

CONSTRUCCIONES DEL YO EN COLECTIVOS JUVENILES

Jóvenes, educación y ciudadanías alternativas en Zipaquirá

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Manuel Alexander Guacaneme Rubiano

Director de trabajo de grado:

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Psicología

Programa RED



Bogotá
Enero de 2014

Agradecimientos

*A Mireya y Alejandro, por ser padres, maestros y amigos; los amorosos artífices
de mi existencia.*

A Laura, el amor de mi vida, por ser la cómplice de mis sueños y locuras.

A John Fredy, mi querido hermano, quién fue luz en la noche más oscura.

A Juventud Pensante Zipaquirá, por invitarme a vivir un sueño colectivo.

*Al profesor José Gregorio, a Julián y a John, por permitirme viajar en sus vidas
para encontrar la mía.*

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
1. HORIZONTE TEÓRICO.....	8
1.1. Construcciones del Yo	9
1.2. Colectivos juveniles: Jóvenes y agrupamientos	13
1.2.1. Juventud y jóvenes.....	13
1.2.2. Colectivos juveniles.....	15
1.3. Procesos educativos en colectivos juveniles.....	17
1.3.1. Colectivos juveniles: marcos dialógicos constructores de procesos educativos.....	17
1.3.2. Formación en el ejercicio de ciudadanías alternativas.....	19
1.4. Actos de habla y autonarraciones	23
2. HORIZONTE CONCEPTUAL.....	26
2.1. Antecedentes.....	26
2.1.1. Construcción narrativa del Yo y la identidad	27
2.1.2. Colectivos juveniles como espacios/procesos de construcción del Yo	29
2.1.3. Procesos educativos en colectivos juveniles: formación en ciudadanías alternativas.....	30
2.1.4. Posibilidades metodológicas: Lo emic y la observación.....	32
2.1.5. Conclusiones.....	32
2.2. Problema.....	33
2.3. Objetivos	37
2.3.1. General.....	37
2.3.2. Específicos	37
2.4. Categorías.....	37
2.5. Justificación.....	39
3. HORIZONTE METODOLÓGICO	41
3.1. Enfoque	41

3.2. Método	42
3.3. Técnicas	43
3.4. Participantes.....	44
3.5. Análisis de información	44
3.6. Procedimiento.....	44
4. HALLAZGOS	46
4.1. Colectivo juvenil: dinámicas y devenires	46
4.1.1. Dinámicas de agregación: Caracterización del colectivo Juventud Pensante Zipaquirá	47
4.1.2. Dinámicas de interacción: Acuerdos, finalidades y acciones.....	52
4.1.2.1. Sentidos y acuerdos colectivos.....	52
4.1.2.2. Sentidos y acuerdos ético-políticos	54
4.1.2.3. Finalidades de JPZ.....	55
4.1.2.4. Acciones de JPZ.....	56
4.2. Procesos educativos en JPZ	57
4.2.1. Intencionalidades educativas y sujetos	58
4.2.1.1. Educación propia	58
4.2.1.2. Educación con otros	60
4.2.1.3. Educación de otros	61
4.2.2. Procesos y contenidos educativos	63
4.2.2.1. La comunicación	64
4.2.2.2. Trabajo con la tierra	67
5. DISCUSIÓN	71
6. CONCLUSIONES	77
REFERENCIAS	80

RESUMEN

Con esta investigación se pregunta por las construcciones del Yo que se urden en relación con las dinámicas de colectivo juvenil, los procesos educativos y las construcciones del Yo en un grupo de jóvenes del municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, asumiendo que estos espacios representan una de las expresiones organizativas más comunes entre los jóvenes latinoamericanos, quienes pueden constituir apuestas políticas y educativas críticas que los forman como sujetos. Desde una perspectiva *emic* y orientado por la etnografía del habla, a través de la observación participante y el análisis de documentos se identificaron formas de organización y acción que se ubican en dinámicas de agregación e interacción del colectivo y hacen posible que se construyan procesos educativos que propician un tejido social caracterizado por formar a los sujetos en la solidaridad, la crítica, la democracia radical, la apertura, la diversidad y la acción comprometida. Estos elementos dan forma a un entramado significativo que produce Yoes-ciudadanos alternativos, quienes construyen prácticas sociales y políticas inéditas y se constituyen como actores sociales críticos y emancipados.

Palabras clave: Yo, identidad, colectivo juvenil, procesos educativos, ciudadanías alternativas.

ABSTRACT

This research inquire constructions of self that emerge in relation to the dynamics of youth group, educational processes and constructions of the Self in a youth group of Zipaquirá, Cundinamarca. It is assumed that these groups represent one of the most common organizational expressions among Latin American youth, who can provide political and educational proposals that form as subjects. From a *emic* perspective and direct by ethnography of speaking, through participant observation and document analysis, forms of organization and action were identified that are located in dynamic aggregation and interaction and educational processes that form social relationships characterized by educating individuals in solidarity, critical, radical democracy, openness, diversity and committed action. These elements make up a significant framework that produces citizens who build new social and political practices and constitute themselves as critical stakeholders and emancipated.

Keywords: Self, identity, youth groups, education, citizenship.

INTRODUCCIÓN

Plantear un proceso investigativo es ingresar a un mundo donde el caos y la armonía conviven; es preparar un armazón teórico que se desvanece dejando una experiencia, de la cual tomamos algo y contamos algo a los otros. Como experiencia, investigar representa un momento en el que los deseos más profundos entran en contacto con el mundo y se hacen palabra. Por tanto, el lector no encontrará aquí más que una experiencia marcada por dos esfuerzos: a) el rigor teórico propio del espacio académico en el que ha gestado y b) el deseo de *hacer palabra* la vida de seres humanos con quienes he compartido la experiencia más formativa de mi vida.

