

**CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS CRÍTICOS EN EL CONTEXTO  
UNIVERSITARIO**

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

**Javier Alejandro Rojas Villamil**

Director de trabajo de grado:

José Gregorio Rodríguez

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



Bogotá  
Diciembre de 2011

## Agradecimientos

A mi mamita querida quien nunca me dejó desfallecer con su inagotable amor, infinito apoyo y profusa confianza

A Graciela, Mary y Lercey que me incitaron a recorrer el más importante y peliagudo camino de mi vida

Al profesor José Gregorio por convertirse en un *brujo literario* que me permitió explorar los confines de mi propia existencia y me instó a franquearlos

A la poetisa Sofía por posibilitar el sacudimiento de mis *sentidos* al denunciar los espejismos que ocultaban otras beldades

A Leonardo, el *hacker* del monasterio intelectual, por constreñirme a crear antivirus que potenciaron mi emancipación y empoderamiento como investigador y ser humano

Al *taita* Said por invitarme a *estar*, reconociendo mi existencia al conectarme con mis pulsiones más primitivas y al dejarme atravesar por otras vicisitudes humanas en el transcurso de esta investigación

Al sonriente Oscar por habernos acompañado hasta el final de este proceso permitiéndole al grupo crear momentos sagrados que no se podrían dilucidar con las palabras

A los participantes de esta investigación, quienes me dejaron participar en la resignificación de su devenir

**TABLA DE CONTENIDOS**

	Págs.
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1. HORIZONTE CONCEPTUAL.....	7
1.1 El análisis de la realidad psicológica.....	7
1.2 La institución universitaria como contexto propicio para la construcción de sentidos críticos.....	13
1.3 Sentido crítico.....	18
2. HORIZONTE CONCEPTUAL.....	25
2.1 Antecedentes.....	25
2.2 Problema.....	34
2.3 Objetivos.....	39
2.4 Justificación.....	39
3. HORIZONTE METODOLÓGICO.....	42
3.1 Método.....	42
3.2 Técnicas de recolección.....	44
3.3 Organización de la información.....	45
3.4 Proceso de análisis.....	47
3.5 Participantes.....	48
4. HALLAZGOS .....	51
4.1 <i>¡Ahí, existo yo!</i> .....	53
4.2 <i>Vinimos fue a reírnos</i> .....	57
5. DISCUSIÓN.....	63
6. CONCLUSIONES.....	73
REFERENCIAS.....	76

## RESUMEN

Con esta investigación se pregunta por el *papel educativo* del contexto universitario en la construcción de *sentidos críticos*. Utilizando el método de los *relatos de vida*, las narrativas de dos estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia señalaron que en la construcción de sentidos críticos los *procesos educativos*, los *roles sociales*, *las realidades compartidas* y *las acciones transgresoras* que fomentaron esta construcción, se configuraron en torno a aquello que impulsó su reconocimiento como sujetos histórico-culturales y sus proyectos de vida.

**Palabras claves:** sentido crítico, procesos educativos, universidad, rol social, relato de vida.

## ABSTRACT

This research asks about the *educational role* of the university context in the construction of *critical senses*. Using the method of *life stories*, the narratives of two students from the National University of Colombia indicated that in the construction of critical senses of them, the *educational processes*, *social roles*, *shared realities* and *transgressive actions* that promoted this construction, were configured from the enrichments themselves as historic-cultural subjects and also from the enrichments to life projects of them.

**Key words:** Critical sense, educational processes, university, social role, life story.

## INTRODUCCIÓN

La indagación de los procesos educativos y subjetivos que promueven posicionamientos críticos permite analizar las diversas posibilidades en las que afloran procesos humanos de emancipación y empoderamiento. Teniendo en cuenta que en esta investigación los procesos humanos se analizan asumiendo que la *realidad psicológica* no es universal, continua, estable ni pasiva, sino que es discontinua, particular y activa, tales posicionamientos se fueron gestando desde la construcción de unos *sentidos* con los que el sujeto se apropia y actúa en el mundo de una forma particular, relacionándose con unos *significados* específicos que se configuran como el tejido social en el que cada ser humano se constituye.

Los sentidos y significados que articulan la subjetividad permiten a cada ser humano instituir la sociedad y asimismo constituirse a partir del mundo simbólico que lo compele. Es así como los procesos subjetivos se analizan en esa relación dialéctica *sentidos-significados* que cada sujeto histórico va estableciendo en su cotidianidad.

Uno de los contextos que presumiblemente posibilita posicionamientos críticos es la universidad, en tanto espacio que fomenta la crítica a través de diversos procesos educativos. La pregunta por el papel educativo de la universidad en la construcción de sentidos críticos fue indagada por medio de los *relatos de vida* de dos estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, en los que narraron cómo su paso por la universidad les permitió transformar su proyecto de vida, entendido en términos de proyectarse a sí mismo en diferentes espacios de acuerdo con intereses, pasiones, necesidades y búsquedas personales.

En los *hallazgos* la *construcción de sentidos críticos* permitió articular la configuración de *procesos educativos, roles sociales, realidades compartidas y acciones transgresoras* en torno a aquello que movilizó la resignificación de los *sentidos* para cada sujeto. Estos *sentidos* se fueron resignificando a partir de procesos subjetivos que procuraron, en cada uno de los participantes de la investigación, un reconocimiento como sujeto histórico-cultural, proyectándose así desde sus sueños, deseos, intereses, necesidades y búsquedas personales. De esta manera, afloraron diversas formas de vivir la universidad y de construir realidades en el contexto universitario. Igualmente, cada estudiante narró la construcción de diversos sentidos críticos de acuerdo con diferentes actos -formas de existir a través de la acción-.

Si bien los actos críticos que se manifestaron en las narrativas de los dos estudiantes respondieron a un movimiento subjetivo en el que se configuraban múltiples realidades y roles sociales, el análisis lingüístico de cómo se construyeron tales realidades no se expondrá en este texto ya que tal exploración desborda los objetivos de la presente investigación.

## HORIZONTE TEÓRICO

La presente investigación parte de un análisis en torno a los problemas que enfrenta la Psicología al estudiar al ser humano en su cotidianidad. En el primer apartado se analiza cómo la Psicología se ocuparía de indagar realidades configuradas en el devenir de procesos subjetivos únicos e irrepetibles, procurando análisis de las múltiples formas de ser y sentir, en cada uno de los mundos simbólicos que un ser humano ha construido en relación con otros.

En un segundo apartado se analizará cómo la diversidad de saberes y subjetividades pueden ponerse en diálogo en espacios como el universitario, en pro de construir discursos científicos, políticos, éticos, culturales, etc., que privilegien el bienestar público. Esta puesta en diálogo ubica al contexto universitario como un campo de estudio propicio para indagar en sus estudiantes diferentes posibilidades de posicionarse críticamente. Finalmente, siguiendo el método arqueológico de Foucault se escudriñará la concepción del sentido crítico que emerge desde los discursos teóricos de la educación, por ser éstos los más cercanos a los procesos tradicionales de interacción en la universidad.

### **El análisis de la realidad psicológica**

La pregunta por la *realidad psicológica* se responde a partir de lo que se concibe como lo propiamente humano. Es así como una psicología sustentada en la objetividad de las ciencias naturales está llamada al fracaso en tanto no parte del corpus conceptual de las vicisitudes humanas sino del dominio de los sucesos naturales. Nelson Goodman es uno de los filósofos contemporáneos que analiza la problemática en torno a la superación del operacionalismo y del positivismo lógico en psicología. La vieja filosofía de la ciencia es

puesta en tela de juicio por la realidad, no demostrable físicamente, de los procesos cognitivos que organizan la acción.

La tesis central, en la filosofía de la comprensión de Goodman, señala que no existe una realidad preexistente e independiente de la actividad mental y del lenguaje simbólico humano. Lo que las personas llaman mundo es el producto de las estrategias y procedimientos de la mente del artista, del científico, o del sujeto cotidiano. Sus argumentos se sustentan en formas de funcionamiento mental como la percepción, en tanto no puede haber percepción sin conceptos (Goodman, 1976; 1978; 1984; citado en Bruner, 1988). Si el mundo objetivo es construido con productos mentales (Kant, 1855), entonces el mundo material que estudia la física es más bien un universo psicológico (Russell, 1988), siendo los marcos de la naturaleza “conceptualización en un noventa y nueve por ciento y observación en un uno por ciento” (Quine, 1978; citado en Bruner, 1988:108).

En un mundo de realidades conceptuales y simbólicas, la psicología de lo local parte de la idea que *lo humano* es la incesante producción de sí mismo, es la potencialidad de transformar y resignificar sus condiciones históricas y sociales a través de acciones emancipadoras con el otro. La *actualización* del ser humano reubica incesantemente el origen constitutivo, en tanto todo “lo que no es” -entendido como las fuerzas y las relaciones que se articulan para que emerja “lo que es”-, generándose así transformaciones en la subjetividad. El ser humano siempre es local y particular gracias a que se constituye en las *discontinuidades del lenguaje*, del *significado*, de la *cultura*, de la *historia*, y de las *diversas racionalidades* que configuran subjetividades específicas.

El ser humano es *actual* en tanto ser social, ya que la búsqueda de identificación y la construcción de sentidos, a través de diferentes prácticas y experiencias histórico-culturales con el otro, procuran en él una transfiguración. No es posible integrarse a una sociedad que se transforma histórica y culturalmente si no hay un proceso de metamorfosis subjetiva que permita comprender e identificarse con esos otros que instituyen la sociedad. Es así como el ser humano promueve *una actitud, una atención y unas acciones que enfocan la conciencia hacia sí mismo y desde los otros hacia sí mismo* (Foucault, 2006). El ser humano tiene un control sobre la organización semiótica de su conciencia al orientar los instrumentos

psicológicos, como el lenguaje, externamente desde y hacia los otros o internamente por medio del signo<sup>1</sup> (Vygotski, 1989).

La organización semiótica de la conciencia responde al juego dialéctico entre el organismo biológico del hombre y la *cultura-historia* que lo constituye como ser humano (Vygotsky, 1995). Dado que el lenguaje no posee significados inherentes, el niño debe significar su mundo por medio de la acción en el intercambio con el adulto, que sin proponérselo introduce poco a poco al niño en el mundo social (Vygotsky citado en Ivic, 1994). En edades tempranas los niños construyen conceptos a partir del significado representado en las personas de la enseñanza -p. ej., en el caso del número establecen categorías de clasificación, seriación y correspondencia- (Mix, 2002).

El significado y las acciones ganan su inteligibilidad en su uso social. En un contexto particular las acciones de un individuo son indicadores de posibles secuencias relacionales que provocan ciertas líneas de acción por oposición a otras. En este sentido, las *acciones complementarias* -incluyendo las lingüísticas-, entre al menos dos interlocutores, ayudan a *delimitar el significado* cuando se privilegia una línea de acción sobre diversas posibilidades, sin olvidar que dicho significado está abierto a múltiples resignificaciones conforme se transforme el proceso relacional y sus elementos (Gergen, 2007).

A partir de los diferentes procesos lingüísticos intersubjetivos el niño construye *significados específicos* del mundo y, asimismo, se constituye una organización particular del pensamiento. Por lo tanto, el ser humano puede ser interpretado con mayor profundidad desde el *lenguaje discontinuo* que lo configuró como sujeto si se le quiere estudiar en su densidad constitutiva, desentrañando así la dinámica, el devenir y la discontinuidad subjetiva que constituyen una organización semiótica particular de la conciencia. En consecuencia, la razón desde la que se analizan los fenómenos psicológicos locales es histórica porque debe construirse a partir de las discontinuidades espacio-temporales del lenguaje en las que acontezca el fenómeno, en tanto las categorías que emerjan para hablar de los humanos son autónomas, inmanentes y singulares (Finkielkraut, 1987).

Por lo tanto, las categorías teóricas y movimientos empíricos que se construyan en la psicología deben ser inmanentes a las discontinuidades locales del lenguaje. Tales discontinuidades aluden a una jerga propia de la cultura y de su historia, implicando así

---

<sup>1</sup> Creación artificial que se construye intersubjetivamente, a través del lenguaje, para hacer inteligibles las acciones con los otros (Vygotski, 1989).

particularidades en: las emociones, las disposiciones cognitivas, las formas de relacionarse con el otro, los estilos de vida, los sistemas simbólicos, las relaciones y fuerzas discursivas que compelen y constituyen una subjetividad específica, etc. Así, en la construcción de racionalidades particulares, a través de mecanismos históricos y culturales, la acción posibilita que el lenguaje organice el pensamiento respecto a las cosas, y a su vez, el pensamiento organiza la percepción y la acción (Vygotsky, 1995).

No pueden afirmarse procesos psicológicos universales ya que el sujeto incorpora nuevos mundos sin un principio de racionalidad. Según Bourdieu el sujeto puede descubrir las lógicas inmanentes al juego particular de un campo social determinado -p. ej., económico, político, religioso, intelectual, familiar, etc.-, por medio de una espontaneidad no sustentada en la racionalidad (Giménez, 1997). Cuando entra al juego establecido en cada uno de los campos sociales en los que se mueve, el sujeto va construyendo una *racionalidad particular* derivada de tal juego. Es así como la racionalidad se constituye desde la acción particular ya que el esquema de acción permite, gracias a la organización de la acción concreta, ir sedimentando una razón subjetiva particular (Piaget, 1947).

Si la realidad que construyen los seres humanos es susceptible de analizarse probabilísticamente, en términos de causa y efecto, entonces los sujetos usarán modelos del pensamiento lógico-científico (Bruner, 1988). No obstante, si se trata de una realidad que parece organizarse en función de intenciones y significados en relación con los otros, entonces los sujetos pensarán como unos buenos críticos literarios y formularán hipótesis dramáticas para su acción (Kahnemann, Slovic, y Tversky, 1982; Zukier y Pepitone, 1984; citados en Bruner, 1988).

Hasta aquí se ha sugerido que el estudio de lo humano debe escudriñarse en las relaciones con el otro. De esta forma, la construcción del conocimiento no es parte de una razón individual, sino que las categorías de los procesos psicológicos individuales - emoción, percepción, conciencia, razonamiento, etc.- serían “formas relacionales llevadas a cabo en el sitio del individuo” (Gergen, 2007:218). Por ejemplo, una promesa incumplida produce vergüenza en un sujeto cuando éste reconoce su falta, ya que la contextualiza en la realidad social que la produce en relación con el rol social que se otorga (Bruner, 1988). Este rol social está ligado con las expectativas que se tienen de sí mismo y del otro en una relación social específica. La armonización, el confirmarse mutuamente, se mantiene o se

interrumpe de acuerdo con las expectativas que cada uno tiene respecto del otro (Sperber y Wilson, 1977; Macfarlane, 1977; citados en Bruner, 1988). Este mundo íntimo se convierte en un espacio que suscita emociones (Sroufe y Wunsch, 1972; Stern, 1985; Pratt, 1978; citados en Bruner, 1988). Así, las personas llegan a contextualizar emociones complejas y a etiquetar sentimientos no diferenciados, a partir de expectativas e indicios culturales (Bogoraz, 1909; Schachter y Singer, 1962; citados en Bruner, 1988).

Sin embargo, si bien la acción de los sujetos es constituida por la sociedad -en las relaciones sociales con los otros-, a su vez, la acción de éstos constituye la sociedad. La vida social activa no podría existir sin la acción transformativa del agente. El sujeto es agente en tanto, por medio de la reflexión, tiene un control sobre su acción y logra una comprensión de sí mismo. En este sentido, el agente se identifica por la expresión de sus acciones -p. ej., motivos, intenciones, razones, etc.-, y por su habilidad para explicar su acción. La autoreflexión lograda por la mediación social del lenguaje en la acción, procura en el sujeto un entendimiento y un carácter recursivo para desplegar ciertas destrezas en las actividades cotidianas (Giddens, 1976; citado en Ortiz, 1999).

Así, los agentes recurren a esquemas interpretativos de comunicación, normas legitimadas en esa sociedad y diversos recursos de autoridad o de asignación que intervienen en las relaciones de poder, con el fin de transformar, influir o manipular. Tales recursos no sólo constituyen la actividad social, sino que además son los medios que permiten transformarla (Giddens, 1995). Perspectivas más políticas de la agencia sugieren que el poder que compele al sujeto también le permite actuar y transformar. Por lo tanto, la capacidad-posibilidad se relaciona con la potencialidad-poder que emerge de fuerzas distintas (Ema, 2004).

Las diversas racionalidades que pueden constituirse a partir del juego particular en el que se encuentra inmerso un sujeto en un campo social determinado, revisadas anteriormente, permiten analizar desde el concepto de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu, posibilidades de organización semiótica de la conciencia en favor de un control en la acción y de una transformación tanto de sí mismo como del mundo social. El *habitus* refiere a que los sistemas simbólicos de la sociedad constituyen al sujeto preformándolo en función de disposiciones particulares -p. ej., disposiciones estéticas, morales, gustos, posturas y gestos- (Giménez, 1997). Es así como el *habitus* se constituye gracias a la

historia particular del sujeto, en tanto se incorporan los productos de la historia colectiva con una lógica particular. Este proceso constituye al sujeto como un agente que participa en la objetivación de las instituciones, manteniéndolas vivas y activas al apropiarse de ellas en forma práctica (Bourdieu, 1991).

Un ejemplo de la organización particular del *habitus* es la jerarquización de las clases sociales, ya que implica unas distinciones estéticas, unos gustos particulares que se heredan del conjunto de conocimientos, prácticas, creencias, etc., que caracteriza un grupo social específico. La distinción estética permite apreciar determinadas obras si se poseen los esquemas simbólicos interiorizados adecuados para apreciar tales obras. Por ende, las prácticas en las que se inscriben los sujetos -escuchar un tipo particular de música, practicar unos deportes específicos, asistir a determinados eventos por gusto, etc.- van a depender de los saberes que preforman unos u otros sentidos de la estética (Bourdieu, 1979).

En este orden de ideas, existe una relación dialéctica entre unas formas de organización particulares de los sujetos y unas realidades simbólicas que objetivan el mundo social. La subjetividad configura lo social y lo individual, gracias a una dinámica que articula los *significados* que cada sujeto atribuye a sus tejidos sociales y los *sentidos* particulares con los que hace propia cada una de las esferas sociales en las que se mueve. Los *sentidos* son los significados particulares, contruidos históricamente por cada sujeto, que dinamizan toda la subjetividad (González, 2002). Así, el análisis de una realidad psicológica se halla en la articulación -en una subjetividad particular- de lo que cada sujeto escoge, su modo de satisfacción particular, con sus modalidades culturales de realización (Núñez, 2007).

Si los *sentidos* son las organizaciones semióticas particulares con las que se interpreta y se construye el mundo social, a través de relaciones dialécticas con los otros, entonces deben acogerse a una coherencia que el sujeto se otorga. Investigaciones acerca de la construcción de identidad como una función de la memoria autobiográfica, señalan que los seres humanos buscan una coherencia en su historia de vida con el fin de reducir la incertidumbre y de lograr una comprensión de las relaciones que establecen para significar y construir socialmente múltiples realidades (Olivares, 2010). La identidad así entendida es una reconstrucción narrativa que le permite a los sujetos ser coherentes en su reflexión y acción en el mundo, reconstruyendo simultáneamente sus *sentidos*.

Dado que los sujetos se actualizan incesantemente en su devenir al resignificar sus *sentidos* -cuando narran su historia y se involucran narrativamente condiciones y circunstancias particulares de su existencia-, los procesos psicológicos implicados en la construcción de la subjetividad son discontinuos. Es así como las narraciones en acto -en el aquí y en el ahora- permitirán evidenciar los *sentidos* delimitados a lo local, ya que es desde la narrativa que es posible dar cuenta de la fragmentación y discontinuidad en el sujeto, gracias a la *relación dialéctica sentidos-significados*. Esta relación dialéctica permite analizar la realidad psicológica a partir de las fuerzas semióticas interconstructivas: entre las organizaciones semióticas particulares -*sentidos*- y los acuerdos intersubjetivos que objetivan el mundo simbólico para cada sujeto -*significados*-.

