, es decir, no hay una discontinuidad rotunda entre la vida de la colectividad y sus vidas como estudiantes o ciudadanos/as; entre el momento específico de sus acciones colectivas y su reconocimiento como partícipes de la historia. Las AC promueven que las y los sujetos al colectivizarse se reconozcan como miembros de un entramado social, acercándose al contexto no sólo para obtener información, sino para complejizar y dar continuidad, en el diálogo, a las experiencias particulares que, por un lado, fundamentan una identidad común característica y, por otro, les permite exponerse ante el mundo mediante las acciones que llevan a cabo: las colectividades como *lugares de agenciamiento* para las y los estudiantes al reconocer su responsabilidad como *sujetos históricos*.

De esta forma, las y los participantes de CERES, como estudiantes de Ciencias Económicas, reconocen la necesidad de establecer la experiencia local como referente para

la continuación de su trabajo colectivo, en vez de asumir que el conocimiento construido de antemano dará las claves para entender la realidad que intentan problematizar

I: Yo opino que para hacer eso, para mirar las fases [de la RSE] aquí en Colombia, hay que mirar cuál ha sido la historia de la responsabilidad social aquí en el país y a partir de esa historia, ahí sí diferenciar esas fases. No mirar las fases de ellos [norteamericanos] y mirar cómo se acomodan. Porque es lo que se hace, tenemos esto y mirar cómo se acomoda a nuestra historia, eso fue lo que ellos hicieron [autores de la lectura de la sesión]. Ese Murphy lo hizo por su contexto, Estados Unidos. Entonces para hacer eso en Colombia, en los otros países o en Latinoamérica, se debe mirar la historia.

Tal como se ha expuesto, CEP priorizó la necesidad de generar acciones que contrarrestaran la Reforma a la Ley 30, incentivando a sus participantes a reconocer y dominar la información existente tanto de los canales oficiales (Ministerio de Educación Nacional, medios masivos de información) como de los alternativos (Mesa Amplia Nacional Estudiantil, Coordinadora de Estudiantes de Ciencias Humanas¹⁸) para traducir dicha información en producciones creativas de fácil difusión y comprensión, es decir, conocimiento colectivo de acceso público. Este proceso implicó que la colectividad se relacionara directamente con el entramado social donde se produce y reproduce la información, posicionándose desde una identidad específica, en este caso la de estudiante de universidad pública. En la sesión dos, la participante L1 propone modificar una estrategia del colectivo ante la promoción mediática de la Reforma en la TV pública y privada colombiana

L1: porque saben, me parece importante, desmentir cosas, o sea, no solo botar nuestra información. Por ejemplo, ese comercial que dice que 0% de interés, ¡aclara! Por ejemplo “¿sabía usted que ese 0% lo termina pagando o X y Y cosas?, ¿sabía usted que con esos no sé cuántos billones otorgados a las universidades tenemos que abrir yo no sé cuántos cupos y que por eso cada estudiante valdría \$100.000? De ese tipo es que me parece.

Posteriormente, el colectivo al manifestar su desacuerdo con la cuña publicitaria, discute sobre los usos de los medios de información por parte del Gobierno Nacional y el alcance de los contenidos que estos tienen sobre un amplio sector de televidentes,

¹⁸ Estas son dos organizaciones estudiantiles que tuvieron gran protagonismo e impacto en la coyuntura de la Reforma. La Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) incentivó los procesos de diálogo y discusión de una Reforma alterna a la ley 30 a nivel nacional, articulando los esfuerzos de los movimientos estudiantiles locales y regionales.

resaltando las limitaciones de difusión alternativas que, por ejemplo, el movimiento estudiantil podría tener para exponer de igual forma sus propuestas y conocimientos.

Las dinámicas y diálogos suscitados en las dos AC promocionan en sus integrantes posturas críticas y acciones de transformación, que si bien en muchas ocasiones se escuchan en el discurso de un o una participante en específico, es a partir de la interpelación de dicho discurso por parte del grupo que los entramados de interpretación que les ubican ante el mundo -la subjetividad- pasan a ser manifestaciones de un *nosotros*. Entonces, las expresiones de subjetividades colectivas son lugares de enunciación de sujetos históricos, construcciones significativas para el grupo, sin querer decir con esto que no constituyan sentidos particulares.