Mi experiencia vital como habitante del municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, y como estudiante de la Universidad Nacional de Colombia, a lo largo de los últimos años, me ha llevado a una reflexión permanente sobre las condiciones de vida y existencia de otros como Yo. Con base en estas reflexiones, he vivido la experiencia formativa de la práctica de investigación en educación ofrecida por el profesor José Gregorio Rodríguez en el programa RED, que se ha integrado con la práctica al interior de un colectivo de jóvenes y me ha llevado a plantear esta investigación.

El propósito central de esta investigación es indagar las construcciones del Yo que se configuran en relación con las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos orientados hacia el ejercicio de ciudadanía alternativas en el colectivo Juventud Pensante Zipaquirá. Para este fin, se asume como hipótesis de trabajo que las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos son instancias/dimensiones que conforman un contexto relacional significativo, constituyente y dinamizador de construcciones del Yo orientadas hacia el ejercicio en ciudadanía alternativas. Guiado por esta apuesta investigativa, el informe se compone de seis capítulos.

El primer capítulo formula un horizonte teórico que soporta el objeto de estudio propuesto generando un diálogo entre discursos provenientes de la psicología, junto a otras disciplinas y campos de las ciencias sociales como la educación, la sociología y la antropología. Este diálogo se construye en tres apartados que se articulan como un momento óptico de construcción del objeto de estudio, y un cuarto apartado en el cual se realiza una reflexión teórica que da sustento a la aproximación metodológica al objeto de estudio. El segundo capítulo da

cuenta del horizonte conceptual de la investigación en el cual se retoma el discurso hilvanado en el horizonte teórico para dar forma al objeto de estudio de la investigación. Se realiza entonces una exploración de antecedentes empíricos relacionados con la investigación, se formula un problema y preguntas articuladas a la misma, seguido de una enunciación de los objetivos y categorías que orientaron el proceso analítico-interpretativo. El capítulo cierra con la justificación del estudio para la academia, la sociedad y el investigador. Por su parte, el tercer capítulo presenta la propuesta metodológica de la indagación, sustentada en la perspectiva *emic* como enfoque y en la etnografía del habla y la observación participante como método y técnica que permitieron dar cuenta de los diversos momentos y dimensiones de los objetivos propuestos para el trabajo de campo.

Alimentado de la complejidad de estos tres horizontes, el cuarto capítulo articula, en un apartado de carácter político y uno de carácter educativo, los hallazgos construidos durante el trabajo de campo por medio de las categorías de investigación propuestas y las que surgieron durante el proceso de análisis mediante la herramienta Atlas. TI. Por último, el quinto y sexto capítulo presentan una discusión y conclusiones construidas en torno a un diálogo teórico-empírico posterior al trabajo de campo, según el cual, las dinámicas de agregación e interacción del colectivo juvenil y los procesos educativos que estos propician dan forma a un tejido social caracterizado por formar a los sujetos en la solidaridad, la crítica, la democracia radical, la apertura, la diversidad y la acción comprometida. Todos estos elementos se pueden entender como parte de un entramado significativo que produce Yoes-ciudadanos alternativos, quienes construyen prácticas sociales y políticas inéditas y se constituyen como actores sociales críticos y emancipados.

1. HORIZONTE TEÓRICO

El horizonte teórico de esta investigación se constituye sobre el diálogo de algunos intereses vitales del investigador y discursos teóricos provenientes de la psicología, junto a otras disciplinas y campos de las ciencias sociales y humanas tales como la educación, la sociología y la antropología. El propósito de este horizonte es perfilar como objeto de estudio las construcciones del Yo que urden los participantes de un colectivo juvenil del municipio de Zipaquirá. Las reflexiones teóricas presentadas se sustentan sobre la consideración de una hipótesis, según la cual, en los colectivos juveniles se constituyen procesos educativos que forman en el ejercicio de ciudadanías alternativas, abriendo posibilidades para que sus participantes creen y recreen diversas construcciones de sus Yoes. Estos Yoes se pueden rastrear en el ejercicio narrativo y en las interacciones que toman forma en las discusiones y acciones propiciadas por el colectivo.

Para dar cuenta de la hipótesis formulada, en el primer apartado se conceptualiza la noción de Yo elaborada desde la psicología cultural y el socioconstruccionismo, que hace posible concebirlo como un fenómeno de carácter interactivo (relacional-múltiple) y narrativo (procesual-histórico). De igual forma, se perfila la noción de construcción como una dinámica común a estas dos formas de concebir el Yo, dando forma al objeto de investigación *construcciones del Yo*. En el segundo apartado se anuda esta reflexión con una teorización de los jóvenes en el contexto latinoamericano y las condiciones, posibilidades y referentes para la construcción de identidades (Yoes). Asimismo, se presentan los colectivos juveniles como expresiones particulares de las formas de agrupamientos de jóvenes que pueden ser entendidos como “comunidades de sentido” para sus integrantes. En el tercer apartado, se concibe el colectivo como un marco dialógico en el cual se gestan y dinamizan procesos educativos que forman a sus integrantes, esencialmente, en el ejercicio ciudadano, permitiendo dar forma a diversas expresiones alternativas del ser/estar/hacer de los sujetos.