En conclusión, lo psicológico se construye en torno a procesos sustentados en la acción con otros, a través de relaciones dialécticas *sentidos-significados* que resignifican la subjetividad y el mundo social a partir de la actualización del sujeto. Así, con cada ocasión en que se establezca una relación social se incorpora el mundo simbólico en forma de influencias particulares que compelen la organización del pensamiento local, por medio del lenguaje y se exterioriza la historia particular en los productos y transformaciones sociales y materiales.

### **La institución universitaria como contexto propicio para la construcción de sentidos críticos**

Las distintas *realidades psicológicas* que son susceptibles de ser estudiadas, los diferentes discursos que constituyen los saberes locales y las múltiples racionalidades que se transforman incesantemente en la actualización de las construcciones humanas, exigen una posición crítica de la comunidad académica frente a la construcción de los conocimientos y de la sociedad. La universidad contemporánea posibilita el poner en diálogo múltiples conocimientos con el fin de mover las fronteras de la conciencia particular del saber especializado hacia la articulación con la conciencia social y plural -al enriquecer la comprensión crítica de las densidades constitutivas que configuran una realidad específica, entendidas como las múltiples relaciones discursivas causales y de poder que la compelen-.

Actualmente la sociedad sostiene y tolera la universidad si responde a los campos de proyección que construyen la nación: producción, administración, construcción de la cultura, fomento de la democracia (Mockus, 1987). Así, el sistema neoliberal exige que la universidad contemporánea se legitime ante la sociedad desde un aspecto formal, organizativo, administrativo e instituyente, con el propósito de demostrar su eficacia y eficiencia<sup>2</sup> subordinándose a la prestación de servicios.

Dicha subordinación se debe, en parte, a la especialización de saberes que caracteriza la universidad contemporánea. El saber especializado limita al científico para percibir y analizar las luchas políticas y los valores involucrados en la construcción social de los fenómenos que se estudian. A partir de tal limitación la ciencia pasa a considerarse sólo como un instrumento al servicio de los intereses políticos para construir una nación (Weber, 1973; citado en Naishtat, 2008). Es así como la autonomía universitaria se ve mermada en tanto se tiene que responder a los intereses políticos del mercado, satisfaciendo voluntades particulares y razones monológicas que van en contra de una actitud crítica para la construcción pública del país.

No obstante, la construcción histórica de la Europa del Siglo XIX sugiere que la incesante lucha revolucionaria es condición para el enriquecimiento de una sociedad, siendo la universidad el contexto propicio para la *Bildung*<sup>3</sup> -entendida como la educación activa en procura de una transfiguración y emancipación del sujeto, en tanto toda educación genuina necesariamente implica autoeducación y autopoiesis- (Naishtat, 2008). La *Bildung* significa el crecimiento humano de una persona que se apropia de su cultura y la articula con la *Aufklärung* -la Ilustración del ser humano apoyada en la filosofía y en la ciencia como cualidades abstractas del conocimiento-. Esta integración posibilita tanto el afloramiento del hombre en sociedad, como el fortalecimiento del ciudadano político en pro de constituir el Estado (Mendelssohn, 2007; citado en Naishtat, 2008).

Junto con la *Bildung* el legado de la universidad como conciencia crítica de la sociedad solidaria se sustenta en la idea de apertura a compartir racionalidades diversas y formas divergentes de ser con el otro. Un ejemplo es el apoyo que recibieron los actores de la

---

<sup>2</sup>La eficacia refiere a la consecución de los objetivos de acuerdo con condiciones predeterminadas, mientras que la eficiencia refiere al uso racional de los medios y recursos para alcanzar tales objetivos.

<sup>3</sup> Noción alemana de formación sustentada en las ideas del programa europeo de la Ilustración de Jean-Jackes Rousseau, Juan Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, entre otros (Naishtat, 2008).

Revolución Francesa por parte de aquellos que no se sentían involucrados en este drama revolucionario (Kant, 2003; citado en Naishtat, 2008). Según Kant esta disposición moral se sustenta en una conjetura heurística y crítica a partir de las condiciones humanas de finitud e individualidad, en pro de una emancipación, potenciación de las capacidades humanas y transformación de las condiciones históricas (Naishtat, 2008).

El compartir racionalidades diversas en el contexto universitario posibilita una revolución constante en tanto actitud crítica, sustentada en argumentos y contraargumentos para la acción colectiva en favor del crecimiento común. El contexto universitario se caracteriza por un pluralismo cualificado que problematiza la pretensión de verdad, llevando a cabo discusiones y confrontaciones argumentadas acerca de las más divergentes y diversas interpretaciones de la realidad. De esta manera, la universidad consolida su proyecto como conciencia crítica de la sociedad al reorientar la acción humana, gracias al debate, fomentado por la acción comunicativa discursiva y por la tradición escrita académica. Es así como la acción comunicativa -el actuar en relación con el otro- supera la acción instrumental sobre la naturaleza (Mockus, 1987).

Sin embargo, la misión de la universidad de fomentar posturas críticas en sus estudiantes se alcanza únicamente si se obedece a sí misma como comunidad e institución, legitimándose ante la sociedad al hacer frente a los problemas de desigualdad e injusticia que no son asumidos por los gobiernos del sistema neoliberal.

Si se pretende una transformación crítica de los entornos dominantes de la sociedad - p. ej., ideologías, dogmas científicos, sistemas de creencias, sistemas sociales basados en el crecimiento económico y cualquier otra lógica conjuntista-identitaria, en el sentido de la institucionalización social planteada por Castoriadis (1998), que domine la conciencia de los seres humanos y los aliene-, entonces la universidad debe priorizar la construcción de sentidos sociales y societales (Múnica, 2008) fundamentándose en el debate argumentativo que caracteriza los contextos universitarios, con el propósito de construir una nación más solidaria. La razón de tal afirmación subyace a que el respeto por la diversidad y la realización de un Estado constitucional de derecho se alcanzan sólo si se garantiza la autonomía en la lucha moral, política y cultural en una sociedad (Kant, 2004; citado en Naishtat, 2008).

En este panorama la universidad se perfila como la encargada del crecimiento humano y de la sociedad, garantizando la autorrealización del estudiante-ciudadano desde una universidad de la *Bildung* (Humboldt, 2002; citado en Naishtat, 2008). Es así como la universidad se legitima ante la sociedad, sin perder su autonomía, si se integra ciencia, cultura y política al fomentar la *Bildung* en sus estudiantes. El proceso de empoderar a los estudiantes con el fin de promover posturas críticas en una sociedad, sólo es posible con una autonomía universitaria que garantice lo público: la libertad, la equidad, la voluntad e interés común, sustentándose en un principio de pluralismo social y político que permita tomar decisiones en favor de la colectividad (Múnera, 2008).

Una sociedad autónoma emerge de la acción crítica frente a las condiciones heterónomas instituidas -sometimiento a leyes externas impuestas que impiden el crecimiento humano y social-, a través de la autoinstitución consciente con fines constituyentes y constitutivos soportados en la libertad y en la reflexión (Castoriadis, 1998). Generar un cuestionamiento de las instituciones y de los significados establecidos desde la lógica conjuntista-identitaria que instituye la sociedad particular, implica la construcción de sentidos críticos por parte de los sujetos autónomos en el contexto universitario. Tales sentidos críticos se construye en una relación dialéctica con significados específicos, posibilitando la emergencia del intelectual crítico en tanto agente bidimensional: investido de una autoridad específica, gracias a la autonomía o independencia de los poderes de dominación y comprometido con las luchas políticas y éticas en favor de lo plural (Tenti, 1994).

De esta forma, el juego dialéctico que transgrede e instituye incesantemente tanto a la sociedad como al intelectual, gracias a la autonomía social e individual, permite la humanización del ser histórico-cultural cuando el sujeto trasciende su propia subjetividad al participar activamente en la conciencia social que posibilita la transformación de la realidad. En consecuencia, los seres humanos se inscriben en la tarea política de construir una sociedad autónoma por medio de movimientos democráticos y revolucionarios (Castoriadis, 1998).

Es así como una de las más importantes consecuencias de la promoción de intelectuales críticos en el contexto universitario, entendido como conciencia crítica de la sociedad, es la lucha política contra la red de relaciones en la que los analistas simbólicos

plantean soluciones a problemas que ellos mismos crean, difunden y legitiman socialmente, en función de una demanda económica. Los intelectuales críticos se perfilan para garantizar la autonomía universitaria por medio de su acción colectiva, defendiendo la pluralidad de los medios de producción, difusión y consagración del producto de investigación (Tenti, 1994).

Las posturas críticas de los estudiantes, asumidas al construir realidades sociales fomentadas por los diversos espacios de la universidad, se ligan al rol social que construyen a partir de los significados que le atribuyen a la institución universitaria. Por ejemplo, desde el rol joven-estudiante los universitarios construyen diferentes significados que instituyen la universidad para cada uno de ellos: cambio social, política, cultura, academia, vida universitaria, etc. La juventud como una de las *construcciones sociales* asociada a la condición de estudiante, en tanto se posterga el desempeño de roles adultos, procura en los estudiantes un posicionamiento crítico sólo frente a los significados que los identifican como jóvenes universitarios en su cotidianidad (Arango, 2006).

Las múltiples identidades de las culturas juveniles universitarias se hallan en los grupos a los que pertenecen, en las relaciones con los otros, y tanto en las formas como en las prácticas de acción juvenil. Así, la gran diversidad experiencial de los estudiantes fomenta que la pluralidad de culturas identitarias promuevan transformaciones en los significados iniciales con los que ingresa cada sujeto, aflorando así múltiples significados instituyentes conforme el transitar universitario particular (Arango, 2006). En consecuencia, la construcción de sentidos críticos en el contexto universitario se relaciona con los significados en torno a ser estudiante universitario en el devenir subjetivo específico.

Es probable que la potencialidad crítica y transformadora del sujeto, permita reconstruir incesantemente sentidos críticos en relación con alguno de los múltiples significados instituidos en la lógica conjuntista-identitaria particular de la universidad. Por consiguiente, la presente investigación se pregunta por los procesos subjetivos particulares, fomentados en el contexto universitario, en los que un estudiante se constituye como sujeto con actitudes críticas específicas, indagando la relación dialéctica *sentido-significado* que emerge de sus actos críticos locales.

## **Sentido crítico**

Teniendo en cuenta que la universidad como espacio educativo se supone como un espacio de lucha y crítica rigurosa tanto para la reproducción como para la producción de saberes, fomentando sentidos críticos más ricos en comparación con otros posibles contextos de construcciones humanas, en este apartado se examinarán las fuerzas discursivas que constituyen el sentido crítico de una forma particular a partir de los distintos planteamientos teóricos en educación que de él se han hecho, de su elaboración conceptual y de los instrumentos diseñados para dar cuenta de él.

Con el fin de desentrañar el sentido crítico y no de imponerlo teóricamente, éste debe ser escudriñado, en tanto objeto del discurso teórico, desde sus relaciones constitutivas. Foucault (1987) recomienda que la región escogida para tal análisis comporte relaciones discursivas numerosas, densas, y relativamente fáciles de describir.

Las relaciones discursivas que señalan posicionamientos críticos potenciados por procesos educativos, se pueden desentrañar del proceso de alfabetización con los adultos, realizado por Paulo Freire en Brasil. Los planteamientos de este pedagogo pernambucano generaron una ruptura y una transformación total en los modelos teóricos acerca de la enseñanza (Barreiro, 1969). Freire examina cómo la toma de conciencia procura una revolución contra las formas de opresión de las sociedades contemporáneas, y genera un camino hacia la crítica, en tanto la expresión de insatisfacciones personales y colectivas surge por la opresión sobre los pueblos.

Asimismo, el debate contemporáneo acerca de las posiciones críticas fomentadas por la educación, se puede desentrañar desde los planteamientos de Henry Giroux. Para este autor el conocimiento ya no es objetivo, sino que ha de ser comprendido en las relaciones de poder en pro de beneficiar y producir sujetos. Así, Giroux pone el acento en analizar las complejas relaciones que median entre los objetos, según Freire, para dar cuenta de una realidad social particular (McLaren, 1990).

Las argumentaciones teóricas de estos dos autores permiten articular siete condiciones en la constitución del sentido crítico:

1. *La comprensión crítica de la realidad* implica que el sujeto reconozca las hegemonías en la cultura a la que pertenece, así como su pérdida de poder y la de los otros frente a los

regímenes de verdad. Por ende, se comprende críticamente la realidad cuando se analizan las relaciones entre conocimiento, poder y dominación. La experiencia es crítica si promueve el análisis de la problemática de la realidad, incluyendo las implicaciones políticas y morales de las acciones (Giroux, 1990). Al acercarse epistémicamente al mundo de conciencias intencionadas, el sujeto va superando la conciencia ingenua de la *doxa* del conocimiento. Esto es, superar la opinión espontánea, a partir de la sensibilidad, y de esta manera alcanzar la razón de los hechos, en términos de Marx, o el *logos* de la realidad, en el lenguaje griego (Freire, 1975). En este sentido, lo crítico demanda crear y recrear conscientemente la realidad, ganando una autoconfiguración personal que provea una postura activa frente a la realidad concreta (Freire, 1969).

2. *La emancipación*, en función del sentido crítico, no refiere a liberarse de las cadenas sociales que merman las potencialidades psicológicas, ya que la individuación va en detrimento del yo social que le proporciona un sentido de pertenencia y seguridad al sujeto. El sujeto aislado que se *libera de* tiende a adquirir nuevas cadenas, o por lo menos gana una actitud de indiferencia que lo aleja de la sociedad que constituye sus deseos, siendo éstos la base de toda actividad humana (Fromm, 1990). Por lo tanto, el conocimiento y la experiencia deben ser emancipadores, procurando una creatividad social en el autocrecimiento, el crecimiento de otros y en la construcción simbólica de la sociedad (Giroux, 1990). En este sentido, liberarse *de* los regímenes de verdad y opresión, debe ser una liberación *para* optar y decidir por medio de la participación crítica en la democratización de la cultura, o más bien, en la democratización de toda aquella creación humana. De esta manera, el ser humano inicia un proyecto que lo constituye como emancipado y transformador del mundo, alcanzando su libertad cuando se autoconfigura responsablemente (Freire, 1969).

3. *El pensamiento político* se relaciona con el empoderamiento, en tanto este concepto integra las nociones de política, poder y participación. El sujeto político no sólo comprende las relaciones de poder implicadas en el proceso histórico-cultural, identificando quién detenta el poder y cuáles son sus recursos, sino que además ejerce poder cuando actúa estratégicamente desde un marco teórico determinado. Teniendo en cuenta que no puede

construirse una cultura sin una política del pueblo (Fiori, 1970), lo moral y lo político se constituyen en el ser humano por medio de la reflexión ontológica de su vocación como sujeto, a partir de la realidad cotidiana en la que construye sus significados (Freire, 1969). Es decir, el proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal que lleva necesariamente a una participación política y a una conformación de grupos de interés y presión, gracias a la construcción intersubjetiva de sentido en el establecimiento de una comunión con otros seres humanos (Sanders, 1968; citado en Freire, 1969).

Así, la resistencia del sujeto político promueve espacios de lucha y posibilidad, o más bien, esferas públicas democráticas. En este sentido, la categoría teórica *resistencia* intenta dar cuenta de la constitución, ubicación e investidura de las subjetividades en torno a la regulación moral y política (Giroux, 1992). En consecuencia, el sujeto político se constituye por las relaciones circunscritas que posee en las diferentes esferas de su vida, y de las cuales recibe poder psicológico, material y simbólico, por parte de su familia, de sus amigos, de su barrio, de su comunidad, etc. (Giroux, 2006). El sujeto es político no sólo por poder decidir y actuar, sino porque *lo político se sustenta en el poder ejercido y en el poder recibido* en las esferas de su vida.

4. *La necesidad de transformación* surge al reconocer aquellos casos de sufrimiento público y privado, así como las condiciones históricas que dieron lugar a tales experiencias. La comprensión crítica procura una memoria liberadora que ayuda a comprender la realidad de la existencia humana. En consecuencia, el sujeto toma conciencia de la necesidad de transformar las condiciones sociales, ligadas a unos intereses particulares actuales, con el fin de eliminar los sufrimientos pasados en el presente (Giroux, 1990). Si “el hombre histórica y ontológicamente no es un ser para la adaptación sino para la transformación” (Freire, 1975:23), entonces el sentido crítico debe sustentarse en la transformación de sí mismo y de la realidad.

5. *El lenguaje de la posibilidad* permite un análisis potencialmente crítico de la realidad, da forma a *lo que podría ser* (Brecht citado en Giroux, 1990). Es imprescindible que el sujeto acompañe el lenguaje crítico con un lenguaje de la posibilidad, con el fin de enfrentar el lenguaje de la dominación y de visualizar tanto el potencial transformador de

las luchas políticas, como el potencial transformador del análisis crítico de las reformas democráticas (Giroux, 1990). La comprensión crítica de la realidad genera una reflexión y un análisis de lo que antes estaba enclaustrado, resultando en la apertura de posibilidades concretas de trascender los propios límites de la conciencia, debido al ímpetu de las nuevas posibilidades existenciales (Freire, 1970). El lenguaje de la posibilidad es fundamental para el sentido crítico, ya que los diversos sistemas simbólicos y usos del lenguaje permiten construir distintas realidades (Bruner, 1988).

6. *La acción* es fundamental para llevar a cabo la práctica ética y política del sentido crítico. Esta práctica se sustenta en un lenguaje potenciador a través del cual *se piensa y actúa críticamente*, en favor de las relaciones sociales democráticas y de la libertad humana (Giroux, 1990). “Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.” (Freire, 1969:102). En este sentido, no es en la conciencia aislada de los otros que se transforma el mundo sino en el mundo intersubjetivo mismo, a través de la *praxis*, escribiendo la historia por medio de la acción y de la palabra (Freire, 1975).

7. *La transgresión de las ideologías* es condición de un sentido crítico en el sujeto. La ideología es el ímpetu productivo en el que los sujetos se actualizan, es una forma de experiencia construida activamente en el orden de lo vivencial del mundo simbólico y compelida por las relaciones de poder en el mundo social. La ideología se conecta con el qué y el cómo se siente, se piensa y se desea en el devenir, preformándose tal ideología cuando el sujeto se deja traslucir por imágenes, gestos y expresiones lingüísticas. De esta manera, la ideología es el sustento del sentido y de la acción, proveyéndole al sujeto un discurso propio cargado de convicciones y metas políticas (Giroux, 1990). La opción ideológica de transformar la realidad es necesaria para alcanzar una conciencia crítica, pero no deseable (Freire, 1975). Por lo tanto, si bien *no es posible vivir fuera de la ideología*, es imprescindible “poner al descubierto las reglas ideológicas de la formación, su relación con

la necesidad, con la política de resistencia, y con la elaboración de necesidades y deseos.” (Giroux, 1990:18). Luego de escudriñar la ideología, sus principios y fuerzas constitutivas, es necesario transgredir la propia identidad, descubierta en el flujo narrativo de la organización semiótica particular, con el fin de luchar contra ideologías estables y pasivas que van en detrimento del carácter activo del sentido crítico del sujeto.