La toma de posición como lugar de construcción de sujetos colectivos también me permitió considerar desde dónde y ante quién se establecen distancias, haciendo evidente la tensión *nosotros/otros*: frente a quien(es) se orienta(n) las acciones que buscan la transformación. En las dos agrupaciones fueron identificables: a) un actor social común frente al cual se toma distancia, el Estado neoliberal; y b) un “sector pasivo” al que la colectividad también interpelar con sus acciones de transformación, por ser un actor social indispensable para los cambios requeridos. En CERES es la sociedad civil, sobre quienes tiene incidencia las acciones de las empresas, que en reiteradas ocasiones fue descrita por la colectividad como acrítica y sin preparación para enfrentar la presencia corporativa

W: bueno tal parece que lo importante es la aceptación social. Ahí hablan mucho de las normas aceptadas socialmente y la conducta aceptada socialmente, o sea, ¿ante qué, que la sociedad lo legitime?, o sea: no pelee porque le gusta o no le gusta... ¡No!, la dejan pasar, eso ya está ahí. Entonces eso es importante mirarlo, porque nuestra sociedad no pelea por nada.

M: ¡sí, acá socialmente aceptamos todo!, ¡TODO!

W: ¡todo! Una empresa puede venir a hacer lo que sea y nadie dice nada y pues no es tampoco tan así.

M: lo que pasa es que eso tiene fundamento en la ética de un país, ¿no?, de una sociedad, ¿no?

La tensión entre la sociedad civil y el Estado-empresa es problematizado por el colectivo en el reconocimiento de los derechos y deberes de cada una de las partes para la construcción de una sociedad más justa y responsable con la comunidad y el medio ambiente.

Por otra parte, en el caso de CEP son las y los estudiantes que encuentran en el paro estudiantil una oportunidad de tomar ‘vacaciones’, el actor social al que también se debe interpelar. El participante S1 propone una intención particular en el discurso de las “saloneadas”, tratando de evitar las reacciones comunes del cuerpo estudiantado cuando se acuden a medidas como el paro

S1: el eje que tiene que atravesar todo es invitarlos a todos. Porque si uno les habla de paro la gente ‘ahhhh’ [entrelaza sus dedos y los pone detrás de su cabeza, haciendo cara de satisfacción, como si descansara, al pronunciar ‘ah’ prolongadamente]. Entonces lo que yo creo es que más que hablarles del paro es invitarlos a construir una propuesta alternativa decirles: "venga hay que construir una agenda de movilización".

Para CEP es el cuerpo estudiantil quien debe legitimar las acciones ejercidas por el Movimiento Universitario para que el Gobierno Nacional declinara su Reforma a la educación, razón por la cual son una población clave para el éxito de este tipo de acciones.

De esta forma, las dos AC configuran el establecimiento de redes sociales, dado que, por una parte, la toma de posición en su doble condición –lugar de enunciación y distancia ante un otro- genera ejercicios concretos para situarse como actores sociales ubicados en un contexto social -subjetividades políticas-. Por otra parte, son redes al tener la posibilidad de ser compartidas por cualquiera y poder ser extensivas a la sociedad general. CERES gestiona la publicación de un boletín y la realización de eventos semestrales sobre temas relacionados a la RSE -por ejemplo, la RSE minera en Colombia, tema del semestre 2011-II-, invitando a la comunidad universitaria a involucrarse con el tema. Por su parte CEP, acorde a la división de las acciones del paro en dos tipos -académicas y de movilización- intentaron facilitar el diálogo entre la academia y los estudiantes, haciendo partícipe a la ciudadanía.

4.3. LA EXPERIENCIA INTERSUBJETIVA: EL SUJETO EN LA COLECTIVIDAD

Dado que es el encuentro del sujeto con sus pares para la construcción de diálogos y posibilidades de transformación, donde el fomento de las y los sujetos histórico-sociales en las AC toma fuerza para la interpelación de la realidad, fue necesario indagar por los devenires vitales de una participante de cada colectividad. Invité a las participantes W de CERES y K de CEP, a que por medio de su relato de vida, narrado desde el comienzo de su integración a la agrupación, me permitieran vislumbrar los sentidos particulares que las

experiencias colectivas promueven en ellas. En general sus relatos más que una crónica exacta de sus pasos por las AC, se estructuraron a partir de las razones de filiación a estas y lo que les ha permitido para su proceso personal, mostrando lo significativo del encuentro con el otro.