Estas tres primeras secciones se articulan como un momento óptico de construcción del objeto de estudio, en tanto las construcciones del Yo ocurren en el marco del colectivo juvenil, espacio y proceso que moviliza ejercicios de ciudadanía alternativa por medio de sus dinámicas educativas, permitiendo a los sujetos jóvenes construirse a través del diálogo y la acción solidaria y emancipadora. En la cuarta sección, se presenta una reflexión teórica que da sustento a la aproximación metodológica al objeto de estudio, abordando la narración como proceso/ejercicio concreto en el que se crean y movilizan los Yoes, además de los actos de habla como unidad

básica que permite acercarse a un fragmento del discurso sin perder el complejo entramado de significados en el que se inscribe.

Por último, a modo de reflexión, se precisa para el lector que este horizonte teórico y su hipótesis fundamental están atravesados diametralmente por un interés vital del investigador: las formas de ser, estar y hacer de los sujetos jóvenes que se suscitan en un colectivo, intención que moviliza una reflexión teórica sobre los jóvenes como sujetos de los colectivos, inscribiendo sus formas particulares de construcción del Yo en el contexto Latinoamericano actual. Este ejercicio funciona como posicionamiento ético/teórico de la investigación, así como visibiliza las expresiones emergentes de los sujetos jóvenes que participan en los colectivos.

1.1. Construcciones del Yo ¹

El construccionismo social y la psicología cultural son elaboraciones teóricas desarrolladas en el marco de la disciplina psicológica que comparten un cuestionamiento de la naturaleza del *lenguaje*, su lugar en la vida social y su capacidad de describir, almacenar y transmitir conocimiento objetivo sustentándose en tres premisas. En primer lugar, consideran que las descripciones hechas sobre el mundo contienen siempre propósitos ideológicos, políticos o morales, lo cual implica que los discursos científicos no pueden ser neutrales ni universales. Segundo, asumen que los sistemas estructurados de significados y los recursos propios del lenguaje constituyen los fenómenos u objetos que explican (Gergen, 1996a). Por último, entienden que las construcciones teóricas configuran los fenómenos de las ciencias sociales, en otras palabras, el teórico social crea activamente su objeto de estudio (Gergen, 1996a; 2007).

Conforme con estas tres críticas, el construccionismo social y la psicología cultural constituyen una mirada alternativa frente a las presunciones del conocimiento individual en psicología, puesto que afirman que las descripciones hechas por los sujetos sobre sí mismos y sobre el mundo se constituyen, mantienen y transforman en virtud de las vicisitudes de la cultura y los procesos sociales (Bruner, 1991; Gergen, 2007). Se asume en esta investigación que las dos elaboraciones teóricas comparten como apuesta ontológica el carácter construido de la realidad y la constitución social del ser humano y los fenómenos psicológicos. De esta forma, las elaboraciones que se desarrollan aquí se apoyan sobre los puntos de encuentro de los dos discursos, reconociendo la existencia de divergencias que pueden aportar elementos en la comprensión del Yo, en tanto hacen de cada uno un lugar de enunciación generativo y particular. En este marco, la noción de Yo construida desde estas perspectivas se ha cimentado en los conceptos de lenguaje, significado y cultura.

La concepción del Yo en la historia de occidente ha tomado múltiples formas, y se ha entendido como un esfuerzo por comprender, caracterizar y englobar las experiencias y

¹ Con el fin de lograr claridad conceptual en esta investigación se asumirán bajo la noción de Yo las referencias hechas a la identidad y el *self*, asumiendo que teóricamente es posible reunir las bajo las propiedades expuestas por Restrepo (2007): a) Son relacionales, se producen a través de las diferencias y no al margen de éstas; b) Son procesuales, están históricamente situadas pero no son “libremente flotantes”; c) Se constituyen discursivamente y d) En tanto prácticas significantes, son polifónicas y multiacentuales.

vicisitudes propias de los seres humanos. Para conferirse sentido a sí mismos, los sujetos dependen de un lenguaje psicológico que se integre a las estructuras de relación social (Gergen, 2006); en otras palabras, sin el lenguaje como forma de significación y creación sería imposible avanzar en la constitución del sujeto y su participación en la cultura y la vida pública. El lenguaje es un producto de la interacción, las palabras adquieren sus significados por el modo en que funcionan dentro de un conjunto de prácticas sociales (Wittgenstein, citado en Gergen, 1996a); éstas son activas en la medida en que se emplean en el intercambio humano por medio de relaciones, a través de las cuales se construye la realidad textual y retóricamente. Así, en las relaciones humanas, entendidas como “prolongaciones de pautas anteriores de [construcción de] sentidos” (Gergen, 1996b: 234), se hace uso del lenguaje para dar forma a los *significados*.

El significado no surge como una creación mental del individuo sino en forma de construcciones comunitarias, es un artefacto social provisto por intercambios históricos y culturalmente situados que tienen un origen común en las *prelusiones*². Las prelusiones son significantes “primitivos” -sean lingüísticos o no-, expresiones o acciones que carecen de significado hasta que un sujeto se ajusta o coordina con ellas, añadiendo un complemento – respuesta- que cumple una función significante en tanto los relaciona, situándolos en un ámbito social específico. Los significados son construcciones culturales temporales, transitorias y locales (Bruner, 1991), puesto que aparecen como elementos contingentes sujetos a continuas clarificaciones y transformaciones a partir del desarrollo recíproco de la diada acción-complemento en un marco relacional específico (Gergen, 1996b). Por tanto, los sujetos nunca pueden “significar” de manera aislada sino en interacción con otros; las relaciones posibilitan la comunicación y la comprensión mediante las convenciones del lenguaje (Gergen, 2006).