Además de estas siete condiciones el examen del sentido crítico implica el análisis de racionalidades diversas y particulares. Desentrañar las relaciones entre conocimiento, poder, y dominación, así como acercarse epistémicamente al mundo, son procesos inherentes a la realidad construida por cada sujeto, a partir de la racionalidad histórico-cultural específica que lo constituye. Por lo tanto, la transformación de uno mismo y de la sociedad es una verdad situacional y relacional, no universal. Así, el sentido crítico se delimita a lo local puesto que comprender las *posibilidades transformadoras* de la experiencia, demanda que la realidad a transformar sea relevante para los sujetos, que tenga resonancia en sus experiencias vitales cotidianas (Giroux, 1990). En consecuencia, la comprensión crítica de la realidad y el desentrañamiento de su causalidad auténtica, no se puede suponer como prístina e independiente de la realidad particular que percibe y actúa cada sujeto.

Teniendo en cuenta que la conciencia crítica llega a un nivel máximo sólo cuando se transgrede a sí misma, transformando a su vez el universo cultural unificado de las conciencias dominadoras (Freire, 1975), es necesario examinar la potencialidad de los seres humanos para crear realidades que transgredan las realidades estipuladas. Este movimiento implica transgredir las ideologías que sustentan las realidades presentes de los sujetos. Es decir, contemplar mundos posibles que no partan de los principios constitutivos del mundo cotidiano. Si el ser humano es capaz de comprender las fuerzas discursivas -sociales, económicas, políticas, etc.-, causales y de poder que constituyen su realidad, y así desplegar posibilidades de existencia que no se sustenten en aspectos de las ideologías que configuran tal realidad, entonces el carácter activo del sentido crítico está garantizado.

Así, es necesario desentrañar el *máximo de conciencia posible* que permite al sujeto construir realidades que no son inherentes a las condiciones y circunstancias sociales particulares. En el máximo de conciencia posible, las posibilidades de transformación

emergen de realidades aún no construidas, en pro de conseguir una meta determinada y sacando el mayor provecho de los recursos disponibles. Este tipo de conciencia permite expresar, artística e intelectualmente, distintas épocas y lugares, en forma *coherente, clara, precisa y excepcional* -p. ej., las grandes obras, filosóficas o artísticas, representan coherente y adecuadamente visiones particulares del mundo- (Goldmann, 1972).

En los actos críticos de un sujeto, la expresión del *máximo de conciencia posible* puede advertirse cuando visiones de mundos posibles, no sustentadas en la realidad presente, transgreden y transforman la estabilidad y pasividad de esta realidad. El máximo de conciencia posible puede ser alcanzada por el sujeto a partir de su densidad subjetiva - las múltiples relaciones discursivas, causales y de poder que configuran subjetivamente una realidad particular- ya que ésta densifica la realidad y facilita la comprensión crítica más allá de los límites locales. Es decir, la densidad subjetiva genera posibilidades de existencia no contempladas en la realidad presente.

Pueden suponerse tres vías para que el sujeto alcance tal densidad: los encuentros intersubjetivos, la comprensión de las obras, y la reflexión e imaginación. La densidad subjetiva es proporcional a los *encuentros intersubjetivos* ya que el diálogo es generador de crítica. En la relación horizontal de A + B se establece un vínculo emocional y cognitivo en busca de algo (Jaspers citado en Freire, 1969). En este sentido, la intersubjetividad promueve la construcción de nuevas posibilidades. La *comprensión de las obras* y productos culturales e históricos de otras visiones del mundo, genera una apertura a posibilidades ajenas a la realidad presente. En algunos casos el máximo de conciencia posible puede ser un producto de *la reflexión y de la imaginación*, p. ej., las obras de los artistas, poetas, novelistas, dramaturgos, etc.

En síntesis, el sentido crítico emerge a partir de actos que articulan sus condiciones: comprensión crítica de la realidad, emancipación, pensamiento político, necesidad de transformación, lenguaje de posibilidad, acción crítica y transgresión de las ideologías, con el fin de transformar la realidad presente gracias al máximo de conciencia posible. La actualización y particularidad de los seres humanos implica que el sentido crítico se construye sólo frente a significados específicos, únicos e irrepetibles. Es decir, no hay sujetos críticos, sino actos críticos. Escudriñar estas realidades exige que el investigador

comparta el sistema de significados y sentidos de la descarga óptica, con el fin de dar cuenta de las densidades subjetivas que permiten emerger diversas realidades.

## HORIZONTE CONCEPTUAL

En este capítulo se revisan investigaciones empíricas, principalmente en psicología y en otras disciplinas de las ciencias sociales, con el propósito de potenciar el análisis teórico y metodológico acerca de los procesos subjetivos en la construcción de diversos sentidos críticos. Al articular el horizonte teórico con los antecedentes se formula el problema de investigación con miras a delimitar las categorías de análisis y los objetivos de la investigación. Finalmente, el presente estudio se justifica aludiendo al aporte que realiza para la sociedad, los participantes del estudio, la formación del investigador, la educación universitaria, el discurso psicológico y la disciplina psicológica.

### **Antecedentes**

El sentido crítico se ha construido teóricamente revisando, por un lado, las condiciones intersubjetivas e intrasubjetivas de actos críticos y, por otro lado, examinando el rol social que se otorga al sujeto en la relación dialéctica *sentido-significado*, en tanto tal ubicación dentro de las relaciones sociales le permite instituir semánticamente la sociedad y/o transformar sistemas de dominación al construir su realidad desde una posición particular. De acuerdo con estos dos ejes de análisis se revisaron diversas bases de datos de artículos científicos en Psicología -*Annual Reviews, Ebrary, Jstor, Psycarticles, Wilson Web*, entre otras- con el fin de hallar investigaciones empíricas al respecto. Después de un proceso de depuración se escogieron 11 estudios que permitían analizar procesos de construcción de posturas críticas centrándose en cuatro aspectos que se articulan a los dos ejes de análisis teórico para el trabajo de campo: **1.** La construcción de densidades subjetivas que permitan transformar sistemas de dominación. **2.** La relación dialéctica

*sentido-significado* que le permite al sujeto asumir posturas críticas de una manera particular y actuar en consecuencia. **3.** La construcción de sentidos críticos frente a significados y realidades particulares, compeldida por el rol social que se otorga el sujeto. **4.** La autoreflexión en torno a la transgresión del sentido, en tanto éste configura al sujeto como un ser particular. Dentro de las investigaciones halladas que cumplían con estas condiciones del sentido crítico, sólo la de Fairbrother (2003) alude al pensamiento crítico como elemento de análisis en su objeto de estudio. Los otros estudios aunque permiten explorar aspectos teóricos del sentido crítico desde otras perspectivas, no dan cuenta de las especificidades teóricas y relacionales que articulan el objeto construido para esta investigación.

**1.** La construcción de densidades subjetivas se puede analizar desde la perspectiva crítica de la educación. Por medio de entrevistas que indagaron sentidos del deber, del patriotismo, del nacionalismo, etc., Fairbrother (2003) examinó cómo ante la imposición de ideologías en favor del crecimiento económico -promovidas por las políticas educativas impuestas por el partido comunista chino y por el gobierno colonial de Hong Kong-, algunos estudiantes universitarios de China continental y de Hong Kong resistieron a tal imposición. En los estudiantes de China Continental el gobierno fomentó actitudes políticas bajo la ideología del patriotismo, a través de las actividades académicas y del currículo. Mientras que en los estudiantes de Hong Kong el gobierno impulsó una ideología de despolitización con el fin de evitar las discusiones políticas, democráticas y críticas frente a la actividad económica. Al analizar las respuestas de los estudiantes Fairbrother (2003) señaló que la participación en procesos sociopolíticos les permitió construir un pensamiento crítico, entendido desde tres disposiciones personales: escepticismo -percepción de la educación como forma de adoctrinamiento, inexacta y parcial-, curiosidad -al querer aprender más de su país-, y la apertura a múltiples perspectivas que configuren una idea propia de nación. Los grupos de discusión en la universidad realzaron el potencial reflexivo y cuestionador de los sujetos, advirtiendo así la desigualdad que promueven instituciones sociales específicas al influenciar sus actitudes en pro de intereses particulares. Asimismo, la concepción de sí mismos como pensadores críticos procuró en estos estudiantes un sentido del deber en la construcción de nación (Fairbrother, 2003).

A través del estudio de Fairbrother (2003) se hace manifiesta la discusión de diferentes formas de analizar la realidad como una vía para que los sujetos comprendan críticamente su realidad -percepción de relaciones de poder que afectan el propio devenir-, fomentando en ellos la emancipación -liberarse *de-para-* y el empoderamiento -recibir poder y ejercer poder en su cotidianidad-, así como la necesidad de transformación -la idea de construir una nación entre todos-. A pesar que en este estudio se puede sugerir la construcción de densidades subjetivas a partir de los grupos de discusión, no se indaga la construcción de sentidos particulares, ni tampoco hay un análisis y articulación con la acción crítica, el lenguaje de posibilidad, la trasgresión de las ideologías, y la transformación de la realidad presente a partir del *máximo de conciencia posible*, con el fin de construir críticamente realidades que se sustenten en características y condiciones alejadas de sistemas de dominación. No obstante, en la investigación de Fairbrother (2003) el potencial reflexivo y cuestionador de los sistemas de dominación, fomentado por los grupos de discusión, señala la importancia de indagar todas aquellas fuerzas y relaciones que realcen ese potencial en los participantes de la presente investigación, en tanto posibilitan la construcción de densidades subjetivas.

2. En las investigaciones revisadas se puede examinar que más que afirmar sujetos críticos se señalan actos críticos. Los sujetos son críticos sólo frente a aquello que es significativamente relevante para ellos al asumir una problemática de una forma particular de acuerdo con la coherencia narrativa que les identifica. En el estudio de Duncan (1987) se revisan ciertas particularidades subjetivas en los procesos de construcción de posturas críticas. Fundamentándose en la teoría psicodinámica, mediante 40 horas de entrevistas que recogen más de un año de las actividades de un agitador político, Duncan analiza el activismo como un desplazamiento del odio contra el padre -teoría del Edipo- al odio contra el Estado -sublimación- en tanto hay un elemento común de autoridad o poder. Según el autor del estudio, el activismo surge como una defensa contra sentimientos de dolor y depresión. La lucha contra las prácticas injustas de las autoridades políticas y económicas, expresaban sus más profundas emociones -rol de víctima y rol de agitador-. No obstante, desde la interpretación de Duncan (1987) el sujeto de su estudio no pudo protestar contra la brutalidad de sus padres hacia él cuando era pequeño. Así la rabia dejó de dirigirse hacia las

injusticias, para dirigirse hacia sí mismo. No fue crítico frente a su forma de vida ya que a pesar de su amor por la belleza, escogió vivir en la suciedad y en el hedor. Fue un hombre aislado, sin un mejor amigo (Duncan, 1987). En esta investigación, al revisar las fuerzas particulares que compelen posturas críticas, es posible escudriñar actos críticos en los que el sujeto asume su crítica para reivindicar su rol de víctima y de agitador -sentido- más que para dirigirla en contra de los abusos tanto del sistema económico como de las políticas de Estado -significados-. Es decir, la relación dialéctica *sentido-significado* da cuenta de los aspectos psicológicos en la construcción de la subjetividad, en tanto se desentraña la relación individuo-sociedad en la comprensión y acción del sujeto frente a diversas realidades.

Los eventos significativos locales configuran una u otra realidad y sensibilizan al sujeto -sentidos- frente a ciertos significados. Schwebel (1990) revisó la literatura en cognición acerca de cómo los sujetos construyen la realidad en el contexto de la era nuclear, luego del evento de la bomba de Hiroshima -1945 hasta la fecha-, encontrando que las personas perciben y actúan de acuerdo con la forma en la que asuman la amenaza nuclear. Teniendo en cuenta que la forma particular de asumir este evento significativo es influenciada por otras fuerzas subjetivas que compelen la idea de amenaza nuclear, y que no se relacionan directamente con ella -p. ej., estrés, miedos frente a otros temas, momentos de crisis, etc.-. Además las personas se habitúan a vivir con aquello que desapruaban o repugnan si perciben que es poco lo que pueden hacer al respecto o si sus acciones tienen una lenta efectividad. Es así como los actos críticos provienen de una sensibilización particular -configuración del sentido- frente a algunos sistemas de dominación. Un ejemplo de ello fueron los movimientos masivos en contra de la guerra de Vietnam, que afloraron sólo cuando las personas se vieron afectadas más directamente -p. ej., el reclutamiento o la muerte de familiares cercanos- cuestionando así los intereses detrás de la guerra (Schwebel, 1990).

Las investigaciones de Duncan (1987) y Schwebel (1990) indican la importancia de explorar las posturas críticas poniendo el acento en cómo a partir de la construcción del sentido se asumen los significados que sustentan sistemas de dominación, y cómo se actúa frente a ellos. Al analizar la mutua influencia de tales fuerzas y relaciones, se está revisando

la relación dialéctica *sentido-significado* en procesos de construcción de los sentidos críticos.

**3.** Los significados que pueden ser relevantes para un sujeto particular están ligados con el rol social que se otorga él mismo, promoviendo una postura crítica específica en concordancia con los significados identificativos del grupo al que se pertenece. A pesar que algunas de las investigaciones que se han mencionado hasta el momento se realizaron con estudiantes universitarios, en ellas no se analiza el rol joven universitario como una construcción social particular que permite al sujeto ubicarse con una postura crítica específica. Según la investigación de Arango (2006) los significados que pueden ser relevantes para los sujetos en el contexto universitario serán aquellos que los identifiquen en su condición juvenil ligada a su etapa estudiantil. En las entrevistas realizadas a jóvenes universitarios de las carreras de Sociología e Ingeniería acerca de sus experiencias académicas en la Universidad Nacional de Colombia, cada estudiante asumió los significados de su universidad de forma particular -sentidos- de acuerdo con sus experiencias, con su rol de género -p. ej., algunas mujeres de ambas carreras se percibían a sí mismas y eran percibidas por algunos varones de su respectiva carrera como menos hábiles para desempeñar un rol social de científico, tendiendo a enfocar sus expectativas en roles sociales que impliquen un menor dominio de su profesión- y con los grupos que le identifican.

Los grupos de acción social y política -p. ej., grupos artísticos, deportivos, comunitarios, religiosos, académicos, etc.- en los que participan los jóvenes universitarios, varían de acuerdo con la propia construcción de ser joven y ser estudiante que se haya fomentado en sus experiencias particulares, además de la satisfacción de sus necesidades primordiales y el cultivo de sí mismo en grupos específicos. En consecuencia, las posturas críticas de los estudiantes se construyen frente a significados afectivos e identitarios particulares, dentro del sistema de significados que instituyen la universidad -p. ej., una de las estudiantes consideraba que las propuestas de intervención política eran pura palabrería, en tanto no hay un análisis crítico de estos grupos frente a su propio discurso, promoviendo así la reproducción pasiva de ideales que no fueron construidos por ellos. Por ende, ella prefirió adherirse a un grupo político-afectivo de amigos que discutían acerca de la

cotidianidad de sus problemas buscando soluciones prácticas- (Arango, 2006). Esta investigación sugiere que la construcción de sentidos críticos en la universidad no se ciñe a los contenidos y prácticas académicas, sino que los roles asumidos por los estudiantes dentro de sistemas de significados identitarios, en torno a problemáticas específicas, promueven posturas críticas en otros escenarios del contexto universitario si hay un compromiso afectivo y un proyecto personal en la transformación de realidades opresoras.

Asimismo, los grupos a los que se pertenece privilegian los significados frente a los que se es crítico de acuerdo con la ubicación histórico-cultural del grupo dentro de un campo de lucha específico. Partiendo de la teoría de la dominación social y la teoría de la identidad social, en un análisis psicométrico de cuatro escalas -aceptación de desigualdad social, apoyo a la diversidad social, identificación étnica y orientación hacia la acción colectiva-, Deaux y sus colaboradores (2006) encontraron que la diversidad social en jóvenes universitarios fue más crítica para los inmigrantes en Norteamérica -latinos blancos y negros-, mientras que la desigualdad social tuvo más relevancia para los grupos nativos de estudiantes de la universidad pública de New York (Deaux *et al.*, 2006).

Teniendo en cuenta que el grupo con el que se identifican los sujetos privilegia los significados frente a los que se es crítico, es necesario indagar la influencia de personas significativas escudriñando las influencias que compelen el sentido con el fin de analizar si el sujeto construye sentidos críticos o sólo los reproduce. Partiendo de la teoría de la realidad compartida: la auto-comprensión de los individuos es influenciada por las opiniones de otros actores sociales de acuerdo con la motivación para identificarse con esos otros, Sinclair y sus colaboradores (2005) examinaron las interacciones entre estudiantes universitarios revisando la influencia que tiene otro actor social en la construcción del propio estereotipo. El estereotipo que tenía otro de uno mismo tendió a coincidir con la autoevaluación cuando la motivación de la identificación con ese otro actor social fue alta. Es así como la sintonía social en un grupo influye en la construcción del sentido - descripciones narrativas acerca de qué se es y cómo se es frente a determinados significados-. De esta manera, la realidad compartida se reafirma en la sintonía social, y se deslegitima por la distancia social e identificativa con un grupo (Sinclair *et al.*, 2005).

Igualmente, asumir posturas críticas exige indagar aquellas situaciones de la vida que modifiquen el rol de género resignificando así el rol social, e influyendo de este modo

comprensiones de realidad y percepciones de significados particulares frente a los que se puede ser crítico. Basándose en teorías de la psicología social y de la personalidad, a través de un cuestionario, Abrahams, Feldman y Nash (1978) indagaron cómo diferentes situaciones de la vida que involucran un reto personal -el cohabitar, el matrimonio, la anticipación de un primer hijo, la maternidad y la paternidad- modifican el rol de género desde el que se construye la realidad. El rol de género se analizó en términos de los conceptos y actitudes que se tienen acerca de sí mismo y del otro en las relaciones sociales. En aquellas situaciones que requerían unas actitudes más femeninas, los sujetos -hombres y mujeres- se describieron como más femeninos en comparación con la descripción que hacían de sí mismos los sujetos inmersos en situaciones caracterizadas como menos femeninas. Lo mismo se encontró para las situaciones caracterizadas desde estereotipos masculinos -p. ej., el asumir mayores responsabilidades- (Abrahams, Feldman y Nash, 1978).

Así, el rol permite dar cuenta de posturas críticas ya que posibilita el análisis de los compromisos y expectativas que tiene el sujeto con personas significativas que promuevan un rol específico en una realidad particular. Partiendo de modelos cognitivos interpersonales de la depresión, a través de cuestionarios y grabaciones de discusiones de pareja en la resolución de conflictos, Zuroff y Duncan (1999) señalaron que las mujeres mostraron mayor hostilidad hacia sus compañeros en tanto la autocrítica y la depresión las llevaba a estados de angustia, reaccionando afectiva y cognitivamente de forma negativa. La razón que dan los autores del estudio es que las mujeres pueden estar más comprometidas con la subsistencia de la relación -rol de género ligado al rol social-, y por ende, se sienten más comprometidas con el conflicto generándose una presión adicional (Zuroff y Duncan, 1999).

Los cinco estudios reseñados en el tercer apartado de los antecedentes indican que para escudriñar las fuerzas y relaciones discursivas que permiten a los sujetos producir sus propios discursos críticos, es imprescindible analizar las narrativas de los procesos de construcción de sentidos críticos desde el rol social que se otorga el sujeto. El estudio de Arango (2006) indica que el rol social asumido por los estudiantes, desde el que construyen y transforman realidades particulares en torno a los significados frente a los que se es crítico, está inmerso en lógicas y racionalidades sociales y culturales no necesariamente

académicas dentro del contexto universitario -p. ej., a partir del rol de joven universitario, construido por cada estudiante, se asumen expectativas y compromisos de acuerdo con el tipo de filiación en la relación con los otros significativos, que podrían ubicarlo en diversas posturas críticas-. En consecuencia, partiendo de los estudios revisados, las fuerzas y relaciones discursivas -significados- que posibilitan la construcción de sentidos críticos se puede hallar en: la influencia de otros sujetos significativos, los sistemas simbólicos identitarios, las ubicaciones histórico-culturales específicas, las situaciones de la vida que involucran un reto personal y el rol de género. Igualmente, al revisar cómo otros discursos se relacionan con la narrativa de los sujetos es posible distinguir si los discursos críticos son producidos al ser transformados de acuerdo con el sentido -coherencia narrativa particular de la propia reflexión y acción en el mundo-, o si son reproducidos al repetir pasivamente discursos críticos construidos por otros.