La participante W manifiesta que su entrada a CERES, hace un año, tuvo que ver con la ausencia de un espacio de pensamiento social y crítico dentro del currículo de Contaduría Pública, encontrando a la colectividad que le ofreció un lugar para forjarse dentro de la universidad de una forma distinta y como “una manera de decir ‘bueno pensémonos e intentemos ver al menos por qué está pasando’, para ya luego darle paso a ¿bueno y qué podemos hacer?”. W expone las razones de su búsqueda

La parte de la carrera sí es como muy cerrada en ese aspecto social y no solamente la carrera sino que afuera lo ven a uno así: “yo estudio contaduría pública” [hace un gesto desaprobación] y “¿por qué, eso sí sirve para algo?, ¿no le aburre estar metido en una oficina?”. Es como ver ese otro lado que hay de la carrera, como más humano, como más social. Nosotros [la carrera de Contaduría Pública] de hecho éramos de acá de Humanas, nos sacaron de acá y se les olvidó que alguna vez fuimos de Humanas. (...) Es como esa forma de abrirse hacia otro lado de la carrera que uno no está viendo en las clases.

Buscar lugares apropiados donde desarrollar los intereses particulares, es el común denominador de las participantes, encontrando en sus respectivos colectivos oportunidades de enunciación más allá de la academia. Para la participante K, una de las promotoras del grupo hace dos años, CEP fue la oportunidad de construir vínculos de participación política entre las y los estudiantes del Departamento de Psicología, presentando primero una plancha para la representación estudiantil y luego gestando un grupo que deseara seguir contribuyendo a impulsar la participación universitaria. Ella reiteradamente resalta en su relato cómo la colectividad no es un espacio discontinuo entre su vivir como estudiante y como amiga, ciudadana o futura profesional.

A mí me ha servido para afianzar unos lazos de amistad, de compañerismo, de camaradería diferentes a los que uno encontraría en otro espacio. Que si bien, uno comparte cosas en otros espacios culturales, académicos y demás, el colectivo ha servido para que confluyan muchos aspectos de la vida que en otros espacios no podrían confluir.

Ese confluir de varios aspectos de la vida de la sujeta en un mismo espacio cotidiano, concede la posibilidad de vivir la experiencia colectiva de las mismas formas en que ella se manifiesta en los demás ámbitos de su vida, ‘transfiriendo’ los modos de interactuar con el

mundo al trabajo colectivo. Recordemos que una característica de CEP era la generación de acciones creativas y artísticas para llegar a las y los estudiantes, además de la ciudadanía en general, lo cual ratifica lo afirmado por K como primordial en su participación en el colectivo

Las dinámicas con las que uno comienza a trabajar, toda la apuesta por la parte artística y creativa del colectivo, digamos que ha sido una de las cosas que en mi vida personal siempre trato de aplicar, ¿sí? Ya sea en un trabajo académico, un trabajo en otras esferas, un trabajo por remuneración económica o en la casa, todas las cosas que hago precisamente trato que tengan ese toque de algo distinto, algo diferente o crítico y demás. Creo que ha sido una de las banderas del colectivo, tratar de apostarle a eso, esa apuesta por lo artístico, lo diferente, salir vestido de una cosa o de otra a las marchas, que sirva para que, 1) sea un poco más ameno el mensaje que se lleva y, 2) uno se sienta mejor y se sienta más cómodo haciendo las cosas.

El encuentro grupal con las demás compañeras y compañeros en el marco de la formación universitaria se relata como un factor que incide en la transformación de las vidas como estudiantes, sobre todo por la oportunidad de poner en diálogo diferentes saberes, reconociendo el valor que tiene el otro como interlocutor. En su narración la participante W resaltó lo importante que fue para ella y el colectivo, en un momento anterior, la presencia de participantes de otros campos del conocimiento distintos a la Contaduría Pública, dado que de esta manera podía acercarse a otras formas de concebir y problematizar la RSE. Posteriormente afirma que

Para que uno vaya un sábado al grupo de trabajo, es porque le gusta. ¿Por qué más uno va a hacer eso, si no es obligatorio, no nos están dando notas de nada? (...) Entonces definitivamente es el crecimiento personal que se ve ahí a todos los niveles, porque no solo está aprendiendo mucho al estar leyendo, también porque las discusiones se dan entre la gente. Las discusiones se toman como muy fructíferas. Uno comienza a ver los puntos de vista de todo el mundo y la discusión se toman muy chéveres, porque hay muchas maneras de verlo, hay muchas formas de interpretar las cosas y eso ayuda mucho.