Entonces, es posible decir que los significados son los referentes interpretativos mediante los cuales los sujetos se comprenden y construyen a sí mismos y al mundo (Gergen, 1996a; Bruner, 1991); de manera que es posible considerar al Yo como un fenómeno discursivo que, como ejercicio humano de auto-comprensión y auto-descripción, está en el lenguaje y es creado, transformado y disputado en formaciones discursivas concretas (Restrepo, 2007). Así, un sujeto no adquiere un Yo esencial como producto del lenguaje, sino un potencial para comunicar y ejecutar un Yo que está expuesto a recursos discursivos, con los que construye y reconstruye una historia sobre sí mismo (Gergen, 2006; 2007). En este marco, la forma más común y poderosa de discurso en la comunicación humana es la narrativa³.

En efecto, la narrativa y sus medios están especializados por formas culturales determinadas y sedimentadas en occidente que implican un Yo que es narrado (Bruner, 1991).

² El término *prelusión* es formulado en la obra de Bajtín (citado en Gergen, 1996b) para dar forma a una explicación ideal en el proceso de formación del significado. Refiere a expresiones o acciones de un sujeto (marcas, gestos y demás) que no se han sumergido en las lógicas relacionales propias de la actividad social, por lo cual permanecen en una posición libre, opaca e indeterminada; aunque se emitan con un potencial de significación, en el contexto son intraducibles.

³ De acuerdo con Bruner (2003) la narrativa está profundamente arraigada en las sociedades occidentales, instituye al ser humano como contador de historias y es medio fundamental para la configuración y direccionamiento de la cultura, por medio de recursos discursivos como mitos, historias y cuentos populares.

Más aún, la narración como acto de narrar no se limita a contar historias, sino que constituye una estructura global que da cuenta de lo que hace, siente y cree un sujeto, estipulando un sentido - *Soy lo que me narro*- (Bruner, 1988). Esta propiedad del lenguaje instituye al Yo por medio de la narración como acto creativo en forma de relato sobre sí mismo, que nace de la dinámica cotidiana en la que está inmerso un sujeto (Bruner, 1991). Por ende, desde esta perspectiva el Yo se concibe como una unidad procesual-narrativa históricamente situada que se crea y re-crea a partir de imaginarios colectivos, arreglos de significados, cánones culturales tácitos sobre el deber ser y dinámicas demográficas, sociales, políticas y económicas (Restrepo, 2007, Bruner, 2003; 1991). Ahora bien, es posible ampliar el enfoque puesto en el ejercicio narrativo y las relaciones microsociales para reconocer que el ejercicio de significarse a sí mismo es posible gracias a la inmersión en pautas más amplias y prolongadas de relaciones que se extienden a la sociedad como un todo. Las sociedades se mantienen unidas, justamente, por la participación en un sistema de significación común, esto es, la cultura (Gergen, 1996b).

Desde la psicología cultural, se concibe la cultura como un sistema simbólico o trama de significaciones presentes en el lenguaje, en el que los seres humanos participan activamente mediante el ejercicio interpretativo y constructivo de significados que tiene lugar en el dominio público (Geertz, 2003; Bruner, 1991; Gergen 1996b). La cultura es dinámica, un producto de acciones coordinadas que se movilizan en las relaciones micro y macro-sociales generando desestabilización, contradicción, conflicto permanente y, en consecuencia, una recreación constante de los significados (Gergen, 1996b). La cultura se constituye en una tensión permanente entre lo canónico, el conjunto de normas y creencias instituidas y consensuadas, y lo posible, el conjunto de interpretaciones que permiten desviaciones de lo establecido, lo susceptible de constituirse a partir de las acciones complementarias e instituyentes del lenguaje (Bruner, 2003, 1991; Gergen, 1996b). En este marco, entendido como una construcción situada producto del carácter histórico-cultural de los fenómenos psicológicos, el Yo en occidente ha sido concebido como un fenómeno privado, inefable e inaccesible para otros que toma forma en el carácter, los estados y los procesos del sujeto (Gergen, 2006; Bruner, 1988).

Por tanto, los recursos discursivos sobre sí mismo que transitan en la esfera pública, en gran medida productos culturales contradictorios e incoherentes, han asistido a la saturación social y el debilitamiento de la concepción del Yo como esencia, sustancia y entidad privada, junto a las bases culturales que la sustentan. La implicación central del proceso de saturación social es la progresiva integración de una conciencia de la construcción⁴ en los entramados de significados que constituyen las culturas occidentales, junto a la relativización de los conocimientos canónicos y, por ende, el reconocimiento de múltiples y complejas perspectivas para comprender los fenómenos sociales (Gergen, 2006). De esta forma, la conciencia moderna

⁴ En los planteamientos de Gergen (2006) "la conciencia de la construcción" se asume como un proceso en el que se abandonan las ideas esencialistas en torno al Yo y la realidad social; en su lugar, son reconocidas las manifestaciones relacionales y las dinámicas cambiantes propias de la posmodernidad. Según Gergen: "Esta conciencia de la construcción va penetrando lenta e irregularmente las fronteras de la conciencia, y al matizar nuestra comprensión del yo y las relaciones, [su] carácter [...] sufre un cambio cualitativo" (p. 191).

de los sujetos ha empezado a hibridarse con estas nuevas formas de ver el mundo, asunto que se entiende como el ingreso al mundo posmoderno (Gergen, 2006). En el escenario posmoderno⁵, procesos tales como la razón, la intención y la decisión moral individual pierden su carácter de realidades; se desdibujan asistemática e irregularmente los límites del individuo como realidad, para pasar a ser producto de la construcción social (Gergen, 2006). Por consiguiente, es posible decir que el Yo ha iniciado un proceso de transición hacia la conciencia de su construcción que trae consigo la aparición de un Yo que es relacional, múltiple y construido.