**4.** Desentrañar la forma en cómo se asumen los roles sociales para construir la realidad, señala la importancia de examinar la transgresión de sentidos con el fin de transformar la realidad. Si el sujeto se empodera al reconstruir su sentido, entonces él mismo fomenta posturas críticas a partir de roles sociales que lo responsabilizan y ubican como agente de cambio social. En la investigación de Ngai (2006) algunos estudiantes de la Universidad de Hong Kong combinaron el trabajo académico con el servicio comunitario, procurando en ellos una reflexión acerca de sí mismos y de la realidad de otros. Los cuestionarios revelaron que los universitarios ganaron una autonomía -reconocimiento y confianza en el propio potencial para ayudar a los demás-, afectándose por las realidades cotidianas de aquellos que se encontraban en situaciones de desventaja física y social (Ngai. 2006). A pesar que no es posible afirmar que el servicio comunitario los ubicó como agentes de cambio social ya que no se analizó la influencia de asumir otro rol social en su cotidianidad, se puede sostener que cambiar la percepción de sí mismo afecta la comprensión y transformación de realidades gracias al rol social que se asume.

Asumir otros roles sociales posibilita transgredir el concepto de sí mismo, reconstruyendo realidades acordes con el nuevo rol. Por medio de relatos de vida Altimir, Rivas y Tornero (2003) indagaron cómo la autoimagen en adolescentes chilenos se vio fortalecida por un taller sociodramático, analizando cómo el paso de ser niño a ser adulto

requiere que el sujeto transforme dimensiones subjetivas que le procuran otros roles. Éste es un proceso constante de equilibrio y ajuste en los roles sociales que configuran otras realidades. Los roles sociales se analizaron como las actitudes asumidas por los sujetos de acuerdo con el lugar que ocupan dentro de un grupo social (Altimir, Rivas y Tornero, 2003).

En este orden de ideas los sentidos críticos se ven potenciados o limitados al construir un auto-concepto que transgreda, o no, las propias ideologías -entendidas como las narraciones personales que configuran la coherencia narrativa que constituye el sentido-. La percepción de sí mismo y la reconstrucción de la identidad -coherencia narrativa que se otorga el sujeto-, con base en las propias expectativas, fueron revisadas por Granberg (2006) en un estudio que articula las teorías de la cognición, del interaccionismo simbólico y del construccionismo social. A través de entrevistas se demostró que sólo al verificar el cumplimiento de un cambio personal -la pérdida de peso-, el sujeto reconstruye su realidad. La transformación es reconocida por el sujeto cuando revisa su narrativa, el control de su identidad y la verificación de la transformación de sí mismo. El sujeto compara los resultados esperados, implicados en los posibles *selves* -identidades- que emergen, con la retroalimentación social que experimenta. Si coincide la comparación entonces se verifica el posible *self* integrándolo al concepto de sí mismo. De este modo, algunos de estos sujetos interpelaron sus estándares personales (Granberg, 2006).

Los tres estudios reseñados en este último apartado de los antecedentes indican que la transformación incesante del sentido -entendido como la coherencia narrativa en la que el sujeto afirma quién es y cómo actúa- es posible analizarla al examinar reflexiones en las que los sujetos conciben que las ideologías que sustentan su sentido son un sistema de dominación que los limita para enriquecer su realidad y a sí mismos. Siguiendo el análisis de las narrativas de los participantes reportado por los autores de tales estudios, la reflexión acerca de la condición limitante que les procura las propias ideologías se puede indagar en situaciones en las que los sujetos: asumen roles que evidencien las circunstancias de desventaja política, social, o física propia o de otros en una realidad particular; perciben la propia potencialidad para construir diversos sentidos después de analizar una reconstrucción exitosa -gracias a que coinciden las expectativas de un cambio personal con la retroalimentación social-.

En síntesis, partiendo de la argumentación teórica se puede señalar que para desentrañar los procesos de construcción de sentidos críticos en el contexto universitario se requiere de categorías de registro y análisis que indaguen la transformación de la realidad presente desde el *máximo de conciencia posible*, en favor de transgredir incesantemente sistemas sociales de opresión y de mover las fronteras narrativas acerca de sí mismo. El análisis de las investigaciones revisadas permitió enriquecer las categorías de análisis construidas teóricamente -las siete condiciones del sentido crítico, el máximo de conciencia posible y los procesos subjetivos involucrados en la construcción social de una realidad-. Asimismo, la mayoría de los diversos acercamientos metodológicos de los estudios reseñados apuntan a examinar las experiencias de los sujetos a través de su narrativa, señalando la importancia de optar en la presente investigación por métodos que posibiliten el acercamiento a la riqueza narrativa de los participantes.

### **Problema**

El presente trabajo investigativo explora los procesos subjetivos involucrados en la construcción de diversos sentidos críticos en el contexto universitario. Estos procesos se entienden como un objeto de estudio de la psicología dado que el acento del análisis está puesto en la relación dialéctica entre los procesos individuales y los procesos sociales en la construcción de la subjetividad (Bourdieu, 1979 y 1991; Gergen, 2007; Giddens, 1995; González, 2002; Núñez, 2007 y Vygotsky, 1995). En otras palabras, se analiza la relación dialéctica entre los sentidos y los significados. Los sentidos son las organizaciones semióticas particulares con las que cada sujeto interpreta su mundo, reflexiona y actúa. Tales sentidos pueden indagarse a partir de la coherencia narrativa con la que los sujetos se identifican, definiendo así su comprensión, reflexión y acción en el mundo (Bruner, 1988 y Olivares, 2010). Los significados son los acuerdos intersubjetivos que instituyen simbólicamente la sociedad (Bruner, 1988 y González, 2002).

Es así como la relación dialéctica *sentido-significado* permite analizar cómo y qué significados específicos influyen la construcción de un sentido particular e, igualmente, cómo a partir de tal sentido se construyen socialmente diversos significados y realidades en torno a éstos. De acuerdo con esta perspectiva del potencial creador humano, los procesos de construcción de sentidos críticos se indagarán como la transformación de lógicas de

dominación que configuren el sentido y la realidad social que se comparte con otros, en pro de potenciar el carácter humano transgresor, activo y productor.

Teniendo en cuenta que la realidad social está constituida por significados negociados con el otro (Bruner, 1988), en la narrativa de los participantes se analizarán los procesos subjetivos involucrados para transformar realidades sociales problemáticas sustentadas en lógicas de dominación. Esta transformación podría fomentarse al comprender críticamente las relaciones discursivas, causales y de poder que configuran esa realidad problemática, manifestándose una necesidad por transformarla al reconocer en ella condiciones sociales que en otros lugares y momentos históricos fueron en detrimento del bienestar público o privado (Freire, 1969 y 1975 y Giroux, 1990 y 1992).

Los estudios de Duncan (1987) y Schwebel (1990) acerca de cómo cada sujeto concibe y enfrenta una realidad asumiendo una postura crítica particular, sugieren que el proceso de transformación o resignificación de una realidad social se debe analizar a la luz de la relación dialéctica *sentido-significado* con el fin de explorar frente a qué significados se es crítico y cómo son asumidos afectivamente desde el sentido.

Tales significados, en torno a los que se resignifican realidades consideradas como problemáticas, están ligados al rol social que se otorgan los sujetos (Abraham, Feldman y Nash, 1978; Altimir, Rivas y Tornero, 2003; Arango, 2006; Ngai, 2006; Deaux *et al.*, 2006; Sinclair *et al.*, 2005 y Zuroff y Duncan 1999). El rol social permite construir realidades al negociar significados en relaciones sociales específicas, en tanto el rol social refiere al lugar simbólico particular que el sujeto se otorga en esa relación luego de construir teorías y expectativas acerca del otro, e igualmente suponer que los otros significativos tienen teorías y expectativas acerca de él (Bruner, 1988).

Partiendo de la investigación de Arango (2006), el rol social que construyen los sujetos en contextos como el universitario, permite ver las influencias en la producción o reproducción de discursos críticos frente significados específicos ya que el rol construido posibilita una apropiación de los discursos en relación con los intereses cotidianos. Así, las influencias simbólicas para constituir diversas racionalidades culturales y sociales, fomentadas en el contexto universitario, en la construcción de diferentes roles y realidades sociales, pueden ser promovidas por: otros sujetos significativos, sistemas simbólicos identitarios, ubicaciones histórico-culturales específicas, situaciones de la vida que

involucran un reto personal y roles de género asumidos (Abraham, Feldman y Nash, 1978; Altimir, Rivas y Tornero, 2003; Arango, 2006; Ngai, 2006; Deaux *et al.*, 2006; Sinclair *et al.*, 2005 y Zuroff y Duncan 1999).

En este orden de ideas, al analizar cómo los participantes de esta investigación comprenden críticamente la realidad, se revisarán los procesos subjetivos a través de los que surge una necesidad por transformar una realidad produciendo discursos que permiten analizar las relaciones discursivas, causales y de poder que sustentan una lógica de dominación, articulando la situación problemática con su rol social, proyecto de vida e historia particular. Los alcances de la comprensión de una realidad problemática se puede manifestar en la narrativa de los sujetos a través de la producción de discursos críticos.

A partir de la comprensión crítica de una realidad problemática es posible que un sujeto señale el propio potencial transformador a partir de un lenguaje de posibilidades concretas, en pro de no caer en nuevos sistemas de opresión basados en lógicas provenientes de la preformación de la subjetividad, al visualizar y plantear desde un *máximo de conciencia posible*, una institucionalización de la sociedad basada en condiciones y características que realcen el potencial reflexivo y cuestionador de sus integrantes (Castoriadis, 1998; Bruner, 1988; Freire, 1970; Giroux, 1990 y Goldmann, 1972).

El *máximo de conciencia posible* puede configurarse a partir de la densidad subjetiva que ha construido cada ser humano -es decir, el progresivo enriquecimiento en la comprensión de las múltiples relaciones discursivas, causales y de poder que configuran una realidad particular para él-. Partiendo de las ideas de Freire (1969) y de la investigación de Fairbrother (2003), la densidad subjetiva puede enriquecerse a través de diferentes procesos educativos que realcen el potencial reflexivo y cuestionador, tales como los encuentros intersubjetivos, la comprensión de las obras humanas, o la reflexión e imaginación.

Un proceso educativo refiere a todo aquel proceso intersubjetivo que fomente la *Bildung* en los sujetos, es decir, la transfiguración, emancipación, autoeducación y autopoiesis (Naishtat, 2008). Tales procesos se ligan con el rol social que se otorga el sujeto dentro del contexto universitario y con el compromiso que le procura su proyecto histórico-

cultural personal, más que con los contenidos curriculares y las prácticas académicas que fomentan racionalidades homogeneizantes (Arango, 2006).

Igualmente la densidad subjetiva, fomentada por procesos educativos, potencia la transgresión de las ideologías sustentadas en lógicas de dominación que constituyen el *sentido*, referidas a las narraciones en las que el sujeto se define en su percepción, reflexión y acción en una realidad específica, identificándose a sí mismo como un ser particular (Freire, 1975; Giroux, 1990; González, 2002; Núñez, 2007 y Olivares, 2010). Partiendo de las ideas de la institucionalización crítica de la realidad (Castoriadis, 1998; Bruner, 1988 y Tenti, 1994), esta transgresión se puede indagar a través de los procesos subjetivos que posibilitan que los sujetos manifiesten la necesidad de transformarse a sí mismos incesantemente, con el fin de potenciar su carácter humano activo y productor de otras realidades.

De acuerdo con las investigaciones acerca de la autoreflexión de la transgresión del sentido -Altimir, Rivas y Tornero, 2003; Granberg, 2006 y Ngai, 2006-, el reconocimiento y transformación de la condición limitante que procura el sistema narrativo ideológico que constituye los *sentidos* de los sujetos se puede analizar en el replanteamiento de su rol social al reconocer situaciones de desventajas sociales, políticas, económicas, físicas o psicológicas; al poner al descubierto su coherencia narrativa al enfrentar condiciones y circunstancias de su realidad con las que discrepa; al descubrir su potencial para transformarse a sí mismo luego de un cambio personal aceptado socialmente.

En este panorama la acción transformadora se configuraría como crítica cuando se articula con una comprensión crítica de la realidad problemática y con un planteamiento de posibilidades que permitan institucionalizar incesantemente un sistema social en pro del beneficio público -al potenciar el carácter humano activo y productor de los miembros de la sociedad a través de las condiciones sociales instituidas, pensando incluso en aquellos aún no presentes- (Castoriadis 1998, Freire, 1969 y 1975; Giroux 1990, Múnera, 2008; Naishtat, 2008 y Tenti 1994).

La búsqueda de un beneficio público en la acción transformadora se puede revisar en los procesos subjetivos de emancipación y de construcción de pensamiento político. Con la emancipación los sujetos organizan y llevan a cabo su acción en favor de liberarse *de* un sistema opresivo *para* construir condiciones sociales que privilegien múltiples formas de

enriquecimiento personal y pluralidad política (Freire, 1969; Fromm, 1990; Giroux, 1990 y Tenti, 1994). Por su parte, el pensamiento político en la acción transformadora es posible analizarlo en torno a la conciencia de los participantes acerca del poder psicológico, material y simbólico ejercido sobre sí mismos desde distintas esferas de sus vidas, concibiéndose a sí mismos como sujetos con recursos específicos que pueden ejercer poder sobre otro, a partir de una posición ética de emancipación, si actúan estratégicamente al apoyarse en una base conceptual particular (Fiori, 1970; Giroux 1992 y 2006).

Siguiendo las ideas de Castoriadis (1998), Mockus (1987), Naishtat (2008) y Tenti (1994), el beneficio público desde la acción transformadora se podría indagar en los procesos subjetivos involucrados cuando los sujetos manifiesten diferentes formas de ejercer poder sobre los otros, expresando la importancia del debate y de la creación de grupos de interés con el fin de articular diversas perspectivas para transformar una realidad opresora.

Uno de los contextos que podría privilegiar procesos subjetivos de construcción de sentidos críticos es la universidad, en tanto conciencia crítica de la sociedad, ya que se ubica como un campo de lucha argumentativa entre múltiples saberes locales en favor del beneficio público (Múnera, 2008), potenciando en sus estudiantes diversos procesos educativos en la construcción de sentidos críticos frente a realidades sociales problemáticas, asumidas así gracias al enriquecimiento subjetivo que procura el contexto universitario.

No obstante, plantear el contexto universitario como potenciador en la construcción de sentidos críticos sugiere que la producción de discursos críticos, alternos a las racionalidades homogeneizantes, necesariamente es influida por el discurso científico y formal de la academia, puesto que la universidad cumple una doble misión de reproducir saberes, y asimismo, fomentar la crítica hacia las lógicas conjuntistas-identitarias que institucionalizan los sistemas sociales de opresión sobre los pueblos (Freire, 1969, 1970 y 1975; Castoriadis, 1998; Naishtat, 2008 y Tenti, 1994). Por lo tanto, con la presente investigación se responderá a la pregunta por el papel educativo del contexto universitario en los procesos subjetivos de construcción de diferentes sentidos críticos.

## **Objetivos**

### **General**

Rastrear procesos específicos en la construcción de sentidos críticos en estudiantes, potenciados por el contexto universitario.

### **Específicos**

- Explorar posibilidades de construirse críticamente en el contexto universitario.
- Examinar los procesos subjetivos involucrados en la construcción de un sentido crítico, a partir de la influencia mutua ejercida entre los sentidos y los significados.
- Indagar el papel del contexto universitario en los procesos educativos que potencian la construcción de diversos sentidos críticos.

### **Justificación**

La constante violación de los derechos humanos; los genocidios llevados a cabo por entes del poder; la preformación de los sujetos bajo los intereses del mercado no sólo a través del discurso educativo de la eficacia tecnoeconómica en la ciencia, sino también por medio de las ideologías consumistas impulsadas por los medios masivos de comunicación; la búsqueda de beneficios particulares por parte de la clase política; etc., promueven el dominio sobre un pueblo al mantenerlo en estado de ignorancia y miedo. La necesidad de impulsar la construcción de diversos grupos sociales críticos en este panorama de la problemática social contemporánea toma relevancia, teniendo en cuenta que el ser humano no es un ser para la adaptación sino para la transformación (Freire, 1975). Por lo tanto, las transformaciones sociales en favor del bienestar común desde una construcción de lo público sólo son posibles si tal responsabilidad recae en el pueblo empoderado y no en los gobernantes.

Con el fin de garantizar condiciones y espacios para la construcción de posturas críticas es imprescindible defender la universidad como conciencia crítica de la sociedad. La lucha argumentativa de los saberes locales en el contexto universitario permite, potencialmente, la construcción de sentidos críticos en favor de crear espacios que garanticen tanto la pluralidad política y social como la lucha por lo público -entendido

como la habilidad de pensar la acción instituyente en pro del carácter activo y transgresor humano con el fin de beneficiar incluso a aquellos que aún no están presentes-. En consecuencia, la experiencia de vida universitaria pasa a ser la principal promotora de actos críticos por parte de los estudiantes, procurando en algunos de estos jóvenes universitarios una reflexión acerca de su compromiso emancipador y empoderador, en su quehacer profesional, con los grupos menos favorecidos de la sociedad. Así, el principal aporte de la presente investigación a la sociedad es indagar cómo se pueden promocionar profesionales críticos y comprometidos con los sectores más vulnerables de un pueblo.

Si bien la educación ha sido una de las prácticas histórico-culturales empleadas para adoctrinar a los pueblos al preformar los sentidos subjetivos -fomentando en la construcción subjetiva un entramado semiótico de ideologías que sostengan los sistemas de dominación instituidos desde intereses particulares, tales como el discurso del crecimiento económico, de las jerarquías políticas, de la razón monológica en la ciencia, etc.-, también posibilita la construcción de sentidos críticos frente a tales hegemonías sociales. Es así como el aporte de esta investigación, para con los participantes del estudio, es retroalimentar el escudriñamiento de posibilidades para construirse críticamente en el contexto universitario desde lógicas y racionalidades no necesariamente académicas -p. ej., artísticas, políticas, societales, así como de cualquier otro sistema simbólico-identitario de afiliación emocional e ideológica que se gesticule dentro de la cultura universitaria-. Igualmente, con los hallazgos de esta investigación se apunta a promover políticas que privilegien aquellos procesos educativos, en el contexto universitario, que potencien la construcción de sentidos críticos en los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

Desde mi posición como ser humano, como participante en la construcción de una sociedad colombiana más justa y como investigador en psicología y educación la pregunta personal por los procesos de construcción de un sentido crítico me ha llevado a construirme críticamente. He procurado enriquecerme con otros sentidos de existencia, transformando el carácter opresivo y hegemónico de los discursos que me constituyen narrativamente como sujeto preformado bajo intereses particulares. Asimismo, como psicólogo esta investigación me aporta una forma de intervención que reconoce el carácter humano actual y discontinuo de la reflexión y acción de los sujetos. Al desentrañar las especificidades de los sentidos y

significados que se relacionan para constituir su subjetividad en un acto particular, es posible señalar actos críticos del sujeto en el contexto universitario más que sujetos críticos en abstracto.