La razón de ser de las colectividades está dada por el encuentro intersubjetivo y su capacidad para mover al sujeto por los, hasta el momento, desconocidos mundos de las subjetividades ajenas. Se aprende en la Universidad no solo de aquello que institucionalmente se promueve en el currículo o en la práctica pedagógica (relación maestro/a-estudiante). Para las dos participantes sus respectivos colectivos le han aportado herramientas para aprender y forjar caminos de transformación que son igualmente valiosos que los académicos, así como lo manifestaba W con respecto a lo aprendido en la

colectividad que ha nutrido de forma muy significativa su crecimiento personal: “al fin de cuentas la academia no es lo único importante, muchas veces es simplemente para aprender y ni siquiera en las clases, sino lo que uno aprende fuera de las clases, alrededor del salón”.

El pilar fundamental de las agrupaciones parece ser, precisamente, el trabajo colectivizado que incentiva a las participantes a invertir su tiempo y esfuerzo universitario, tal como lo expresa K al mencionar el valor que tiene en sí mismo hacer parte de un grupo de personas que se dirigen a un fin común

Es trabajar por algo que uno es consciente que es una apuesta por un cambio, por una transformación. Vas a hacerlo de una manera que te puedes sentir que te desenvuelves realmente bien. Encontrar gente que también lo hace, que te apoya en eso, digamos que eso sí es supremamente importante y es que nada de lo que se puede hacer por más que uno se sienta bien y que uno le meta el trabajo, se hace de forma individual. Digamos que la colectividad hace como que se fortalezca ese sentirse bien y que se fortalezca esa motivación para seguir haciendo las cosas.

Así, las estudiantes hallan en las AC sentidos de pertenencia con otras personas, ocasiones para converger de maneras distintas en el tiempo que pasan dentro de la universidad, fortaleciendo las iniciativas de transformación que las han llevado a cuestionar lógicas impuestas o naturalizadas en sus cotidianidades. Ya sea la falta de integridad teórica y práctica en los currículos académicos o la necesidad de involucrarse en procesos representativos buscando vías de participación política, las AC encarnan escapes y caminos para la satisfacción de los intereses personales conformando, o integrando, redes que ampliarán las formas de comprender la realidad, es decir, oportunidades para abrirse al mundo y permitírselo a otros

Es complicado porque la gente no se interesa mucho por eso [la RSE] y también ahí está la importancia, que es necesario que la gente se dé cuenta, los estudiantes se den cuenta de lo necesario que es abrirse un poco más no solamente a ese entorno en que se desenvuelven dentro de la Facultad, sino a un nivel más macro y más social. (Participante W).

5. DISCUSIÓN

Lo hallado en el trabajo de campo a través de la observación a las dos AC y sus respectivos integrantes, dan cuenta de la oportunidad que la Universidad otorga a las y los sujetos que se colectivizan para buscar alternativas de mundos posibles y construir subjetividades políticas. Fue posible reconocer prácticas educativas relacionadas con prácticas de subjetivación, que posicionan al sujeto ante un entramado social que es interpelado en la compañía de unos otros, con quienes comparte una subjetividad común constituida históricamente y, a la vez, constituyente de acciones transformativas. Así, al revisar los hallazgos expuestos en el capítulo anterior con los consultados en los antecedentes empíricos y los aportes teóricos en los que se basó la investigación, fue posible establecer algunos paralelos interesantes que complementan lo trabajado alrededor de jóvenes y subjetividades políticas.

La presente investigación encontró al igual que Salazar y Herrera (2008) que la colectividad representa para las y los participantes oportunidades de reconocimiento de sus contextos históricos, descubrimiento del otro como interlocutor válido y marcos de agenciamiento para sus acciones en el mundo. El encuentro con el otro se da por la fraternidad y cooperación, afianzando lazos que trascienden la organización funcional de sus integrantes (Pita, 2001): amigas y amigos que encuentran en los colectivos oportunidades de camaradería cotidiana mientras piensan su lugar como sujetos histórico-sociales. Las AC son *sistemas de relaciones* que, efectivamente, ligan e identifican a sus participantes (Melucci, 1997, citado por Torres, 2007), permitiendo compartir redes de significación e interpretación de la realidad, al conformar complejos procesos de identificación colectiva con los objetivos y las acciones de trasgresión.