El Yo surge como relacional cuando las referencias a lo real y a lo simbólico desaparecen y el sujeto reconoce en el *sí mismo* un medio para vincularse con otros en el entorno social; tener un Yo en el contexto posmoderno es participar en un proceso social ocupando un lugar. En consecuencia, el Yo esencial da paso a un Yo indeterminado, dinámico y en continua tensión, que se produce a través de la diferenciación, del establecimiento de un “nosotros” frente a unos “otros” que en la interacción social le otorgan su sentido (Restrepo, 2007; Gergen, 2006). De manera que también es múltiple, un Yo resulta del entrecruzamiento y la permanente identificación con significados provenientes de relaciones sociales de lo local, la etnia, el género, la clase, la religión, la generación, entre otras; esta dinámica configura un proceso de articulaciones y contradicciones propias de las lógicas relacionales que transita el sujeto (Restrepo, 2007). Por consiguiente, el Yo da cuenta de las identificaciones temporales y múltiples de un sujeto con respecto a las vicisitudes propias del proceso de interacción social en el que está inmerso (Gergen, 2006; Maffesoli, 2004).

En suma, el reconocimiento del carácter interactivo (relacional-múltiple) y narrativo (procesual-histórico) del Yo perfila la noción de *construcción* como un elemento común a las dos dimensiones de constitución del Yo (Bruner, 2003; Gergen, 2006). La construcción hace referencia a dos dinámicas que se superponen en un momento narrativo e interactivo determinado. En primer lugar, remite a un proceso o *trayectoria*, a los tránsitos particulares que el sujeto recorre, aquellos trazos que se dan en su recorrido vital y que se han sedimentado en sus construcciones narrativas y formas de actuar e interactuar (Genolet et.al., 2009; Bruner, 2003); “no es que [las] historias deban ser creadas cada vez a partir de cero [...] con el tiempo, nuestras historias creadoras del Yo se acumulan, e inclusive se dividen en géneros” (Bruner, 2003: 93). Segundo, la construcción refiere a unas *emergencias*, a la expresión de la propia concepción dinámica del Yo, específicamente como proceso de inestabilidad relativa y re-organización de los actos narrativos en su interacción con elementos novedosos que produce cambio (Guevara y Puche, 2009; Clark, 1999); en palabras de Bruner (2003): “construimos y reconstruimos

⁵ Para Lipovetsky (1991), la posmodernidad es una categoría con la que se intenta nombrar *el espíritu de una época*; el conjunto de ideas, aspiraciones y formas de concebir el mundo en determinado momento y lugar, que trascienden las perspectivas individuales, y que van más allá de la disciplina psicológica, e incluso se extiende a las artes, las técnicas y otros lugares del saber. La posmodernidad hace referencia especial a “un retorno prudente a nuestros orígenes, a una perspectiva histórica de nuestro tiempo, a una interpretación en profundidad de la era de la que salimos parcialmente” (p. 138). Por su parte, para Gergen (2006) la situación posmoderna refiere a un producto de las tecnologías de saturación social que han surgido en el siglo XXI.

continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones [...] porque las historias de este tipo deben adaptarse a nuevos amigos, nuevas iniciativas” (p. 93).

De ahí que es consecuente hablar de *construcciones del Yo* para hacer referencia a las dinámicas de trayectorias y emergencias que se suscitan en la expresión/constitución narrativa de un Yo a partir de la relación de los sujetos con los arreglos temporales de significados - construcciones culturales y referentes interpretativos- mediante los cuales se comprenden y construyen a sí mismos, dentro de las interacciones cotidianas en la que están inmersos. Ahora bien, siguiendo esta construcción argumental, es posible decir que las construcciones del Yo nunca ocurren en el vacío, sino que se conforman relacionamente con los recursos significativos que ofrece el espacio social específico en el cual los sujetos se desenvuelven e interactúan con otros; así que no puede pensarse un Yo fuera de su contexto relacional porque, de hecho, es producto de él. Con esto en mente, y para propósitos de la investigación, se concibe que los *colectivos juveniles*, como espacios/procesos microsociales concretos en el que se desenvuelven un grupo de jóvenes, gestan en su interior dinámicas educativas que los forman en el ejercicio de ciudadanías alternativas, abriendo las posibilidades a construcciones del Yo que se configuran y movilizan de maneras particulares y diversas.

1.2. Colectivos juveniles: Jóvenes y agrupamientos

En esta sección se presentan los elementos teóricos que dan cuenta de los colectivos juveniles como el *locus*, espacio/proceso microsociales, que moviliza recursivamente las construcciones del Yo de sus participantes, los sujetos jóvenes. Para dar cuenta de estos elementos, se propone una reflexión teórica que concibe los jóvenes como sujetos en relación y actores sociales que construyen sus Yoes a partir de las tensiones propias de dinámicas socioculturales amplias que, en el caso particular de Latinoamérica, involucra instituciones y actores como el Estado, las industrias culturales y formas emergentes de agrupamientos. En este contexto, los colectivos juveniles surgen como expresiones particulares de las diversas formas de agrupación juvenil contemporánea, cuya característica particular es su organicidad horizontal y su funcionamiento con base en acciones o proyectos temporales, que los constituyen en *comunidades de sentido* para sus integrantes. La sinergia resultante de las dos secciones permiten pensar las construcciones del Yo como un proceso de carácter psico-social que se constituye en una lógica de identificación/interpelación de los sentidos construidos en del colectivo juvenil.