Así, el aporte de la presente investigación al discurso psicológico es que el sujeto no se puede sustancializar como normal o anormal, como competente o incompetente - emocional, intelectual o laboralmente-, etc., ya que se analizan sus actos desde las narrativas que reportan los entramados subjetivos que se transforman incesantemente en su devenir histórico-cultural. Igualmente, el aporte de la presente investigación a la psicología como disciplina es promover una reflexión del proceder teórico, epistemológico y metodológico, en favor de escudriñar las experiencias histórico-culturales específicas en las que se constituyen procesos psicológicos únicos e irrepetibles. Considerar formas diversas de ser y de sentir en el devenir de cada ser humano además de reconocer el carácter activo del sujeto -reconstrucción incesante de su realidad y de sí mismo con los otros significativos-, también exige que la psicología no se ubique como un instrumento al servicio de los sistemas de dominación -p. ej., al construir los discursos del bienestar psicológico en procura de un sometimiento o adaptación a las lógicas homogeneizadoras de: la normalidad psíquica, las leyes institucionales, los principios religiosos o morales, las competencias cognitivas y sociales, etc.-.

## HORIZONTE METODOLÓGICO

En este capítulo se concretiza el horizonte teórico y conceptual a través de herramientas metodológicas que permitan indagar el papel educativo del contexto universitario en la construcción de sentidos críticos, explorando los procesos subjetivos y educativos involucrados. En un primer apartado se revisará el potencial del *relato de vida* para dar cuenta de estos procesos a través de la narrativa de los participantes. En el segundo apartado, se analizará cómo se llevaron a cabo las *entrevistas en profundidad* para rastrear procesos de vida en la universidad. Posteriormente, se expondrá cómo se realizó el proceso de organización y análisis de las narrativas. Finalmente, se presentará la descripción de los dos participantes de esta investigación y el filtro construido para escogerlos.

### **Método**

El relato de vida es un método de investigación cualitativa que posibilita a los actores sociales significar y reinterpretar su historia de vida al narrarla desde sus propios discursos (Ricoeur citado en Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). La narración permite que el sujeto se actualice y posicione con un rol social particular desde el que construye su realidad, configurando redes de significados co-construidas en las culturas locales (Estrada, 2010). Cuando el sujeto narra su historia la resignifica, evitando que el investigador busque infinitamente los orígenes de los procesos subjetivos dado que su narrativa no es una suma de experiencias recuperadas desde la memoria, sino más bien una resignificación de sus experiencias vitales (García, 2004). Por ende, la narrativa efectivamente pronunciada delimita los procesos subjetivos que configuran una concepción particular tanto del mundo

como de sí mismo, una organización específica del pensamiento y una acción humana que corresponde a tal organización.

El relato de vida se fundamenta en un enfoque biográfico definido como hermenéutico -dimensión ontológica-, existencial -dimensión ética-, dialéctico y constructivista -dimensión epistemológica-. Es un enfoque hermenéutico en tanto el investigador debe interpretar la historia de vida de los entrevistados, reinterpretada a su vez por éstos cuando la narran. Al ser las interpretaciones constituyentes de las experiencias humanas, el movimiento hermenéutico se ubica en una dimensión ontológica. La dimensión ética del enfoque existencial en el relato de vida surge cuando se le pide al entrevistado que narre su historia de vida, puesto que se le exige asumir una posición ética al redefinir su existencia en el presente frente a las implicaciones de sus acciones pasadas. Finalmente, el sentido de la narración al producir un relato de vida se construye en la relación dialéctica entrevistado-entrevistador. Al considerarse el narrador como su propio objeto de conocimiento debe separarse simbólicamente en la narración de su historia de vida, mientras que el investigador debe separarse de sus sistemas conceptuales para acercarse a las vivencias del narrador. Es así como en este juego dialéctico se involucran diversas condiciones y circunstancias actuales que afectan a ambos actores e influyen el contenido de lo enunciado -condiciones sociales, biográficas, psicológicas, recursos materiales y condiciones físicas para la producción del relato, etc.- (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Para construir el sentido de la narración en la producción del relato no se puede obviar que ambos, participante e investigador, se involucran en un juego para descubrir las reglas, en el sentido de Bourdieu, de un campo de relaciones de poder. Ambos afectan la dinámica del sistema de dispersión narrativo que se intenta desentrañar. Por lo tanto, el investigador estará impedido para discernir las realidades psicológicas locales, en su densidad constitutiva, ya que interpretará las lógicas del juego inherente al campo en el que se construye el relato a partir del flujo narrativo que sustenta su subjetividad y no a partir de las relaciones de poder intersubjetivas discontinuas, inmersas en una dinámica y devenir particulares, ajenas a la acción organizadora de su subjetividad.

Con el fin de lidiar con este problema, el investigador debería analizar la realidad psicológica en tres niveles: **a.** La que desentraña el investigador, **b.** la reportada desde la coherencia narrativa que sustenta la organización de la conciencia y de la acción del

participante, y **c.** la articulación de la realidad psicológica que se produce gracias a las tensiones subjetivas dialécticas investigador-participante.

### **Técnicas de recolección**

La recolección de los relatos de vida se llevó a cabo mediante la entrevista en profundidad -grabación con cámara de video-. La técnica de la entrevista permite que en el relato de vida, respecto a los posicionamientos críticos asumidos frente a realidades problemáticas, el narrador elabore una coherencia personal y social gracias a la profunda y larga relación construida a través de los sucesivos encuentros cara a cara entre investigador y entrevistado (Sanz, 2005).

En pro de lograr tal coherencia, delimitada a la indagación los procesos subjetivos en la construcción de sentidos críticos, se realizaron dos encuentros con cada participante para profundizar en la reflexión de la historia de vida del narrador, con una hora en promedio de duración para no tener que interrumpirla abruptamente -la duración de cada entrevista dependió de la dinámica de la narración y de la relación de cercanía que se estableció en cada encuentro, siguiendo las recomendaciones de Cornejo, Mendoza y Rojas (2008)-. En el primer encuentro se profundizó en las preguntas que sirvieron de filtro para escoger a los participantes -presentadas en el apartado *participantes* de este mismo capítulo-, mientras que en el segundo encuentro se reafirmaron y/o reorientaron los procesos indagados ampliando vivencias significativas con el fin de aclarar tales procesos. Se hallaron datos muy ricos a partir de los dos encuentros con cada participante, por lo tanto no fue necesario llevar a cabo un tercer encuentro.

El tiempo transcurrido entre cada encuentro fue de diez días. Durante este período de tiempo se realizó la transcripción del relato producido en cada entrevista, el análisis de tal transcripción y la preparación para el encuentro siguiente. Dentro de este intervalo se tiene en cuenta el tiempo que le toma al participante leer la transcripción, con el propósito que tome distancia de su relato y de su historia de vida y realice cierta elaboración para el encuentro siguiente (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Finalmente, en el proceso de recolección de los relatos de vida se registró en un *cuaderno de campo* las condiciones y circunstancias que influenciaron la producción de los relatos, así como los análisis e interpretaciones que surgieron en cada encuentro. Debido a

que los registros se grabaron en video fue posible registrar todos los aspectos relevantes que afectaron la recolección y construcción de los relatos (gestos, entonaciones, factores externos que afectaron la dinámica de la entrevista, etc.).

### **Organización de la información**

Con el fin de escudriñar procesos subjetivos y educativos particulares en la construcción de un sentido crítico, la narrativa de los participantes se organizó a la luz de la coherencia argumentativa teórica y empírica que articuló el *problema de investigación* en el capítulo anterior. Es así como los datos se organizaron en dos grandes categorías con sus respectivas subcategorías, usando el *software* de análisis cualitativo *Atlas.ti 6.2.27*:

**1.** La *transformación de realidades que sustenten un sistema de dominación* exige examinar las fuerzas simbólicas y formas de asumir:

**a.** La *comprensión crítica de la realidad* que conlleva analizar las reglas narrativas en la aparición de:

- i.** Características de la realidad social que el participante considera problemática, percibida así por el enriquecimiento subjetivo que le procuró el contexto universitario.
- ii.** La necesidad de transformar la realidad problemática al reconocer en ella las condiciones sociales que en otros momentos históricos y lugares fomentaron casos específicos de sufrimiento público y privado.
- iii.** Los significados en torno a los que se configura la realidad social considerada como problemática y la relevancia afectiva que tiene para los participantes tales significados.
- iv.** El rol social que construye el sujeto en el contexto universitario al asumir una postura crítica frente a esa realidad social problemática.
- v.** La elaboración de un discurso acerca de las relaciones discursivas, causales y de poder que se le atribuyen a tal realidad, a partir de diversas racionalidades fomentadas en el contexto universitario.

- vi.** Las influencias simbólicas de otros sujetos significativos, sistemas simbólicos identitarios, ubicaciones histórico-culturales específicas, situaciones de la vida que involucran un reto personal o roles de género asumidos en el contexto universitario para la elaboración de ese discurso.
  - vii.** La toma de distancia de la reproducción de ese discurso crítico al reconstruirlo en pro de articularlo con el rol social que se asume, el proyecto de vida y la historia personal.
- b.** El planteamiento de realidades sociales que realcen el potencial reflexivo y cuestionador de sus participantes instituyentes, puede analizarse en la manifestación de:
- i.** Un lenguaje de posibilidades concretas que procuren la transgresión de la conciencia social en la realidad considerada como problemática, proponiendo espacios para la construcción incesante de otras racionalidades sociales.
  - ii.** Los procesos educativos -fomentados a partir de encuentros intersubjetivos, comprensión de las obras humanas, o reflexión e imaginación- que enriquecen la densidad subjetiva particular desde la que se proponen las realidades posibles.
- c.** La *acción crítica para transformar la realidad* requiere indagar en la narrativa del sujeto:
- i.** La reflexión, por parte del participante, de cómo en la realidad que se considera problemática algunos sujetos e instituciones específicas ejercen poder sobre él.
  - ii.** El reconocerse en la acción transformadora como un sujeto que dispone estratégicamente sus recursos psicológicos, simbólicos y materiales para ejercer poder e influir en otros desde una base conceptual particular.
  - iii.** La acción transformadora con el propósito de liberarse a sí mismo y a otros *de* la lógica opresora en tal realidad problemática, *para* fomentar condiciones

sociales que defiendan múltiples enriquecimientos humanos y posicionamientos políticos, aludiendo a aquellos aún no presentes.

- iv. La acción transformadora de la realidad problemática como un proyecto de debate y de creación de grupos de interés, con el fin de beneficiar múltiples formas de existencia humana.
- v. Características de la realidad que posiblemente se transformó críticamente.

2. La *transgresión y transformación del sentido* implica explorar las influencias simbólicas -especialmente del contexto universitario- y la forma de asumir:

- a. Las ideologías que sustentan la coherencia narrativa de sí mismo e influyen sobre la percepción, reflexión y acción en la realidad que el participante considere opresora.
- b. La percepción de haber transfigurado las ideologías acerca de sí mismo al replantear su rol social en las situaciones de desventaja social, política, económica, física o psicológica -para sí mismo u otros- involucradas en la realidad problemática.
- c. El descubrimiento de las ideologías que sustentan el sentido al enfrentar las condiciones y circunstancias de la realidad problemática que son discrepantes consigo mismo.
- d. Señalar el propio potencial para transformarse a sí mismo luego de cumplir las propias expectativas de un cambio personal en la realidad problemática.
- e. La reflexión acerca de tales ideologías como un impedimento para franquear los límites de la ingenuidad al instituir la realidad transformada.

### **Proceso de análisis**

Los *procesos subjetivos y educativos*, involucrados en la construcción de sentidos críticos, se analizaron en relación con la manifestación de *actos críticos* -entendidos como acciones que involucran el movimiento subjetivo desde una *realidad problemática* hacia una *realidad transformada críticamente* articulada con una *transgresión del sentido*, promovido por diversos *procesos educativos*-.

Los *procesos educativos* se analizaron como todos aquellos encuentros intersubjetivos, comprensiones de las obras y procesos de reflexión e imaginación que

favorecieron la *Bildung*, es decir, la transfiguración, emancipación, autoeducación y autopoiesis (Freire, 1969; Fairbrother, 2003 y Naishtat, 2008).

La configuración de las realidades sociales en las que tuvieron lugar los procesos de construcción de un sentido crítico se delimitó a las narraciones que acogían los cuatro procesos centrales de tal construcción: *realidad problemática*, *procesos educativos*, *realidad transformada* y *transgresión del sentido*. En estas narraciones se examinaron acciones pasadas recreadas por los narradores, analizando lingüísticamente la conciencia propia y ajena en su acción respecto a otros. Tales acciones giraron en torno a situaciones que generaron crisis e inconformismo, en el caso de la *realidad problemática*. Mientras que la *realidad transformada* y las realidades que se construyeron alrededor de los *procesos educativos* y de la *transgresión del sentido*, se analizaron a partir de las acciones narradas que dieron cuenta de estos procesos.

Es así como el escudriñamiento histórico-cultural de un ser humano en su devenir fue posible al revisar las múltiples relaciones discursivas, causales y de poder que entraron en juego para sedimentar las subjetividades de los participantes en realidades sociales construidas a través de la acción respecto a otros, permitiéndoles configurar características, hipótesis, *roles sociales*, *significados* y *sentidos* en torno a su mundo cotidiano.

Finalmente, el *contexto universitario* se analizó como la articulación de las dinámicas internas y externas a la UNAL en relación con los *procesos educativos*. Estas dinámicas configuraron la dirección del movimiento subjetivo en relación con las influencias discursivas, simbólicas, narrativas, de interacción, de poder, psicológicas, etc., que fueron coherentes con la sedimentación de las subjetividades de los narradores y que posibilitaron la articulación de *procesos educativos* fomentados en la vida universitaria con *procesos educativos* fomentados en espacios externos a la UNAL.

## **Participantes**

Con el fin de analizar la riqueza de los espacios educativos universitarios que fomentan racionalidades formales -ligados a los contenidos curriculares y prácticas académicas- y sentidos sociales -culturales, artísticos, políticos-, en pro de potenciar procesos subjetivos que coadyuven a la construcción de diversos sentidos críticos, se exploraron transitaros universitarios distintos que permitieron poner en diálogo las múltiples posibilidades de

construirse críticamente en el contexto universitario. Para analizar el impacto que tuvo el paso por el contexto universitario en cada estudiante, se realizó una selección de participantes con criterios no exclusivos:

1. Haber ingresado a la Universidad Nacional de Colombia -en adelante UNAL- al terminar el colegio o luego de haber estudiado como máximo un semestre en otra universidad.
2. Haber permanecido en la UNAL por lo menos un período de cinco años -incluyendo posibles estadías académicas en otras universidades por un período no mayor a un semestre-, con el propósito de rastrear procesos educativos profundos e influyentes de la UNAL en la vida de los participantes.
3. Que el posible posicionamiento crítico de los participantes se haya dado en su recorrido universitario, indagando así influencias más directas del contexto universitario en los procesos subjetivos de construcción de diversos sentidos críticos.

A los tres participantes que cumplieron con estos criterios -dos estudiantes de Psicología de quinto año y una recién egresada de la carrera de Psicología-, se les hizo unas preguntas indirectas que permitieran revisar la posibilidad de hallar los cuatro procesos centrales en la construcción subjetiva de sentidos críticos -la existencia de una problemática o crisis que sea relevante para el participante, la manifestación de procesos educativos en la UNAL que hayan posibilitado la transformación de esa problemática o crisis, la transformación de sí mismo al asumir una posición frente a esa problemática-, y así tener una base para direccionar las preguntas en las entrevistas hacia vivencias específicas:

¿Considera que el paso por la Universidad Nacional de Colombia ha transformado su proyecto de vida procurando cambios en la percepción de sí mismo y/o de otros, no solamente a partir de los espacios y contenidos académicos, sino también desde otros espacios sociales, culturales, artísticos, etc., construidos en la Universidad?

De ser así:

1. ¿En qué sentido se ha transformado su proyecto de vida?
2. ¿Cómo se dio este proceso y en qué espacios universitarios?

3. ¿Qué representa actualmente para usted mismo y/o para otros tal transformación?

Aunque se halló una problemática relevante en la narrativa de la participante recién egresada de Psicología, ella asumió el contexto universitario -la investigación teórica- como un escape para no enfrentar la situación problemática, por lo que se optó el no seguir explorando sus procesos debido a las limitaciones del tiempo con el que se contaba para finalizar la investigación. En la narrativa de los otros dos participantes -Andrés y Julián<sup>4</sup>- fue más claro un afrontamiento directo del problema y unos procesos educativos involucrados desde el contexto universitario.

---

<sup>4</sup>Los nombres de los participantes se asignaron arbitrariamente con el fin de proteger sus identidades.

## HALLAZGOS

La riqueza de las experiencias universitarias de los dos estudiantes escogidos para participar en esta investigación permite explorar distintas posibilidades de sedimentación subjetiva en los posicionamientos críticos, de acuerdo con sus vivencias e historias particulares. Siguiendo los objetivos de la investigación tales posibilidades se analizarán explorando el cómo se gestaron acciones transgresoras desde los procesos subjetivos y educativos que fomentaron la construcción de diversos sentidos críticos en el contexto universitario.

Julián y Andrés son estudiantes de Psicología en la UNAL. Al terminar el colegio Julián estudió un semestre en una universidad privada antes de ingresar a la UNAL, mientras que Andrés al terminar el colegio estuvo aproximadamente un año inactivo académicamente, permaneciendo una parte de ese tiempo en su casa y otra parte laborando en una empresa de comida rápida.

El transitar universitario de Julián se ha venido enfocando en procesos grupales de discusión y participación acerca de problemáticas cotidianas, tanto en la vida universitaria como en el contexto social y político del país. Por su parte, las vivencias universitarias de Andrés se han ligado principalmente con un interés por los espacios de esparcimiento y análisis de problemáticas individuales, compartidas con un pequeño grupo de amigos a través de discursos académicos y experiencias personales.

En los procesos de vida de Julián y Andrés el contexto universitario se configuró como la articulación de *procesos educativos* y *acciones transgresoras* internas y externas a la UNAL, en torno al papel que cumplió la Universidad como potenciadora en la construcción de diversos sentidos críticos. En esta construcción se fueron transformando

realidades, roles sociales y subjetividades, conforme se transformó la relación entre los *sentidos* y los *significados* que cada uno de ellos construyó y que los fue configurando subjetivamente, permitiéndoles enriquecerse a sí mismos y a otros.

Es necesario advertir al lector que al examinar los *procesos subjetivos*, a partir de la relación *sentidos-significados* que cada uno de los narradores construyó, se analizó en profundidad qué *sentidos* interactúan con qué *significados*. De esta forma, más que señalar una separación de los procesos individuales y sociales, se revisa cómo éstos confluyen dialécticamente mediante un proceso de retroalimentación mutua, posibilitando así el rastreo de la capacidad de agencia de cada sujeto y de los tejidos sociales que lo compelen.

Las subjetividades de Julián y Andrés se fueron densificando permitiendo la construcción de diversos sentidos críticos. La construcción de discursos críticos que sustentaron la comprensión y acción de cada uno de ellos frente a situaciones problemáticas, fue promovido al realzar su potencial reflexivo y cuestionador gracias a los *procesos educativos* que se manifestaron en sus narraciones al aflorar la *Bildung*. No obstante, los procesos educativos y acciones críticas tuvieron diferentes potencialidades en cada uno de ellos.

Si bien la búsqueda de empoderamiento movilizó los *procesos subjetivos y educativos* en el transitar universitario de Julián, e igualmente la necesidad de emancipación guió los mismos procesos en Andrés, los conceptos de empoderamiento y emancipación que se expondrán en los *hallazgos* fueron construcciones histórico-culturales de los narradores.