Las y los sujetos se colectivizan a partir de una identidad elaborada en el diálogo intersubjetivo y la experiencia cotidiana: ser jóvenes universitarios; identidad que atraviesa la experiencia colectiva de múltiples formas, dependiendo de los devenires de cada una de las colectividades, pero siendo para ambas un ejercicio de construcción de lo público. Para CEP, ser jóvenes universitarios localiza la experiencia de participación política, mientras que para CERES, nutre las posibilidades de construir conocimientos localizados. Esta identidad permite relacionarse con los otros a partir de una base común, reconociendo las condiciones históricas de dicha condición en entramados sociales específicos, dejándoles moverse por la realidad ya como partícipes en la construcción y problematización de una temática académica, ya como gestores de procesos de participación ciudadana, es decir, los congrega y co-construye como *sujetos sociales* que comparten una experiencia vital significativa.

La participación en la construcción de acciones de transformación por parte de las y los jóvenes, puede tener una gran incidencia en el entramado social a pesar de los imaginarios apolíticos que suele tener la sociedad sobre las acciones de la población joven (Alvarado y cols., 2010). De las dos AC es posible inferir que sus trabajos tienen repercusiones en las formas de concebir la participación política y los ejercicios arduos de problematización de la realidad, además del uso del tiempo libre de los y las sujetas para su organización dentro de la institución universitaria. Esto cobra sentido cuando se comprende que la identidad ‘joven’ se enmarca en los procesos de la moratoria social, donde existe una supuesta latencia de las responsabilidades de la vida adulta. Las y los jóvenes de las AC resignifican dicha condición, al dar usos distintos a su tiempo universitario, es decir, demostrando que ser joven es también una posibilidad para la transformación social y política.

Por otra parte, las subjetividades de cada participante confluyen en los diálogos de la cotidianidad grupal, conformando un espacio intersubjetivo donde como pares -en ocasiones aprendices y en otras expertos- construyen acciones de transformación o edifican conocimientos para la problematización de la realidad, dando paso a la comprensión del mundo desde las múltiples subjetividades reconocidas en la colectividad que permiten descubrir el mundo e incidir en él (Vygotsky, 1989).

La construcción de subjetividades políticas en las AC es entendida como una posibilidad de a) formación plena de ciudadanías plurales (Alvarado y cols., 2008), al permitir a las y los sujetos comprender su historia particular en relación a su ubicación en un contexto local que pueden transformar y; b) constitución de sujetos localizados a partir de la toma de consciencia de condiciones desfavorables, una toma de posición frente a dichas condiciones y la ejecución de acciones políticas contextualizadas (Arias y cols., 2009). Las dinámicas que se suscitan entre las y los jóvenes se manifiestan en el mundo al difundir los significados elaborados en la colectividad, característica primordial de transformación de las AC (Torres, 2007).

La presencia del *otro* en el colectivo y el reconocimiento de su validez como interlocutor, permite el (auto)descubrimiento del sujeto de la historia, es decir, de aquel que tiene la capacidad para incidir en su comunidad, construyendo lo público, lo que todas y todos pueden libremente co-determinar (Garay, 2000). La *historicidad* (León, 1997) del sujeto se gesta en las AC observadas, trabaja desde su cotidianidad, no se desliga de su posición como estudiante, compañero/a o ciudadano/a, para pensar e incidir sobre lógicas que considera opuestas a los intereses comunes. Por tanto, son sujetas y sujetos políticos quienes integran las AC que, inmersos en los entramados culturales y sociales configurados históricamente, les constituyen y, a la vez, permiten ser constituyentes de la institucionalidad universitaria, como espacio para la promoción de prácticas de subjetivación (González-Rey, 2002).

Los contenidos y significados contruidos por las y los sujetos políticos en el marco de la universidad pública, al no ser parte de los contenidos curriculares oficiales, se basan en el examen de sus condiciones como estudiantes, para conformar cuerpos de conocimientos y prácticas educativas para la ciudadanía (Giroux, 2006). Las prácticas educativas en el diálogo de las AC promocionan sujetos históricos que dan continuidad a su experiencia política, haciendo viable la comunicación entre sus experiencias como ciudadanas/as, estudiantes, amigos/as y sujetos colectivizados (Dewey, 2004).