1.2.1. Juventud y jóvenes

La palabra *juventud* remite a una amplia categoría social que caracteriza una realidad dinámica y situada históricamente; ésta toma forma alrededor de múltiples referentes y olvidos, por lo que no es una definición única, ingenua ni aséptica, sino que describe, destaca, anula, pondera y minimiza (Bibeau, 2008). Como categoría construida no es neutra ni alude a esencias, sino que da cuenta de la manera en que las sociedades perciben, valoran y seleccionan a ciertos actores sociales en el mundo contemporáneo, posibilitando ser, actuar y experimentar el mundo de manera particular (Escobar et. al., 2008). La juventud refiere a un contexto bien definido y a

una producción cultural atravesada por condiciones sociales, económicas y políticas que configuran el vivir y percibir lo joven (Chaves, 2010; Escobar et. al., 2008). Por eso, el punto de partida de la indagación presente es la visión de los jóvenes como sujetos en relación y actores sociales inmersos en relaciones de clase, edad, género y etnia ya que hace posible la comprensión histórica de sus prácticas y formas de ser a la luz de cambios culturales, rastreando sus orígenes, mutaciones y contextos (Reguillo, 2012).

Actualmente en occidente los procesos sociales se aceleran cada vez más, producto de la saturación social y la negociación de los esquemas culturales canónicos, provocando una crisis en los sistemas para pensar y nombrar el mundo (Reguillo, 2012; Gergen, 2006; Bruner, 1988). No obstante, en este universo de significados cambiante y discontinuo se distinguen tres procesos sociales que han permitido la visibilización de los jóvenes como actores diferenciados: a) su paso por las instituciones de socialización; b) la instauración de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto de ciudadanos para protegerlos y castigarlos y; c) el consumo/acceso a bienes simbólicos y productos culturales específicos (Reguillo, 2012). Así que, en primera medida, la inestabilidad y la contingencia de muchos de los procesos estructurales de las sociedades occidentales –especialmente en Latinoamérica- han gestado una dinámica de limitación/estandarización de la categoría joven en los discursos legitimados por las instituciones sociales (e.g. escuela, familia, Estado), precarizando los límites y definiciones del horizonte posible para construir una biografía, un Yo, a saber: a) el repliegue del Estado social y fortalecimiento del Estado punitivo, que discrimina a los jóvenes en el espacio público y los etiqueta como potencialmente violentos b) el descrédito generalizado de las instituciones modernas (escuela, familia, Estado); c) la precarización de los recursos del lenguaje e imaginarios juveniles que funcionan como horizontes de identificación para los sujetos (Reguillo, 2012; Ried, 2009).

Por su parte, paralelamente a este proceso de precarización de lo juvenil, se suma una apertura y des-regularización inédita del espacio para la inclusión de la diversidad ética y estética juvenil por parte de las industrias culturales. En efecto, los jóvenes se han hecho visibles como actores sociales, de manera privilegiada y particular, en el ámbito de las expresiones culturales, puesto que ponen en escena su relación con los bienes culturales como un proceso de relación-tensión con los significados que circulan culturalmente (Reguillo, 2012; Bruner, 1991). En otras palabras, lo cultural, y en especial la relación generativa y contradictoria elaborada en torno al consumo se ha convertido en un espacio al que se han subordinado las demás esferas constitutivas del sujeto joven (Reguillo, 2012). El *consumo cultural* debe pensarse en este contexto como una categoría compleja de carácter situacional y diferencial, que posee la densidad suficiente para movilizar procesos de pensamiento, más allá de la adquisición, dominio y uso de bienes. En el mundo contemporáneo, las transformaciones constantes en las tecnologías de producción, diseño y comunicación entre sociedades -y sus implicaciones en los imaginarios sociales-, han vuelto inestables las identidades esenciales y fijadas en repertorios de bienes exclusivos de una comunidad nacional o local (García Canclini, 1995).

Concretamente, la novedad que comportan las culturas juveniles frente al consumo

cultural estriba en el acceso y la apropiación de la información que hoy, de manera inédita, circula por el planeta (Reguillo, 2012). De manera que en los jóvenes se expresa una conciencia planetaria, globalizada; nada de lo que sucede en el mundo les resulta ajeno, se mantienen conectados a través de complejas redes de interacción y consumo, dentro y fuera de los circuitos del mercado (Reguillo, 2012). De esta forma, es posible decir que los procesos de construcción del Yo de los jóvenes, de manera particular, en Latinoamérica, se han configurado en relación estrecha con el consumo de bienes culturales, los cuales han permitido a algunos de ellos crear sentidos del mundo que se inscriben y movilizan de manera única en agrupaciones juveniles emergentes. Estos procesos de construcción del Yo están anclados así a sus propios lugares de significación –los grupos, lo local-, así como a “comunidades imaginarias” que desbordan los límites locales, y se cimentan sobre movimientos globales, alimentadas por una dinámica tensionante entre un nosotros y unos otros (Anderson, citado en Reguillo, 2012).

1.2.2. Colectivos juveniles

Una indagación sobre los profundos cambios del momento histórico presente en occidente, propios del proceso de saturación social (Gergen, 2006), debe admitir que la concepción de individuo que le sirve de racionalización a la modernidad ha perdido vigencia de manera paulatina (Maffesoli, 2005). En su lugar, se ha evidenciado una dinámica tensionante entre la masificación creciente y el desarrollo de micro-grupos, que ha revitalizado las dinámicas sociales y ha hecho posible la creación de nuevas formas de vincularse entre los seres humanos. Este proceso implica una fractura de la lógica social basada en un binarismo racionalizado sujeto-objeto y Yo-otro; en su lugar, aparece la socialidad como una nueva sensibilidad de la existencia social, predominantemente empática, efímera e impredecible (Maffesoli, 2004)⁶. La socialidad configura entonces nuevas formas de estar juntos en el mundo que permiten a los sujetos “integrarse” con los demás, generando un proceso de conjunción en un sujeto colectivo emergente, mediante la identificación grupal con ciertas marcas y formas de actuar.