Así, en el capítulo de *discusión* se analizarán los alcances y limitaciones de los procesos de empoderamiento y emancipación narrados por Julián y Andrés a la luz de los planteamientos de Bruner (1988), Castoriadis (1998), Fiori (1970), Freire (1969, 1970 y 1975), Fromm (1990), Giroux (1990, 1992 y 2006), Goldmann (1972), Mockus (1987), Múnera (2008), Naishtat (2008) y Tenti (1994).

A continuación se presentarán los *hallazgos* tratando de encarnar la construcción de sentidos críticos por parte de Julián y luego de Andrés, a través de cómo ellos conciben sus procesos de vida. Las frases entre comillas que aparezcan en adelante corresponden a expresiones, ideas, posiciones, pasiones, sensibilidades, manifestaciones de existencia, etc., tomadas de la voz de los narradores para hacer más cercana la escritura de los *hallazgos* al fluir de sus vidas.

***¡Ahí, yo existo!...***

Las transgresiones constantes hacen la vida y le permiten existir a Julián, buscando “ser diferente, eruptivo, carnavalesco, chistoso”. En su transitar por el contexto universitario construyó sentidos críticos que se fueron gestando a partir de su búsqueda por empoderarse, procurándole una resignificación de sí mismo y de las realidades que instituyó con otros. Así lo manifiesta cuando narra cómo asume el empoderamiento en su proceso de vida:

Por ejemplo mi sexualidad. Yo perfectamente puedo decir que soy gay pero [...] para mí sí es necesario verla desde clave de empoderamiento. ¿Por qué?: porque es a través de mi reconocimiento y de mi empoderamiento y de mi sujeto político, que ¡construyo otras posibilidades! [...] O sea yo soy un sujeto político porque tengo un posicionamiento y un discurso y porque siento que puedo entrar en diálogo con el otro y que no estoy absorbiendo como una esponja pasivamente toda la información así, y actuando así: tal cual los parámetros [...] ¡y es empoderar al otro también! Es decirle: ¡mire!, de usted pueden nacer otras cosas ¿sí?: ¡no sea una grabadora!, no repita, no.... O sea, es muy bonito sentirse identificado con otros discursos: sí, muy chévere, ¡pero yo confío más en la poética propia!, en una poética que es construida ¡desde lo propio!, ¡sin miedos!, sin tener miedo de los otros, sino... y reconociendo que cuando salga de uno ¡va a estar en un conflicto simbólico constantemente! y ¡que eso me hace!, ¡eso me hace!, eso hace que mi vida sea una narrativa constante que se esté moviendo y que no sea una historia lineal [...] Entonces yo trato de ser muy conflictivo [...] No es buscar una solución ni una respuesta. ¡No!: evidencie la tensión que usted tiene con eso y ¡lúchela y hágale!, y ¡siéntase ahí propio porque ahí existe!

La necesidad de empoderarse en su cotidiano germinó a partir de “un proceso de vida muy afortunado” en el contexto de la UNAL. “Sin considerar trágicos sus procesos de vida pasados”, el reconocerse en perspectiva al ingresar a la UNAL le permitió reflexionar acerca de cómo se ha descolocado en el paso por esta Universidad, al ser uno de los procesos más problemáticos que ha tenido en su vida ya que le ha procurado transgredirse y transgredir su contexto académico, social y político, en múltiples ocasiones.

Reconociéndose como parte de un proceso al narrar sus experiencias de vida, su llegada a UNAL fue resignificada desde unos *sentidos* que se habían venido configurando alrededor del no poder ser ni expresarse, en lógicas sociales de control y disciplina que se constituían como *significados* para Julián. Así, empieza a construir *acciones transgresoras* a partir de *procesos educativos* sustentados en el enriquecimiento que le proporcionaba su “red de amigos” en la UNAL:

Yo vengo de una academia exitosa pero de una academia en la que yo era totalmente controlado-controlador. En la que yo era... la disciplina era mejor dicho: lo principal. Eh... caerle bien al docente y de no decir nada fuera de lo que tiene que ser, también. Eso era... que: eso me permitió el éxito en el colegio y en el ICFES y en todo lo que quieras de competencias y demás: súper bien. [...] Cuando yo entré a la Universidad (UNAL) yo venía de una universidad privada: que es la Santo Tomás. Y principalmente en cuanto a mi sexualidad no podía ser tan libre dentro de esa Universidad. Entonces yo llego acá a la Universidad (UNAL) y hay unos cambios totales en cuanto a eso ¿sí?: en cuanto a gente que sí lo hace abiertamente, encuentro un grupo de gente que va a apoyarme y que vamos a empezar a construir relaciones sin importar lo que piensen los demás, encontramos un espacio tolerante, [...].Entonces se conforma una red muy importante de amigos y eso hace que mi personalidad se transforme totalmente y *que yo sienta la libertad de ser: ¡de ser!...* eh y de preguntarme sobre mi sexualidad [...] empieza todo un proceso... eh de reconocimiento: cuando te hablo de conocerse a sí mismo. Empiezo en la Universidad a conocer muchas cosas: a conocer miedos, a conocer el cuerpo [...].

En su proceso de reconocimiento se empieza a manifestar una crisis de identificación con la carrera por ser “una cosa totalmente experimental y totalmente rígida” que negaba esa identidad que venía construyendo: reconocerse y reconocer el mundo a través de su cotidiano y del cotidiano de las personas que lo rodeaban, así como de su historia y de la historia de los demás. Movido por una necesidad imperante de “poder existir”, construyó espacios en el contexto universitario que fueron “coherentes” con ese proceso de “identificación que estaba sintiendo”, configurando así un *rol social* como “sujeto sexo-politizado” que le permitió articular procesos educativos con el fin de gestar acciones transgresoras.

Alrededor de tales *procesos educativos* fue construyendo su *rol social* en el contexto universitario, conforme se iban configurando unos *sentidos* en torno a asumir un posicionamiento, interactuando dialécticamente con *significados* sustentados para él en prácticas sociales coherentes con el cotidiano de las personas, procurando a partir de esta relación dialéctica una transformación en su subjetividad. Los espacios que permitieron tales procesos de transformación se apoyaron en la discusión y en las *acciones transgresoras* con algunos profesores de la UNAL, con el Colectivo de Estudiantes de Psicología, con la comunidad nacional LGBT a través de una emisora por Internet, con su grupo de amigos y compañeros de la Universidad. Un ejemplo de cómo se gestó una *acción transgresora* consigo mismo en relación con los otros -en el contexto de un *proceso educativo* hacia la construcción de sentidos críticos-, se manifestó cuando Julián narró cómo fue “politizando su liberación sexual”:

Pues digamos que en ese tiempo precisamente de tránsito fue cuando empecé a ver una materia [...]: *Teoría Análisis Lésbico Feminista* porque estaba interesado mucho en ese tema. [...]. Y la profesora Ochy Curiel es para mí como... (al narrarlo hace un gesto con las manos imitando el movimiento de quebrar algo) lo que yo te había dicho la vez pasada, fue un quiebre con la academia porque fue otra forma de ver. [...] Era súper chocante porque nos estaba hablando de cómo las lesbianas se podían politizar. [...] Por ejemplo yo una vez escribí un ensayo en esa clase, se llamaba: *¡quiero ser lesbiana!* [...] ¿cómo sería el impacto de la misma clase, de lo que ella proponía ahí, de todo lo que había como... sí: de politizar la sexualidad que impacta en el cotidiano de uno porque era uno salir de la clase y seguirse pensando en eso, cosa que antes quizá no pasaba mucho ¿sí?

En este panorama el *papel educativo del contexto universitario* en la construcción de los sentidos críticos de Julián, fue el de brindar “espacios en los que él se pudiera movilizar como persona a través del conflicto, la discusión y la acción como condiciones del reconocimiento de sí mismo y del otro como sujetos políticos”.

El enriquecimiento de su subjetividad, al posicionarse en el espacio social como “sujeto sexo-politizado”, potenció la comprensión de “las relaciones que impone tanto el *Departamento de Psicología* como la institución universitaria”. Luego de un proceso de investigación, discusión y reflexión en el que le fue posible reconocer la construcción histórica del discurso psicológico en Latinoamérica, fue complejizando la comprensión acerca de cómo otras instituciones también “imponen” su poder, al resignificar “el silenciamiento que promueve el Estado en el pueblo naturalizando así la impunidad frente a la violencia política que sufre el país, e imposibilitando formas de expresión en el contexto socio-político de Colombia”:

El Estado ha naturalizado el conflicto ¡totalmente! en el cotidiano. ¡Es normal que Colombia sea violenta y de aquí no vamos a salir en mil años, y las FARC, ¿sí?: ¡y allá siguen matando! y bla bla bla. Eso es normal ¿sí? Es como lo que se objetiviza y que después se naturaliza, que es lo que muchas ciencias hacen, pues el Estado lo ha hecho con la historia colombiana. [...] El silencio también como una forma de reacción ¿sí?, o sea no tanto como maniatada sino que es como un... quizá como si no... como... no sé, es que ya como que a uno le borran todas las posibilidades. Y uno ya... Y uno muchas veces les deja la responsabilidad a otros, al azar, no sé qué.

Julián construyó espacios que fueran “coherentes con el cotidiano de las personas”, garantizando las condiciones que posibilitaran la organización de su acción política para que diversos sujetos ejercieran poder sobre otros, empoderándose mutuamente para crear. En el devenir de su búsqueda de empoderamiento, como representante estudiantil de la

carrera de Psicología, Julián fue construyendo realidades con los otros a partir de su acción transformadora, promoviendo desde los procesos grupales un *lenguaje de posibilidades concretas* para intentar transgredir la conciencia social de aquello que se “impone”, a través de las actividades del Colectivo de Estudiantes de Psicología:

Digamos hay una frase de la representación (estudiantil) que se llama: *mi voz tiene todos nuestros matices*. Y es eso. Es reconocer el diálogo, reconocer un discurso de saberes y reconocer que yo no estoy hablando sólo por mí sino por toda una historia que me atraviesa. Y reconocer también que hay otro. [...]Entonces nos planteamos, o sea: ¿qué va a representar la representación?: nada, pues no voy a ser como yo el que va a tomar las decisiones o el que va a hablar por un grupo de gente con el que ni siquiera he dialogado. Entonces conformamos el Colectivo de Estudiantes de Psicología. [...]Empezamos a proponer actividades que fueran artísticas. ¿Por qué actividades que fueran artísticas?: porque nos pareció que es más cercano a nosotros como jóvenes ¿sí? [...] Eh... la primera actividad que hicimos como grupo fue la marcha. [...]. Y lo que hicimos fue como una locomotora: una locomotora grande. Y era muy bonito porque la locomotora era ¡pesadísima! Y ¡no la rotamos entre la gente y la aguantábamos. Y la llevamos de acá hasta la plaza de Bolívar. [...]Eh... llevamos la locomotora con el ánimo de mostrar que Santos (Presidente de la República de Colombia 2010-2014) estaba llevando unas locomotoras: de la educación, que no sé qué, fue una crítica política de fondo.

Gracias al debate de diferentes puntos de vista y la búsqueda de conflicto que posibilita el Colectivo de Estudiantes de Psicología, esta transformación incesante de las condiciones sociales opresoras libera *de* las organizaciones impuestas, institucional y gubernamentalmente, que van en detrimento del carácter humano activo, productor y político, *para* crear un espacio en el que se garantice la construcción de un discurso de saberes que tenga “todos nuestros matices” -incluyendo a los aún no presentes-, permitiendo así que todos sean y existan en su diferencia realzando su potencial reflexivo y cuestionador.

A partir de las actividades con el Colectivo de Estudiantes de Psicología Julián fue configurando realidades transformadas movilizadas por unos *sentidos* en los que se asumía como alguien que se movilizaba como persona y movilizaba a los otros, construyéndose dialécticamente frente a *significados* conformados para él como tejidos sociales de discusión. Este proceso de construcción desde la búsqueda de empoderamiento le permitió *transgredirse a sí mismo* al sedimentar *sentidos* en los que se asumió y se posicionó como un sujeto político respecto a los otros, que se construía interactuando dialécticamente con

*significados* sustentados en el conflicto, entendido por Julián como un acuerdo social que procuraba creaciones a partir de “la poética propia”.

En síntesis, el afloramiento del proceso de crecimiento humano en Julián ilustra cómo se resignifican subjetividades. La construcción de sentidos críticos en un mismo sujeto puede ser tan diversa como lo son “los diferentes lugares en los que logre ponerse” cada ser humano. Asimismo, si bien al explorar el fluir de la vida de Julián la acción política parece privilegiar la construcción de sentidos críticos, el análisis de las potencialidades que podría fomentar esta acción en otros, no puede estar desligado de la movilización particular en los procesos subjetivos a partir de los que un sujeto se construye a sí mismo y a su realidad.

En el caso de Julián él manifiesta que la búsqueda por empoderarse y empoderar al otro “lo hace y le permite existir”, permitiéndole no sólo comprender qué se impone y cómo, sino apropiarse un discurso crítico que se articula con su cotidiano y lo potencia a actuar políticamente. Si no fuera así seguramente la acción política no influiría con la misma fuerza en la construcción de sus sentidos críticos.

### ***Vinimos fue a reírnos...***

Las acciones transgresoras de Andrés se reconocen a la luz de cómo él asume su vida. Los *sentidos* y *significados* que construyó en su transitar por la Universidad Nacional de Colombia -en adelante UNAL- le permitieron transgredirse movido por una necesidad de emanciparse. La concepción de emancipación para Andrés se ha venido transformando a través de sus procesos de vida universitaria.

Es así como la idea de “liberarse de los caminos que le han venido imponiendo socialmente en su familia y en su educación, aislándose para alimentarse en su *ego*”, transmutó en una idea de “emanciparse con el otro”. Al narrar sus “procesos de transformación como persona”, Andrés emplea la metáfora de “el amanecer y el ocaso porque en ese proceso de construcción y destrucción está el ser, permitiéndole concebirse a otras magnitudes”.

El proceso de “destruirse y construirse” constantemente nace de unas reflexiones alimentadas por los “caminos recorridos” guiados por sus búsquedas y necesidades personales, esas que lo enriquecen como ser humano. Una de las búsquedas más

importantes que movilizaron sus procesos subjetivos y educativos en su transitar por la UNAL, fue la indagación por “el sentido de su existencia”.

Discutiendo con su ex-novia acerca de la pedagogía Andrés comprendió que “no se trata de encontrar una respuesta determinada al sentido de su existencia, sino de saber elaborar la pregunta, entendiendo así que la vida es un camino en el que cada individuo se construye con los otros a través del conflicto”. Así, Andrés narra cómo concibe sus procesos de emancipación relacionados con “el encontrarse a sí mismo sin perder de vista la relación con el otro”:

Todos los filósofos que uno comienza a conocer y que le van diciendo: sálgase de esta mierda y piénsese usted mismo. O sea no es que se abstraiga porque uno es un sujeto que se construye en un entorno, pero entonces no se pierda en su entorno ni se pierda en su mismidad ¿si pillá? Aprenda a encontrar su esencia en ese intercambio con el medio. [...]. ¡Es como Walt Whitman! O sea es ver una hoja y saber y concebirse en la magnitud de la hoja: que la hoja está volando y usted está volando al igual que la hoja. En unas dimensiones míticas. Pero entonces también es voltearse a la lógica y decir: pero acá estoy yo y allá está la hoja. Y tenemos naturaleza diferente. Y ella viene de un árbol y yo vengo de mis padres, de mi familia. Es como... como jugar en esas dos dimensiones y saber conocer ese ir y venir. Un mar de la vida. Jugar con las olas ¡sin hacerse daño! [...] También está Freire por ahí metido ¿si pillá?: acá, el intercambio. No es que alguien se emancipe solo o uno emancipe al otro, sino todos nos emancipamos al tiempo.

La forma cómo Andrés resignifica sus procesos de emancipación responden a *procesos subjetivos* que se entrelazan unos con otros respecto a su búsqueda personal de “encontrarle sentido a su existencia”. Es así como “la pregunta por el sentido de su existencia” direccionó los *procesos subjetivos* hacia la construcción de sentidos críticos, configurando en su transitar universitario un rol social que movilizó, igualmente, los *procesos educativos* posibilitándole la construcción de diferentes sentidos críticos.

Este *rol social* lo construyó con compañeros y algunos profesores de la UNAL y con amigos de su barrio, configurando unos *sentidos* al ubicarse como alguien que busca descubrirse a sí mismo y ser “una fuerza imperceptible para seducir a otros” para que se descubran, procurando en ese encuentro darse mutuamente la voluntad.

Andrés construyó tales *sentidos* en relación dialéctica con *significados* alrededor de la voluntad, la cual es significada por Andrés como aquello que une su tejido social y que sus amigos comparten en espacios de amor, aceptación y entrega. Estos espacios no sólo se configuran como *espacios educativos* que “alimentan” la búsqueda de emancipación para

Andrés, sino como *acciones transgresoras* que se relacionan con su interés de poderse pensar a sí mismo:

Cada uno hablaba, cada uno se expresaba y todos nos poníamos como en la tónica de aceptarnos, de amarnos. Sin maricadas de: ¡ay no! que eres marica, que eres homosexual, que tal (lo dice haciendo un gesto con las manos sugiriendo el intercambio constante entre sí mismo y los otros). [...] ¡Ya! O sea ese era el contexto y el grupo particular, el propio para saltar esa barrera de la sexualidad ficticia que montan en esta sociedad. Entonces uno dice: ¡uy claro es que eran los manes! O sea gente que se sale de una ley. ¡Y que nos salimos todos al mismo tiempo de la ley! [...] Pero uno está con... se siente acompañado y se queda la otra ley atrás ¿si pillas? Entonces ya las cenizas se quedan quietas y puedo renacer como un fénix, como dice Nietzsche. [...] Es como ese núcleo donde se gestan los hombres y decían: somos más de lo que creemos ser ¿si pillas? Y nos damos confianza, nos damos fe, ¡nos damos tanta entrega! [...] Y ahí uno se da cuenta que la voluntad es tan... puede ser tan efímera pero es tan transcendental también. Porque es lo que nos determinó, lo que nos dio la voz y el porro. Entonces ahí esa mierda me alimentó a mí como persona y jugamos a alimentarnos entre todos como personas.

Otras acciones transgresoras potenciadas por su necesidad de emanciparse afloraron, en la narrativa de Andrés, al resignificar “el sentido de su existencia ya no como la búsqueda de una respuesta determinada, sino como un construirse con los otros”. Esta comprensión se fue gestando a partir de *procesos educativos* sustentados en discusiones acerca de la pedagogía con su ex-novia, como ya se mencionó, y en reflexiones de los discursos existencialistas de Baudelaire y Sartre. Así, Andrés fue articulando sus reflexiones con prácticas sociales que le permitieron “sublimar muchos deseos al buscarle una respuesta al sentido de su existencia en esos primeros semestres en la UNAL”:

Cuando fumé (marihuana) y me di cuenta cómo se elaboraba el cambio en mi conciencia, por ejemplo por la planta sagrada. Como lo consideran los rastafaris. Yo dije: ¡mire, mire lo que pasa en su *psiquis*! ¡Y lo que ellos (los paradigmas de la Psicología) me están diciendo son percepciones de esa *psiquis*! ¿Si pillas? Entonces tal vez ellos no tienen la razón sino que la cosa es mucho más compleja. [...] Tal vez la ganja (marihuana) fue simplemente un factor. Pero entonces hay una ecuación muy interesante que dio como resultado ese concebir la realidad de otra manera. El ya no encontrarme en un deshacerme como sujeto y como individuo porque ¡me fascinaba y también a veces me fascina ahorita volverme mierda cuando me siento mal! Sino entonces me comienzo, yo, a encontrar en una percepción diferente. Porque encontré, yo, un camino que construí yo. No un camino que me impusieron o que me elaboraron.