Los grupos estudiantiles dentro de la Universidad Nacional extienden redes educativas hacia el resto de la comunidad académica y la ciudadanía en general (Núñez, 2003), al forjar marcos de interpretación contruidos por las y los integrantes de las AC en sus interacciones, marcos de acceso público -para todos y todas- que amplían las

capacidades educativas de la Universidad pública con la sociedad, procesos logrados por el cuerpo estudiantil en medio de un espacios para el libre pensamiento y la autonomía. Por tanto, la universidad pública como campo de convergencia de múltiples heterogeneidades (Múnera, 2008) al fomentar y apoyar las iniciativas colectivas de sus estudiantes, siguiendo lo encontrado y recomendado por Henao y cols. (2008), impulsa ejercicios para la apropiaciones de los derechos ciudadanos, favoreciendo prácticas educativas que va más allá de la aprehensión de contenidos curriculares y funcionales para el mercado laboral. Por tanto, la universidad pública puede pensarse a sí misma como una comunidad interpretativa, gestora de pensamiento crítico, informado e instituyente. Sujetos capaces de comprender a la sociedad como una realidad significativa con múltiples y posibles sentidos, determinados por las experiencias que las y los jóvenes viven en el marco institucional.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación represento para mí un proceso educativo, en sí mismo, en dos sentidos. Primero, mi formación como investigador en Psicología, además de intelectual humanista, se vio enriquecida por la posibilidad de explorar la interdisciplinariedad y su capacidad para comprender la realidad como un complejo proceso que es imposible aprehender como un todo uniforme y lineal. Los procesos educativos en subjetividades políticas llevados a cabo en colectividades estudiantiles, dan cuenta de la promoción de personas que se reconocen como sujetos históricos en un entramado social específico, posibilitado en el diálogo intersubjetivo el agenciamiento de acciones que buscan trasgredir un conflicto identificado, a la vez que, conforman una identidad común para exponerse ante el mundo. No habría sido posible acercarse a este proceso educativo de no ser por el ensamblaje teórico, conceptual y metodológico, nutrido por la Psicología, las Ciencias Políticas, la Educación y la investigación cualitativa que, en un movimiento dialéctico de co-construcción, permitieron advertir procesos y no sustancias, complejidades y no modelos.

Segundo, el proceso me llevó a comprender a la investigación y a mí mismo, como proceso en cambio. Desde que empecé a gestar una idea investigativa para mi tesis de grado, mi interés giraba en torno a aquellos espacios donde algunos sujetos podían generar aprendizajes al margen de las instituciones que han asumido habitualmente esa responsabilidad social. Dicho interés se dirigió, en primera medida, a la educación sin escuela, práctica educativa que ha tomado fuerza en el contexto local desde hace algunos años, haciéndose variadas producciones investigativas. Sin embargo, la apuesta por el sujeto en acción que forja caminos de transformación, resultó ser una pregunta más cercana a la experiencia política y social de mi contexto: un país marcado por la cultura violenta y

la apatía por la construcción de lo público. El objeto del estudio tomaba forma en los límites mismos de la vida cotidiana, es decir, en los procesos educativos llevados a cabo en el encuentro de sujetos diversos que confluían para generar alternativas de transformación ante problemáticas identificadas como adversas, dotándolos de marcos interpretativos e influyentes en los flujos de la realidad.

El desarrollo de la investigación me ubicó en coordenadas diversas a las que predecía encontrar, presentando nuevas formas de concebir el objeto de estudio, a la vez que nutrían las posteriores observaciones de las colectividades. Por una parte, la pregunta por los sujetos licitadores de cambios se hizo más palpable al reconocer el espacio en el que yo mismo me construía subjetivamente, la universidad pública, como un lugar viable para encontrar procesos educativos alternos a los oficialmente instituidos en relación a las subjetividades políticas, resaltando la importancia de las oportunidades que aún provee la universidad pública a la experiencia colectiva de las subjetividades de jóvenes. Por otra parte, el acercamiento al campo -la universidad y los grupos estudiantiles de trabajo- expuso las relaciones estudiantiles como objeto de atención investigativa, dadas su potencialidad para construir la realidad y de dominar vías generadoras de acciones transformadoras.

Por otra parte, la experiencia de participación e interacción con las dos AC y sus integrantes, me permitió reconocer algunas falencias en los modos en que accedí a la realidad vivida por los grupos, permitiéndome sugerir algunas recomendaciones y futuras preguntas sobre la investigación en el campo de procesos educativos en subjetividades políticas, dado que tan solo hubo un coqueteo con un fenómeno mucho más complejo y para el momento inabarcable: la universidad pública como constructora de sociedades, en donde tantos tipos de relaciones entre sujetos se suscitan a partir de las condiciones contextuales que modifican las interacciones y proveen entramados de significación:

a) Una observación más prolongada de la vida de las colectividades puede nutrir mucho más la comprensión sobre las prácticas educativas en relación a las prácticas de subjetivación, al mostrar transformaciones en las dinámicas grupales que transforman la subjetividad grupal, procesos que no es tal fácil de apreciar de una sesión a otra. Si bien, las y los sujetos nos transformamos continuamente, cambios significativos en las dinámicas internas, alternancias múltiples en los roles que construyen las sesiones o incidencia de las

acciones grupales, son susceptibles a un mayor análisis, en su complejidad relacional, en un período de tiempo más prolongado. Sin embargo, las dos y tres sesiones en que compartí con cada una de las colectividades, además de los dos relatos de vida de las participantes, me ayudaron significativamente como investigador y ser humano, al permitirme comprenderme como aprendiz, gracias al contacto con iniciativas estudiantiles forjadas en la seriedad y el compromiso por trasgredir. Así, una pregunta a formular es por las formas en que la Universidad puede seguir incentivando que el cuerpo estudiantil conforme procesos educativos autónomos paralelos a las obligaciones institucionales. Si bien, la Universidad puede proveer infraestructura y recursos de calidad para la realización de las acciones colectivas estudiantiles, también son las oportunidades para la expresión del pensamiento libre y autónomo lo que incentiva que el encuentro intersubjetivo sea un hecho.

Los registros de observación pueden complementarse sustancialmente con el seguimiento a las “puestas en escena” de las producciones colectivas públicas. Aunque estaba presupuestado tomar este tipo de datos, mi falta de experiencia en la investigación cualitativa y el tiempo con el que contaba no me permitió acercarme fielmente a, por ejemplo, las reuniones informativas que CEP gestionaba para el cuerpo estudiantil o las expresiones artísticas en las protestas públicas y, en CERES, los eventos académicos o sus boletines editados por el grupo para la difusión de la RSE. Estos registros darían indicios sobre las manifestaciones de la identidad colectiva forjada intersubjetivamente y cómo dicho ejercicio modifica las prácticas internas o su posicionamiento ante la realidad.

Por último, dado que se caracterizan las AC como redes que pueden extender la responsabilidad social y educativa de la Universidad pública a la sociedad general, es válido indagar en un futuro, por las organizaciones juveniles que en otros contextos sociales pueden gestar espacios para la construcción de procesos educativos que permitan, en su doble labor, enunciar sus propias voces y permitir problematizar la realidad en el encuentro de subjetividades polifónicas, donde la Universidad como comunidad interpretativa puede intervenir al romper los límites del campus, ayudando a ser plataforma que sostenga algo sólido en esta modernidad líquida (Núñez, 2003).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F & Galindo, L.** (2008) Jóvenes en la formación política contemporánea de Colombia: consideraciones sobre su comprensión. *Punto-e-vírgula*, (4) 159-177.
- Acosta, F & Galindo, L.** (2010) Inconstrucción política de la moratoria social: los jóvenes en la crisis global. En: El impacto de la crisis: tendencias y perspectivas en el capitalismo contemporáneo. Seminario Marx Vive. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas Sociales. Bogotá.
- Alvarado, S., Botero, P., & Ospina, H.** (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 39-55. Obtenido desde EBSCOhost.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., & Muñoz, G.** (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Obtenido desde EBSCOhost
- Arango, L.** (2004) *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Arias, V; González, L. & Hernández, N.** (2009) Constitución de sujetos políticos. Historias de vida política en líderes afrocolombianas. *Universitas Psychologica*, 8(3), 639-652. Obtenido desde EBSCOhost.
- Castillo, O.** (2010). Acción Colectiva e identidad de las pandillas juveniles en la colonia Santa Martha Acatitla, Delegación Iztapalapa, Distrito Federal. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, (163), 45-54. Obtenido desde EBSCOhost.
- Castro, G.** (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. Espacio Abierto - Cuaderno Venezolano de Sociología, 14(1), 7-23. Obtenido desde EBSCOhost.
- Delgado, S.** (2007) *Los marcos de Acción Colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía*. En: Revista Universitas Humanística. No. 64. Segundo de 2007. Bogotá.
- Dewey, J.** (2004) *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Escobar, M.** (2007) *Jóvenes contemporáneos: ¿singularidades nominadas, diferencias incluidas y resistencias emergentes?* En: Zuleta, M; Cubides, H & Escobar, M. (ed.) *¿Uno solo o varios mundos?: diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Siglo del hombre Editores. Bogotá D. C.
- Escobar, M; Quintero, F & Arango, A.** (2008) *Nos miran pero ¿ven más allá?: la construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud*. En: Pinzón, C; Garay, G & Suárez, R. (ed. y comp.) *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D. C.
- Estrada, A.** (2010) Recurso crítico-interpretativos para la psicología social. En: Revista colombiana de Psicología, 19(2), 261-270.
- Fernández, L & Velasco, E.** (1997) *Subjetividades emergentes, psiquismos y proyectos colectivos*. En: León, E & Zemelman, H. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Editorial Antrophos. Barcelona.
- Freire, P.** (1977) *Educación como práctica de la libertad*. Editorial América Latina. Bogotá.