Si bien no se trata de un fenómeno estrictamente reciente, a partir de la década de los ochenta, y de manera particular en Latinoamérica, se han ido gestando una multiplicidad de formas de estar juntos que se separan de las lógicas tradicionales de agrupamientos⁷, y se adscriben de manera particular a las expresiones de diversas culturas juveniles⁸ que coexisten en un espacio social (Reguillo, 2012). Estas lógicas de agrupación emergentes se caracterizan por ser autogestivas, esto es, las responsabilidades recaen sobre sus miembros sin la intermediación

⁶ Maffesoli (2004) plantea la socialidad como el *ethos* que emerge junto a la posmodernidad. Así, mientras el *ethos* propio de la modernidad es lo social –cuya característica principal es el individuo, la función y el agrupamiento contractual- la socialidad aparece ligada a la noción de persona –que en su sentido etimológico se asume como máscara o rol-, en la que es dominante la superficialidad de la relación, lo estético y lo afectivo.

⁷ De acuerdo con Reguillo (2012), las formas de agrupamiento tradicionales se conforman generalmente en estructuras jerárquicas y sistemáticas que establecen objetivos en misiones y visiones de grupo, surgen como instituciones formales (clubes, mesas adscritas a gobiernos de turno) o se mantienen por medio de relaciones institucionales directas.

⁸ Término que designa el conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles (Reguillo, 2012).

de instituciones formales; por otra parte, tienen una concepción del poder que intenta tomar distancia del autoritarismo mediante dinámicas de trabajo y acción horizontal (Reguillo, 2012). En este marco diverso, los colectivos son formas particulares de agrupación, encuentran su principal característica en la reunión de varios sujetos jóvenes con cierta organicidad, que construyen un sentido colectivo dado principalmente -aunque no únicamente- por un proyecto o actividad compartida.

Los colectivos juveniles se agrupan en formas de solidaridad que configuran una estructura más o menos horizontal, dinámica y autogestiva, en un camino de interés marcado por el afecto mutuo y por el sentir de problemáticas o asuntos comunes que convocan a los jóvenes, en los cuales su coincidencia deriva del ánimo y fuerza del propósito, asumiendo la voluntad de ordenarse a sí mismos sin rangos ni reglas fijas. Se enfocan así en estructuras que desinhiben la acción independiente y propenden por la acción conjunta, difunden la cultura en redes comerciales y no comerciales y proponen acciones educativas para que el conocimiento circule y viva (Cubides et. al., 2012a). En buena medida los jóvenes de los colectivos no se entregan al deber, a la obligación y al cargo de manera sistemática, sino que asumen un compromiso vital de darse al otro en la cotidianidad, de donar sus talentos y energías con miras a construir una existencia compartida y una acción comprometida (Cubides et. al., 2012c).

Los colectivos juveniles se presentan como espacios microsociales que permanecen en cambio y movimiento constante, y se constituyen en una dinámica permanente de sedimentación de algunos elementos de su proceso inicial e integración de otros que lo transforman (Cubides et al, 2012b). Así, aun cuando no posee una identidad de manera precisa y estable, el colectivo tiende a constituir su propia singularidad manteniendo algunas características propias y dando forma a una *comunidad de sentido* en el marco de la dinámica social en la que se inscriben (Cubides et. al., 2012b). En efecto, los participantes de los colectivos no se entregan al deber, a la obligación y al cargo; no obstante, asumen el compromiso de darse al otro en la cotidianidad, de donar sus talentos y energías con miras a construir una existencia compartida, un auténtico “nosotros” o “mundo común” (Cubides et. al., 2012c). Los colectivos juveniles se convierten entonces en comunidades que tratan de construir un(os) sentido(s) en el mundo, sin necesariamente tener con antelación objetivos o proyectos definidos, para hacer frente a la dificultad que tienen para hallar un ámbito de creación personal mayormente independiente, que escape a los modelos de producción y reproducción de la sociedad capitalista y a las dinámicas de precarización/ estandarización de los imaginarios juveniles por parte de las instituciones tradicionales (e.g. Estado, familia) y emergentes (e.g. mass media, corporaciones, industrias culturales). Por consiguiente, los colectivos juveniles representan espacios/procesos de agrupamiento que pueden dar forma a comunidades de sentido, brindando significados a partir de los recursos discursivos puestos en juego, que guían las acciones de sus participantes y les permiten construir sus propias formas de entender el mundo.

De manera que, al ser comunidades de sentido, los colectivos juveniles funcionan como referentes del ser, estar y hacer en sociedad para sus miembros, por lo cual pueden dinamizar sus construcciones del Yo. Estas construcciones del Yo involucran una dialéctica de procesos

psicológicos y socioculturales mediante los cuales los sujetos jóvenes se vinculan simbólicamente a ciertos sentidos del colectivo al que pertenecen, asumiendo/interpelando prácticas, estéticas y discursos determinados. La concepción de los colectivos juveniles como comunidades de sentido y movilizadores de construcciones del Yo, es un modo de entenderlos bajo una tensión de identificación-diferenciación, en tanto permiten la afiliación de los jóvenes con sus similares, configurando un *nosotros*, y su distinción de unos *otros* –otros jóvenes, otras comunidades y los adultos- (Reguillo, 2012).