Los procesos subjetivos en torno al “destruirse con el ocaso y construirse con el amanecer” movilizados por su interés de encontrarse a sí mismo y ayudar a que el otro se encuentre, fueron articulando tanto acciones transgresoras como procesos educativos hacia una realidad transformada.

La construcción de esa realidad se vio potenciada por la UNAL al problematizar “la pregunta por el *ser*” a través de discusiones con profesores y compañeros por fuera de clases, aunque refiriéndose a conceptos tratados en los espacios de las asignaturas. Es así como la acción transformadora de Andrés desde la que él influencia a los otros desde sus recursos psicológicos y simbólicos, se empezó a gestar a partir de un *lenguaje de posibilidades concretas* en el que se procuró la transgresión de prácticas y situaciones desfavorables, para cada uno de sus amigos, en el contexto de su barrio y de la UNAL, por medio de discusiones y reflexiones:

Es llegar a la Universidad y robarle el fuego a los dioses y llevarlo al barrio, guevón: y ¡pun!, ¡ahí está la llama, la hoguera!, ¿si pilla?, ¡el conocimiento, la pasión, la vida! Vean las maricadas desde otro... ¡piénsense ustedes!, ¡emancípanse! ¿Si pilla? [...] Decirle a Fredy: no guevón, es que las barras no son el camino ¿si pilla? O sea las barras es un discurso homogeneizante y eso es como revaluado. [...] lo que uno le decía: no se sume en esa mierda sino entonces piénselo usted a su manera. Y el chino ya comenzó por ejemplo ahorita, después de como dos años, guevón, entonces ¡tan!, comenzó ¡ah! sí, pille: esto para dónde es que lleva, pero los chinos siempre me han mantenido acá otra opción [...]. Con los chinos jugamos con, por ejemplo en el barrio, jugamos con una ventaja y es conocer ya otras cosas. [...] Entonces había una ventaja en un saber y supimos direccionar una pregunta.

El sinuoso río en el que fluye la vida de Andrés, a través de su experiencia universitaria, configura dinámicas universitarias que se articulan con procesos externos en tanto se retoman teorías, discursos, autores y conceptos como base para discutir y reflexionar problemas cotidianos en su propia vida y en la vida de las personas que integran los espacios de aceptación social. Y confluyendo la existencia misma, el *papel educativo* que tomó el contexto universitario en la construcción de los sentidos críticos de Andrés, fue el de posibilitar bases conceptuales y teóricas, sustentadas en libros y encarnadas en personas -“estudiantes y profesores amantes de un saber”-, para discutir y reflexionar.

Las *acciones transgresoras* y los *procesos educativos* en Andrés se van moviendo en dirección a satisfacer necesidades y deseos que si bien se articulan con “el encuentro consigo mismo y con los demás”, también se encuentran con “rupturas” y situaciones de

crisis sin resolver. Cuando Andrés explora cómo se fue gestando su “proceso de transformación como persona con la gente en la UNAL”, resignifica dos situaciones que le permiten verse en perspectiva respecto a quién ha venido siendo y hacia dónde se proyecta.

Por un lado, recuerda la crisis que le generó la actitud de sus compañeros de colegio al no haberlo apoyado cuando un estudiante de otro curso, en compañía de otras personas, lo golpearon en retaliación a un enfrentamiento anterior. Por otro lado, resignifica cómo se sintió rechazado por sus padres cuando éstos les pagaron la universidad a sus dos hermanos y para él “no dejaron nada”. En estas dos situaciones Andrés fue construyendo su subjetividad a partir de unos *significados* en torno a “la falta de apoyo y el rechazo” que él consideró como una fragmentación del tejido social con sus amigos del colegio y con su familia, respectivamente, constituyéndose dialécticamente frente a tales significados desde unos *sentidos* configurados alrededor del “encerrarse en sí mismo” como una forma de asumirse al definir su reflexión y acción en el mundo:

Pero cuando me conflictué con lo del problema me tuve que enfrentar a él, solo ¿si pilla? [...]. Y ahí en ese enfrentar solo yo pienso que la reacción fue ¡juu! (al decirlo con las manos hace un gesto de encerrarse en sí mismo): amurarme del mundo. [...] Y me pulí... y ya me comenzó a estimular: ¡ah!, ¡adentro!, ¡púlase adentro!, adentro están las armas más guasas. Y eso de pronto tiene sus consecuencias ahorita porque uno no tiene que ser tan *insight*, tan... como tan cerrado, tan metido en su cuarto, sino entonces uno tiene que: ¡listo! las armas se mueven afuera porque acá adentro juegan ciertas reglas pero acá afuera juegan otras.

Los *sentidos* y *significados* que afloraron en otras situaciones de crisis fueron contextualizados nuevamente por Andrés respecto a su mejor amigo en el barrio y respecto a las mujeres en la Universidad. Estas situaciones aparecieron en la narración de Andrés al explorar cómo el paso por la UNAL le ha ayudado a transformar la percepción de sí mismo. Los *significados* en este caso fueron construidos por Andrés en torno a la “falta de receptiva de las personas hacia su forma de pensar”, en tanto supone acuerdos sociales que le posibilitan reflexionar y actuar frente a algunas personas, especialmente frente a las mujeres:

Estoy comenzando a analizar lo que de pronto pasó porque por ejemplo en este último período de vacaciones me entregué, guevón, a una mierda así de fumar y de pronto de compartir mucho con Samuel y cerré de pronto mi grupo social. [...] Pero entonces formé una barrera con el mundo. Entonces por ejemplo ahorita se me hace más difícil entenderme con las viejas. [...] Y volví a la Universidad y como que las

personas no tienen tanta receptiva con mi forma de pensar. [...] Me senté y puedo yo estar comenzando a subir ¡en mi ego!, y en mi bola y en mis ideas pero es que el mundo no funciona así. Y si yo me aíso de esa mierda pues yo también comienzo a sentirme mal conmigo mismo. [...] De pronto con el man no es la tónica, no nos entendemos en esa ahí... pero con la mujer uno no puede permitirse eso. [...] ¡tan!, le doblan el brazo a uno (lo narra haciendo el gesto corporal de alguien doblándole el brazo): ¡no! ¡ceda!, ceda por este lado porque si no se caga. Y eso conllevaría a mucho sufrimiento para la vida y *vinimos fue a reírnos*. [...] Y pues qué hacer con esa mierda. Aún no la he entendido, pero por ahí va.

En síntesis, el fluir de la vida de Andrés, en el contexto universitario, permite señalar que la construcción de sentidos críticos no se ciñe a una única dirección para densificar la subjetividad con el fin de potenciar procesos de transformación y transgresión. El volver sobre situaciones de crisis similares hace parte del enriquecimiento subjetivo necesario para comprender, en mayor profundidad, “qué caminos se han venido imponiendo” y cómo inciden en la movilización histórico-cultural de cada ser humano, posibilitando así acciones críticas para transformar diversas realidades y subjetividades.

La narrativa de Andrés permite rastrear cómo se van gestando *actos transgresores*, configurados simultáneamente como *procesos educativos*, que van sedimentando su subjetividad en pro de transformar esas “situaciones que le generan sufrimiento”. Es un proceso constructivo que se interrelaciona con vivencias y transformaciones en su subjetividad, movilizadas por transgresiones empujadas por su necesidad de emanciparse, a veces solo, a veces con los otros. Es así como sus *procesos subjetivos* y sus *procesos educativos*, en torno a la construcción de sentidos críticos, coinciden y son potenciados por aquello que lo mueve como ser humano: sus necesidades, sus deseos, sus intereses y sus sueños inmersos en ese “a qué vinimos a la vida: *vinimos fue a reírnos*”.

## DISCUSIÓN

Los *hallazgos* sugieren que los posicionamientos críticos no son algo que todos los seres humanos pretendan alcanzar, sino algo que aflora en condiciones y circunstancias particulares que los posibiliten. Esta investigación no pretende categorizar como crítico una forma de pensamiento o de acción específica con intereses particulares que defiendan ideologías científicas, políticas, económicas, etc. Es así como a partir de los *hallazgos* se discutirán los diferentes análisis que se posibilitan respecto a cómo se construyen los sentidos críticos, revisando los puntos de encuentro y desencuentro con el *horizonte teórico y conceptual*.

Como ya se mencionó en el *proceso de análisis del horizonte metodológico*, la construcción de sentidos críticos se concebía a la luz de un movimiento de sedimentación subjetiva que permitiera la manifestación de un *acto crítico* -acción transformadora de una lógica de dominación, garantizando la transformación incesante de sí mismo y de su realidad social en favor de no caer en otras lógicas de dominación-. Para ello era necesario que el sujeto densificara su subjetividad comprendiendo las relaciones discursivas, causales y de poder que lo constituían, preformándolo en su percepción, reflexión y acción en una realidad construida con los otros.

No obstante, en el análisis del sentido que tenía su narrativa para Julián y Andrés -revisando sus gestos, entonaciones, los énfasis que hacían de sus vivencias específicas, etc.- la dirección del movimiento que hizo coincidir sus *procesos subjetivos, educativos y acciones transgresoras* respondió más a una lógica de construcción intersubjetiva *sentidos-significados* que atravesó sus procesos de vida en el contexto universitario. En este panorama, los *procesos subjetivos, educativos, roles sociales y acciones transgresoras* que

les permitieron construir diversas realidades, no aparecieron ligados a eventos o situaciones particulares, sino a intereses, necesidades, pasiones, búsquedas y proyecciones personales. Por ende, los *actos críticos* tuvieron mayor coherencia al analizarlos en torno a procesos de transformación de realidades sociales y de sí mismo, delimitando tal análisis a los procesos de transgresión de los *sentidos* construidos por ellos.

En las narrativas de Julián emergieron varios *actos críticos* conforme se iban configurando distintos *sentidos* en torno a su búsqueda de “empoderamiento”. La transgresión de sus *sentidos*, a través de *acciones transgresoras* que coincidieron con *procesos educativos*, fomentaron *sentidos* cada vez más ricos que ampliaban *su realidad* y el *rol social* que se atribuía en esa realidad respecto a los otros. En las narrativas de Andrés sus *acciones transgresoras* y *procesos educativos*, en torno a su interés por “emanciparse”, transformaron sus *sentidos* en dirección a revindicar su *rol social* como “sujeto emancipado”. Sus *sentidos* se fueron enriqueciendo al construir diversas formas de emanciparse -solo o en relación con otros-, buscando *procesos educativos* que le permitieran comprenderse con personas cercanas en las relaciones que establecía, reconstruyendo así su *realidad social* y el *rol* que se atribuía respecto a otros, en términos de asumir compromisos, expectativas, actitudes y teorías de sí mismo y del otro.

Respecto a cómo y qué enriquece la resignificación de *roles sociales* en la cotidianidad, si bien algunas personas se pueden caracterizar como más femeninas o masculinas de acuerdo con los *roles sociales* construidos en situaciones que impliquen retos personales (Abrahams, Feldman y Nash, 1978), o asumir un *rol social* de mayor compromiso con la pareja en conflictos sentimentales, a partir de su *rol de género* (Zuroff y Duncan, 1999), Julián politizó su *rol social* a partir del *rol de género* asumido, ya que en la construcción de sus *sentidos* se empezó a concebir como un “sujeto sexo-politizado” en espacios sociales de “conflicto”. Es así como la transgresión de los *sentidos* va enriqueciendo *roles sociales* que atraviesan diversos contextos.

Tanto Andrés como Julián resignificaron sus *roles sociales* en el fluir de la *transgresión de sus sentidos*, alrededor de sus búsquedas de “emancipación” y de “empoderamiento”, respectivamente, ya que el cambio en la autoimagen requiere que el sujeto transforme dimensiones subjetivas que le procuran otros *roles sociales*, configurando así otras *realidades* (Altimir, Rivas y Tornero, 2003). Al igual que en la investigación de

Ngai (2006), la *transgresión de los sentidos* de Julián fue promovida al ubicarse como agente del cambio social, a partir del *rol social* asumido en contextos que le procuraron una responsabilidad con otros. Sin embargo, los *roles sociales* construidos por Julián y Andrés no afloraron como una construcción que se gesta en un contexto o situación particular, al establecer relaciones sociales específicas entre dos interlocutores (Bruner, 1988 y Gergen, 2007), sino como una resignificación de múltiples relaciones, situaciones y contextos en torno a procesos de *enriquecimiento subjetivo* movilizadas por la construcción y *transgresión* de sus *sentidos*.

De este modo, en el análisis de cómo se construyen *sentidos críticos* tomaron gran relevancia los *sentidos* subjetivos que se iban constituyendo a partir de las coherencias narrativas con las que Julián y Andrés se definían en su percepción, reflexión y acción en el devenir y en lo que proyectan ser, aflorando pasiones y abriendo horizontes particulares. Igualmente, los *significados* que se compartían con otros y entraban en relación dialéctica con esos *sentidos* que estaban construyendo, se fueron resignificando conforme sus experiencias de vida se hacían más ricas, densificando así su tejido social.

Es así como la relación dialéctica *sentidos-significados* no intenta señalar una separación entre los procesos individuales y los procesos sociales a través de los que se construye una subjetividad. Más bien procura un análisis en profundidad de la interacción específica de los *significados* narrados que configuraron los tejidos sociales, tanto para Julián como para Andrés, en relación dialéctica con el agenciamiento desde el que cada uno de ellos construyó tales significados y permitió que esos significados lo atravesaran. Este agenciamiento se sustentó en los *sentidos* narrados en torno a la forma particular en la que cada uno de ellos se asumió, posicionó, apasionó, proyectó, transformó y actuó respecto a los significados que consideró construidos y compartidos con otros (Bourdieu, 1979 y 1991; Ema, 2004; Giddens, 1976 y 1995; Giménez, 1997; González, 2002; Núñez, 2007 y Ortiz, 1999).

Aunque a veces Julián y Andrés manifestaban confusiones al hilar sus procesos de vida, sus *sentidos* apuntaron a una coherencia narrativa reduciendo la incertidumbre (Olivares, 2010), al resignificar sus pasiones, sueños, necesidades, búsquedas e intereses, proyectándose como seres humanos particulares de acuerdo con condiciones histórico-

culturales específicas (Bruner, 1988; Finkelkraut, 1987; Foucault, 2006; Gergen, 2007; González, 2002; Núñez, 2007 y Vygotsky, 1995).

A partir de las narraciones en acto emitidas por Julián y Andrés, en el aquí y en el ahora, fue posible rastrear la actualización incesante de sus *sentidos* en la discontinuidad específica de sus *procesos subjetivos*, permitiendo así un acercamiento a las *subjetividades locales* que se iban sedimentando en su devenir particular.

Los *sentidos* construidos por Julián y Andrés delimitaron tanto sus realidades problemáticas como los alcances de sus procesos de emancipación y de empoderamiento, en términos de Freire (1969), Fromm (1990) y Giroux (1990). En este orden de ideas, la *realidad problemática*, los *procesos educativos*, la *realidad transformada* y la *transgresión del sentido* se analizaron como procesos de reconstrucción y resignificación en torno a las necesidades, búsquedas y proyecciones personales que iban sedimentando sus *sentidos*.

Con el fin de ilustrar cómo estos procesos de resignificación y reconstrucción enriquecieron sus *sentidos*, potenciando diferentes alcances en sus procesos de emancipación y empoderamiento, a continuación se discutirá cómo la *realidad problemática* de Julián se fue ampliando en torno a conflictos socio-políticos, conforme iba construyendo *discursos propios* que le permitieron *comprender* y *actuar* frente a formas de organización institucionales que impedían “el empoderamiento para la transformación”, configurándose así un *proceso de resignificación* en simultaneidad con procesos educativos y acciones transgresoras que llevaron a realidades transformadas.

Posteriormente se analizará cómo Andrés configuró su *realidad problemática* como un *proceso de reconstrucción* respecto a “aquello que está en juego en las interacciones sociales”, potenciado por la elaboración de *discursos propios* que le permitieron *comprender* y *actuar* frente a las causas del “no comprenderse con personas cercanas al generarse rupturas en las interacciones, e impidiéndole así el encuentro consigo mismo y con los otros”.

El impedimento de Julián para “poder ser y expresarse” fue configurando su *realidad problemática*. Conforme se iban gestando *procesos educativos* y *acciones transgresoras* que posibilitaron la transformación realidades sociales, Julián fue construyendo un *discurso propio* en el que *analizaba* el *poder ejercido sobre él* a través del control, cuando señaló que en su colegio era “controlado-controlador”. En la configuración de ese discurso

también fue densificando la *comprensión* de *discursos impuestos* en torno a “la disciplina como fórmula del éxito” en el campo académico, cuando resignificó la forma como asumió los procesos académicos en su colegio. Al narrar cómo se fueron gestando las acciones transgresoras y los procesos educativos que le permitieron llegar a tales comprensiones, Julián enunció:

Eh... y empezó a haber como una crisis también de identificación con la carrera porque ¡también es paradójico!: o sea mientras yo estaba liberándome como persona, llamémoslo liberar o identificarme, eh... por un lado toda la perspectiva psicológica que me estaban enseñando pues era una cosa totalmente experimental y totalmente rígida que desechaba esa identidad que yo estaba sintiendo ¡y que no la reconocía y que no le importaba quién era! Entonces había un caos tenaz. Yo no quería saber nada de la carrera. Yo estudiaba por estudiar. ¡Mucho tiempo de la carrera pasó así!

Al ser elegido como Representante Estudiantil, luego de su crisis de identificación con la carrera de Psicología, su *discurso de comprensión* respecto a las *relaciones de poder y discursivas* que se configuraron para él como una lógica de opresión de “no poder ser”, se fue densificando al articularse con un *discurso propio* que fundamentaba su *acción* a partir de su “búsqueda por empoderarse e identificarse como sujeto sexo-politizado, procurando un empoderamiento en el otro”. Su *discurso de acción* se sustentó en la necesidad de “reconocimiento de sí mismo y del otro, como sujetos políticos, a través del conflicto”.

Potenciado por su *discurso de acción* al otorgarse un *rol social* como “sujeto sexo-politizado” que buscaba empoderar al otro a través del conflicto, su *discurso de comprensión* se empezó a enriquecer con la *comprensión* de una lógica de dominación en la que Julián percibía cómo las formas de organización de la Facultad y de la Universidad, impedían la construcción de organizaciones políticas y académicas a partir de “la voz que había venido constituyéndose histórico-culturalmente en cada estudiante”.

Es así como las *acciones transgresoras* de Julián se realizaban frente a realidades problemáticas cada vez más amplias, llegando incluso a construir un *discurso de comprensión* del “silenciamiento que promueve el Estado en el pueblo”, sintiéndose así comprometido con actividades que permitieran la manifestación de formas de empoderamiento a través del arte, con el Colectivo de Estudiantes de Psicología, frente al conflicto educativo y socio político del país. Al igual que la investigación de Schwebel (1990), Julián construyó sus *sentidos críticos* sensibilizándose *únicamente* frente a

*realidades problemáticas* sustentadas en lógicas institucionales socio-políticas de dominación, que impedían “el empoderamiento de las personas desde su cotidiano”.

Esta *sensibilización* fue enriquecida por el grupo social con el que se identificaba en la UNAL. Coincidiendo con el estudio realizado por Arango (2006), los *sentidos críticos* de Julián se constituyeron desde *procesos educativos* fomentados por *roles sociales* asumidos a partir de sistemas simbólicos identitarios, en torno a “la búsqueda de conflicto como una forma de empoderamiento” con sus amigos en la UNAL -los cuales conformaron posteriormente el Colectivo de Estudiantes de Psicología-, generándose entre ellos una alta sintonía social que les permitió compartir acciones transformadoras (Sinclair *et al.*, 2005).