- Garay, L.** (2000) *Ciudadanía, lo público, democracia: textos y notas*. Editorial Litocenco. Bogotá.
- Giroux, H.** (2006) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Cuarta edición. Siglo XXI Editores. México D. F.
- González-Rey, F.** (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. International Thomson Editores. México D. F.
- Gutiérrez, A.** (2002) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Tierradenadie Ediciones. Madrid.
- Gutiérrez, J & Delgado, J.** (2007) Teoría de la observación. En: Delgado, J. & Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid
- Harguindéguy, J., & López, M.** (2007) Acción Colectiva y enseñanza de las lenguas regionales en Francia (1951-2006). Una primera aproximación. *Revista Española de Ciencia Política*, (16), 89-108. Suministrado por el autor.
- Henao, J., Ocampo, A., Robledo, A & Lozano, M.** (2008) Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 853-867.
- Herrera, M.** (2006) *Constitución de identidades: políticas públicas y reformas educativas*. En: La Narodowski, M. (comp.) La razón técnica desafía a la razón escolar: Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación. Novedades educativas. Buenos Aires.
- León, E.** (1997) *El magma constitutivo de la historicidad*. En: León, E & Zemelman, H. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Editorial Antrophos. Barcelona.
- Massolo, A.** (1998) *Testimonio autobiográfico femenino: un camino de conocimiento de las mujeres y los movimientos urbanos en México*. En: Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales. Vol. II. Anthropos. Centro de investigación sobre dinámica social. Bogotá.
- Maya, M., Smilde, D., & Stephany, K.** (2006). Identidades en movimiento (aspectos del marco de Acción Colectiva de la protesta popular venezolana en 1999). *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 15(1/2), 195-217. Obtenido desde EBSCOhost.
- Múniera, L.** (2008) *Gobierno y autonomía universitarios: meritocracias y democracia académicas*. Guía de presentación. Bogotá.
- Núñez, V.** (2003) *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía de enseñar vs. asistir*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 033. Madrid.
- Ospina, H & Alvarado, S.** (2006) *La formación ciudadana en la escuela y el fortalecimiento de la subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. En: La Narodowski, M. (comp.) La razón técnica desafía a la razón escolar: Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Olson, M.** (1992) *La lógica de la Acción Colectiva bienes públicos y la teoría de grupos*. México.
- Pita, V.** (2001) La construcción de la maternidad como lugar político en las demandas de justicia. Familiares de víctimas del terrorismo de Estado y de la violencia institucional en Argentina. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 8(1), 127.154. Obtenido desde EBSCOhost.

- Programa de Gestión de Proyectos.** (2010) CD: Grupos Estudiantiles de Trabajo. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá. Dirección de Bienestar Universitario. Bogotá.
- Roatta, C.** (2007) Subjetividades juveniles: Esbozos de resistencia ante la sociedad disciplinaria y la sociedad de control. *Universitas Humanística*. (63), 243-267. Obtenido desde EBSCOhost.
- Salazar, R., & Herrera, J.** (2008). La Acción Colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 272-296. Obtenido desde EBSCOhost.
- Santamarina, C. & Marinas, J.** (2007) *Historias de vida e historia oral*. En: Delgado, J. & Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid.
- Santos, B.** (1998) *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del hombre Editores. Bogotá D. C.
- Sanz, A.** (2005) El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115. Obtenido desde: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32/31>.
- Torres, A.** (2006) *Subjetividad y Sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. En: Revista Colombiana de Educación. No. 50. Primer semestre de 2006. Bogotá
- _____ (2007) *Identidad y política de la Acción Colectiva*. Colección Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Vygotsky, L.** (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona.
- Zemelman, H.** (1997) *Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica*. En: León, E & Zemelman, H. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Editorial Antrophos. Barcelona.