Hallando puntos de encuentro con la investigación de Granberg (2006), las dinámicas de “discusión y de búsqueda de conflicto” con su grupo de amigos, le permitió a Julián una *transgresión* de sí mismo, configurando *sentidos* coherentes con el ímpetu de esas acciones transformadoras al experimentar una retroalimentación social que reafirmó su identidad como “sujeto sexo-politizado”. En este panorama su *sensibilización* frente a realidades problemáticas que promovían “el silenciamiento en el pueblo”, se vio potenciada por la ubicación histórico-cultural de su grupo de discusión (Deaux *et al.*, 2006) en “un contexto colombiano de impunidad naturalizada”.

En las narraciones de Julián no se explicita una necesidad de transgredir incesantemente las ideologías que sustentan sus *sentidos*, enunciadas por él a través de las convicciones y metas políticas que sostienen sus *discursos* de *comprensión* y *acción*, con el fin de alcanzar una *conciencia crítica* al transformar el universo cultural unificado de conciencias dominadoras (Freire, 1975 y Giroux, 1990). Sin embargo, su *acción crítica* en favor de garantizar espacios de discusión y conflicto que acojan “todas las voces”, procura la interpelación incesante de los *sentidos* construidos por los participantes de la discusión, gestando así *transgresiones críticas de los sentidos*.

La *acción crítica* de Julián como “sujeto sexo-politizado” le permitió empoderarse configurando espacios de resistencia, de lucha y posibilidad, al actuar ética y estratégicamente desde sus recursos psicológicos y simbólicos, para influenciar a otros (Fiori, 1970; Freire, 1969; Giroux, 1992 y 2006) “movilizándolos como personas”. Su *acción crítica* fue alimentada por una *necesidad de transformación* en procura de liberarse de las “organizaciones institucionales impuestas” que impiden las construcciones socio-

políticas, *para* garantizar tal construcción desde la participación democrática responsable de todos y cada uno de los sujetos “empoderados por su cotidiano” (Freire, 1969; Fromm, 1990 y Giroux, 1990).

El ímpetu de la *acción crítica* de Julián se fue gestando por medio del enriquecimiento que le procuró la elaboración de sus *discursos de acción y comprensión, comprendiendo así críticamente su proceso realidad problemática*, conforme iba densificando las relaciones de poder, discursivas y causales que instituían hegemonías que le quitaban el poder a él y a otros (Freire, 1969 y 1975; Fromm, 1990 y Giroux, 1990). Estos *discursos* se configuraron como *críticos* ya que se alejaron de “la reproducción pasiva de discursos ajenos”.

Es así como el *proceso de transformación crítica de la realidad* construido por Julián garantiza la autonomía social e individual en pro del beneficio público (Bourdieu, 1991; Castoriadis, 1998; Ema, 2004; Giddens, 1995; Múnera, 2008 y Tenti, 1994), gracias a que tal garantía fue coherente la resignificación de sus *sentidos* respecto a su *sensibilización* frente al *proceso realidad problemática* sustentado en lógicas institucionales socio-políticas de dominación.

La construcción de *sentidos críticos* de Julián ubicó a la UNAL como la *conciencia crítica de la sociedad*, al promover en él una *Bildung* (Naishtat, 2008) que densificó su subjetividad potenciando un *máximo de conciencia posible* (Goldmann, 1972) desde la que construyó espacios político-educativos que garantizaran la transgresión incesante de las *realidades sociales* y de *sí mismo*, en pro del beneficio público. Esta *Bildung* se sustentó principalmente en los *encuentros intersubjetivos* impulsados por su “necesidad de empoderarse y empoderar al otro para descolocarse mutuamente”, en tanto los grupos de discusión realzan el potencial cuestionador y reflexivo a partir de los vínculos sociales establecidos con los interlocutores (Fairbrother, 2003 y Jaspers, citado en Freire, 1969).

Andrés también construyó un *discurso propio* que le permitió analizar y problematizar la “pregunta por el ser”, en tanto “el no encontrarle sentido a su existencia” sustentaba inicialmente su realidad problemática. Cuando fumó marihuana *comprendió* que “el encuentro consigo mismo le permitía conocer su propia *psiquis*” alejándose así de “los conceptos errados que formulaban los *discursos psicológicos* acerca de la *psiquis* humana”.

Las *acciones transgresoras* y los *procesos educativos* en el contexto universitario le permitieron *comprender* que, en la UNAL, “el impedimento para que el otro se pueda

emancipar es *causado* por ese *ego* tan marcado que promueve la academia” -ideologías teóricas, políticas, etc.-. Por ello su interés para que “el otro se encuentre a sí mismo y se dé su voluntad” lo enfocó en sus amigos de barrio, quienes “no tenían ese *ego* tan marcado”. En este orden de ideas su *realidad problemática* fue configurándose en torno a “lo que está en juego en la relación con el otro”, conforme iba comprendiendo otras lógicas de interacción a través de procesos educativos y acciones transgresoras que promovieron transformaciones de realidades sociales con los otros.

En su necesidad por “emancipase y entenderse con los otros” formula un *discurso propio* que sustenta su *acción* a través de la búsqueda por “fortalecer el *ego* ya que al lograr capturar la atención del otro se *puede ejercer poder sobre él influenciándolo*”. La formulación de su *discurso de acción* fue fomentado por la apreciación de cómo su amigo Samuel capturaba la atención de los otros al divertirlos, e igualmente al *comprender obras* de la filosofía:

Pues ahorita estaba leyendo a este marica (Friedrich Nietzsche: *Así habló Zaratustra*) y decía que... hablaba digamos de la apreciación de los otros también frente a lo que es uno. Que muchas personas son vampiritos que se le acercan a usted y que lo quieren es secar. El *man* hablaba de cómo el comediante es el que mueve en realidad a la sociedad ¿si pillas? No son las ideas, no es la razón... ¡pues es Nietzsche!

Es así como el *rol social* construido por Andrés en el contexto universitario, sustentado en su *discurso de acción*, le permitió “posicionarse en el espacio social como alguien que seduce al otro para que éste se descubra y se dé su voluntad, procurando en ese proceso encontrarse a sí mismo y darse su propia voluntad”. Sin embargo, su *discurso de comprensión* y de *acción* no le ha posibilitado “entenderse nuevamente con las mujeres al sentir que ellas rechazan sus ideas”, manifestando que en algunas ocasiones “le encanta deshacerse como sujeto consumiendo alcohol y fumando marihuana cuando se siente mal”.

Al igual que en la investigación de Duncan (1987), los *sentidos* críticos de Andrés no se constituyeron frente a las lógicas de dominación que sustentaban los sistemas sociales que él cuestionó, sino frente a la búsqueda de una reivindicación de su *rol social* como “sujeto emancipado”. Andrés construyó un *discurso propio* para *comprender* cómo los tejidos sociales “le impedían emanciparse”, al configurarse éstos en torno a *discursos científicos* y *culturales* que imposibilitaron “el conocimiento de sí mismo”, *poderes*

*ejercidos* desde “su familia y su educación en el colegio”, ya que estas instituciones “le imponían caminos”, y “*egos* marcados en sus compañeros de la UNAL, *causados* por la formación de la academia”, que imposibilitaron “el encuentro consigo mismos”.

Coincidiendo con la investigación de Schwebel (1990), el *fluir resignificativo* de los *sentidos críticos* de Andrés posibilitó la elaboración de *discursos de comprensión y acción* de acuerdo con una *sensibilización* que orientó su crítica, *únicamente*, frente a un *proceso realidad problemática* sustentado en “aquello que le impide comprenderse y emanciparse en una relación específica con otros”.

Los *discursos críticos de comprensión y acción* que elaboró Andrés, principalmente al apropiarlos desde una *Bildung* (Naishtat, 2008) sustentada en la *comprensión de obras escritas*, en la *reflexión* y en la *imaginación* alrededor de diversos conceptos de “la emancipación”, le permitieron empoderarse (Fiori, 1970; Freire, 1969; Giroux, 1992 y 2006) al actuar ética y estratégicamente, desde sus recursos psicológicos y simbólicos, con el fin de influenciar a sus amigos de barrio para que “se encontraran a sí mismos”. La *Bildung* que fomentó la densidad subjetiva de Andrés, enriqueciendo sus *sentidos críticos*, permitió ubicar a la UNAL como un espacio proveedor de herramientas epistémicas y conceptuales.

Así, sus *discursos críticos* se enfocaron desde su *sensibilización* frente al *proceso realidad problemática*, hacia un *proceso realidad transformada* que construyó en torno a la configuración de unos *sentidos* en los que procuró “entregarse a sí mismo y a los demás” en espacios sociales, *significados* por él, como tejidos de “aceptación”, así como en torno a un *proceso de transgresión del sentido* movilizado por unos *sentidos* en los que se posicionó como “alguien que amplía su conciencia entendiendo las necesidades y los deseos de los otros”, *significando* así “la comprensión de esas necesidades y deseos” como acuerdos compartidos con aquellos que interactúa.

Es así como la comprensión de las relaciones de poder, discursivas y causales que sostuvieron su *proceso realidad problemática*, lo llevaron a *transformar realidades* a través de acciones que le procuraron liberarse, a sí mismo y a su grupo de amigos, de “sistemas sociales que impedían la emancipación”, sin involucrar ímpetus éticos de buscar la autonomía social e individual en favor de lo público (Bourdieu, 1991; Castoriadis, 1998;

Ema, 2004; Giddens, 1995; Múnera, 2008 y Tenti, 1994), empujándolo a adquirir nuevas cadenas (Fromm, 1990).

Al privilegiar la construcción de “espacios de entendimiento y aceptación” más que de interpelación, no se gestó en la construcción de sus *sentidos críticos* una *transgresión incesante de sí mismo* y de sus *realidades sociales*, permitiendo poner al descubierto las reglas constitutivas de las ideologías dominadoras que configuraron sus *sentidos* (Giroux, 1990), en torno a lógicas de interacción en las que él configuró unos *sentidos* desde los que actuaba “encerrándose en sí mismo” frente a “la ruptura” de tejidos sociales, *significados* por Andrés, como causados por la “falta de receptiva de sus ideas”.

En síntesis, los *sentidos críticos* sólo se pueden analizar como tales a la luz de aquello que *transgrede los sentidos* y que *sensibiliza* a cada sujeto frente a un *proceso de realidad problemática* particular. Los *sentidos críticos* construidos por Julián y Andrés sugieren que los *procesos educativos* promueven sedimentaciones subjetivas que apuntan a *transformaciones críticas* de sí mismo y de las realidades sociales instituidas, cuando coinciden con la proyección particular que cada sujeto histórico-cultural ha construido y que moviliza sus *sentidos*. Igualmente, las *acciones transgresoras* se configuran como *procesos educativos* al interpelar, desde una retroalimentación social que reafirma el *rol social* y la *realidad compartida* de un sujeto, las lógicas de dominación que preforman su subjetividad.

Más allá de los puntos de encuentro y desencuentro entre los *hallazgos*, la teoría y los *antecedentes*, el *plus* del trabajo de campo y del proceso de análisis de las narrativas fue escudriñar subjetividades locales al analizar la especificidad de la relación dialéctica *sentido-significado* de las *realidades sociales*, en torno a las que se construyeron *sentidos críticos*.

Sin embargo, no es suficiente desentrañar la especificidad del proceso de construcción subjetiva de una realidad para dar cuenta del devenir humano, ya que al analizar las realidades construidas se irrealiza la realidad, en tanto al examinar el *ser* -coherencia narrativa racional particular que constituye el *sentido subjetivo*- se pierde el *estar* -aquello que no se verbaliza o gesticula pero que a través de un suspiro o de un tener la mente en blanco el ser humano puede *estar*, existir-. Así, el *estar* siendo no es objetivable a la luz de la subjetividad, alcanzando sólo a analizar pequeños destellos del devenir humano.

## CONCLUSIONES

La transformación que ha sufrido el objeto de estudio en el proceso de investigación es comparable al proceso de transformación que ha sufrido el investigador. Inicialmente el objeto se perfilaba como *la mirada crítica*. No obstante, la mirada resultaba más cercana a las perspectivas del constructivismo -el poder de la racionalidad y del pensamiento sobre el mundo-.

Es así como la idea del *sentido* construido en relación con el otro (González, 2002 y Gergen, 2007) articulada con las ideas del agenciamiento del sujeto sustentadas en Giddens y el concepto de *habitus* de Bourdieu permitieron enriquecer el objeto de estudio desde la problematización de lo psicológico. Concebir los posicionamientos críticos ya no como *miradas* sino como *sentidos*, se hizo más claro al articular la idea de educación crítica de Freire y Giroux, asumiendo la posición ética de privilegiar la universidad como conciencia crítica de la sociedad fomentadora de sentidos en favor de lo público.

Este proceso de investigación teórica permitió la transformación de la pregunta inicial: ¿los contenidos y prácticas educativas de ciertas asignaturas de Psicología fomentan o van en detrimento de posicionamientos críticos?, en la pregunta y en los objetivos de investigación, indagando así por los procesos educativos y subjetivos que potencia el contexto universitario en la construcción de sentidos críticos.

Los *hallazgos* señalaron que el papel que jugó la Universidad Nacional de Colombia, a través del Programa Curricular de Psicología en relación con los procesos educativos que promovieron la densificación de las subjetividades de Andrés y Julián para construir sus sentidos críticos, se ciñó a algunas asignaturas de la Facultad de Ciencias Humanas que permitieron la interpelación y el conflicto consigo mismos y con su cotidiano. Asimismo, la

UNAL jugó un papel como potenciadora de los procesos reflexivos y cuestionadores en Andrés y Julián al posibilitar el encuentro de posiciones argumentadas distintas con algunos profesores y estudiantes, en favor de criticar y proponer frente a sistemas sociales opresivos, encarnados en la cotidianidad de los estudiantes.

Esta investigación logra un aporte para la sociedad en tanto genera puntos de discusión con el fin de construir políticas educativas que transformen las prácticas educativas y la orientación de los contenidos curriculares en la educación universitaria. En la defensa de la universidad como la conciencia crítica de la sociedad, favoreciendo la construcción de *sentidos críticos* que permitan a los profesionales universitarios aportar con sus saberes al beneficio público más que al servicio de intereses particulares, es necesario potenciar *procesos educativos* que se articulen con *acciones transgresoras*. Esta articulación sólo es posible si los estudiantes construyen, durante toda su carrera, un proyecto de investigación que recoja los fundamentos de su disciplina y apropie la proyección histórico-cultural que constituye sus *sentidos*.

La inequidad social, educativa y económica que sufre el país puede empezar a subsanarse modificando la misión de las universidades y el papel que juegan en la sociedad. En este sentido, se deben privilegiar espacios de discusión y fomento de acciones transformadoras que realcen la creatividad y el encuentro con el otro -p. ej., las críticas políticas desde el arte que, en la narrativa de Julián, fueron un lugar de encuentro y comprensión, por parte de los estudiantes, de las problemáticas sociales que devenían de las organizaciones e intereses institucionales y nacionales-, con el fin de transformarse a sí mismos y a la sociedad en pro del beneficio público.

Asimismo, los *hallazgos* de esta investigación permitieron que tanto Andrés como Julián, al leer sus narrativas, resignificaran su proceso en la UNAL. El conocimiento de los propios procesos educativos y subjetivos permite potenciar ciertos procesos y reorientar otros. Como ya se mencionó en la justificación del trabajo, el aporte de la presente investigación al discurso psicológico posibilita una vía para el análisis de los actos críticos como un movimiento subjetivo en múltiples realidades y con múltiples sentidos que direccionen los procesos de vida. De esta forma no hay un señalamiento hacia los sujetos sino hacia los procesos mediante los cuales un ser humano se constituye en su devenir.

Las preguntas que se abren a partir de los *hallazgos* y la *discusión* apuntan a indagar posibilidades de construirse críticamente en la educación primaria y secundaria, revisando cómo las *acciones transgresoras* interpelan la resignificación de los *sentidos*. Esta pregunta apunta a indagar cómo se pueden fortalecer otros niveles educativos.

## REFERENCIAS

- Abrahams, B., Feldman, S. y Nash, S. (1978). Sex Role Self-Concept and Sex Role Attitudes: Enduring Personality Characteristics or Adaptations to Changing Life Situations? *Developmental Psychology*, 14 (4), 393-400.
- Altimir, L., Rivas, C. y Tornero, M. (2003). *Sociodrama: una estrategia para el fortalecimiento de la autoimagen de los adolescentes*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Barreiro, J. (1969). Educación y concienciación. En: *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: UNAM.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Castoriadis, C. (1998). La cuestión de la autonomía social e individual. *Contra el poder*, 2.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39.
- Deaux, K., Reid, A., Martin, D. y Bikmen, N. (2006). Ideologies of Diversity and Inequality: Predicting Collective Action in Groups Varying in Ethnicity and Immigrant Status. *Political Psychology*, 27 (1), 123-146.
- Duncan, M. (1987). Only the Marlboro Man: A Psychological Study of a Political Agitator. *Political Psychology*, 8 (2), 165-190.
- Ema, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 5, 1-24.
- Estrada, A. (2010). Recursos crítico-interpretativos para la psicología social. *Revista colombiana de psicología*, 19 (2), 261-270.
- Fairbrother, G. (2003). The Effects of Political Education and Critical Thinking on Hong Kong and Mainland Chinese University Students' National Attitudes. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), 605-620.
- Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

- Fiori, E. (1970). *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. En: *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Colegio de Francia (1981-1982). Argentina: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá: América Latina.
- Fromm, E. (1990). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- García, R. (2004). La condición humana y los relatos de vida. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, 220, 9-24.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes-Ceso.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goldmann, L. (1972). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- González, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México, D.F.: Thomson.
- Granberg, E. (2006). "Is That All There Is?" Possible Selves, Self-Change, and Weight Loss. *Social Psychology Quarterly*, 69 (2), 109-126.

- Ivic, I. (1994). Lev Semionóvich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 14 (3-4), 773-799.
- Kant, I. (1855). *The critique of pure reason*. Disponible en <http://www2.hn.psu.edu/faculty/jmanis/kant/Critique-Pure-Reason6x9.pdf>.
- McLaren, P. (1990). Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza. En: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Mix, K. (2002). The construction of number concepts. *Cognitive Development*, 17, 1345-1363.
- Mockus, A. (1987). La misión de la universidad. En: *Memorias de eventos científicos colombianos* No. 58. Bogotá: ICFES.
- Múnera, L. (2008). *Gobierno y Autonomía Universitarios: Meritocracia y Democracia Académicas*. Documento de trabajo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Naishtat, F. (2008). Las Luces *in memoriam*. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria. En: *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.
- Ngai, S. (2006). Service-Learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. En: *Propuesta educativa*. Argentina: FLACSO.
- Olivares, O. (2010). Meaning Making, Uncertainty Reduction, and the Functions of Autobiographical Memory: A Relational Framework. *Review of General Psychology*, 14 (3), 204-211.
- Ortiz, L. (1999). Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens. *Convergencia*, 6 (20), 57-84.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- Russell, B. (1988). *Los problemas de la filosofía*. Madrid: Labor S.A.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57 (1), 99-115.

- Schwebel, M. (1990). The Construction of Reality in the Nuclear Age. *Political Psychology*, 11 (3), 521-552.
- Sinclair, S., Huntsinger, J., Skorinko, J. y Hardin, C. (2005). Social Tuning of the Self: Consequences for the Self-Evaluations of Stereotype Targets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (2), 160–175.
- Tenti, E. (1994). Del intelectual orgánico al analista simbólico. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (1), 19-29.
- Vygotski, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zuroff, D. y Duncan, N. (1999). Self-criticism and Conflict Resolution in Romantic Couples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31 (3), 137-149.