Ahora bien, la hipótesis que sustenta esta investigación parte de asumir que este proceso psico-social de construcción de Yoes a partir de la identificación/interpelación de los sentidos construidos en del colectivo juvenil, solo es posible en tanto exista un elemento en su interior que dinamice y oriente la constitución de tales Yoes, otorgándoles un contenido y movilizando procesos y narrativas particulares. Así pues, se asume que en los colectivos juveniles se urden procesos educativos que, dado su carácter dialógico y constructor de pedagogías críticas, forman en el ejercicio de ciudadanías alternativas, abriendo posibilidades para que sus participantes creen y recreen diversas construcciones de sus Yoes.

1.3. Procesos educativos en colectivos juveniles

En esta sección se elaboran los elementos conceptuales para pensar los colectivos juveniles como espacios/procesos, en los cuales se urden procesos educativos orientados hacia las ciudadanías alternativas que forman a los jóvenes, a partir de los cuales pueden direccionar, posibilitar y movilizar recursivamente sus construcciones del Yo. En el primer apartado, se conceptualizan los colectivos juveniles como espacios que conforman y dinamizan procesos educativos por medio del diálogo entre sus participantes, e implica su formación en la solidaridad y la emancipación a través de las prácticas y acciones que despliegan en sus comunidades, las cuales pueden distinguirse analíticamente como procesos de educación propia, con otros y de otros. De igual forma, la condición de dialogicidad en los colectivos juveniles hace posible pensar la construcción de pedagogías críticas, que involucran y comprometen a los sujetos como creadores y transformadores. En la segunda sección, se construye una trama teórico-conceptual que argumenta las dinámicas educativas en los colectivos juveniles en términos de ejercicios de formación en ciudadanías alternativas, en forma de pedagogías críticas que parten de reconocer las identidades y las producciones de significado juvenil. Estas ciudadanías alternativas se presentan como espacios/procesos de socialidad, a partir de las cuales los jóvenes constituyen nuevos espacios de acción que involucran el sujeto y la vida cotidiana en acciones sobre el espacio público, privado e íntimo, abriendo las posibilidades para que los jóvenes creen y recreen construcciones diversas de sus Yoes.

1.3.1. Colectivos juveniles: marcos dialógicos constructores de procesos educativos.

Los colectivos juveniles aparecen en la escena social como agentes que interpelan los poderes y formas de comunicación y acción ampliamente ejercidos y aceptados en sus comunidades (Cubides et. al, 2012c). Esta posibilidad se apoya principalmente en la capacidad

del colectivo de construir procesos de relación entre sujetos y conocimientos, que se sustentan en el diálogo entre sus participantes y en las intenciones del trabajo grupal y las acciones que despliegan, dinámicas que permiten pensar la emergencia de procesos educativos. De acuerdo con Freire (1997), lo educativo, en su sentido más amplio, refiere a la *educabilidad*, esto es, la consideración del ser humano como sujeto histórico e inacabado que permanece en una condición de interdependencia que lo constituye, y mediante la cual interviene en el mundo. Tal intervención se da principalmente por medio de la capacidad de diálogo, en la cual los sujetos aprenden y crecen en la diferencia, en una forma coherente de estar siendo exigida por seres inacabados. Por tanto, lo educativo puede aparecer en los colectivos juveniles, en su sentido más genérico, como diálogo. En palabras de Freire (1986):

A través del diálogo los sujetos se transforman en un proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no rigen [...] El ser funcionalmente autoridad, requiere estar siendo con las libertades y no contra ellas [...] Ahora nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (p. 61).

En efecto, el diálogo es la condición básica mediante la cual los sujetos tienen la posibilidad de constituirse como tales. El reconocimiento de un sujeto sólo es posible a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez escucha y habla, no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción, fusionándose y escindiéndose permanentemente los lugares del educador y el educando (Torres, 2007; Freire, 1986).

En consecuencia, en los colectivos juveniles los procesos educativos se urden, principalmente, en situaciones concretas en las cuales se establece un encuentro dialógico y horizontal entre sujetos (Freire, 1986). De ahí que, para los jóvenes de los colectivos aparezcan dos posibilidades continuamente presentes: por un lado, un marco dialógico de interacción directa en un grupo de pares, con los cuales se comparten ideologías y emocionalidades que soportan su supervivencia y creación como comunidad de sentido (nosotros), y por otro, un proceso de identificación de construcción propia (Yo) y diferenciación parcial con la otredad (otros) (Daza, 2012; Maffesoli, 2004).

Por su parte, el colectivo juvenil, al conformarse explícitamente como agente que interpela formas de acción y comunicación, puede intervenir/pensar educativamente el mundo al generar procesos que operan dentro del mundo de los conocimientos, las relaciones sociales y de poder que se gestan en un espacio social determinado. En este sentido, lo educativo hace referencia a procesos mediante los cuales se busca intervenir, actuar, incidir e influir en unos sujetos y grupos humanos determinados de manera intencionada. Esta *intención educativa* necesariamente se constituye sobre la construcción o apropiación de saberes, para dar forma a instrumentos que buscan introducir a los sujetos en tramas de significación del mundo cultural (Mejía y Awad, 2003; Bruner, 1999). De esta forma, hablar de lo educativo en los colectivos juveniles es referirse a tres principios básicos: a) una dinámica comunicativa que permite la construcción de sujetos; b) procesos que se dan dentro del universo de la acción humana

relacionados con la construcción y apropiación del saber; c) intervenciones con intencionalidades precisas y planeadas con el fin de promover movimientos formativos en los seres humanos, concretamente, en las acciones realizadas en sus dinámicas cotidianas (Mejía y Awad, 2003).

Estos principios que definen el carácter educativo de los procesos que se gestan en los colectivos juveniles, pueden dar lugar a tres dinámicas de formación que permanecen en tensión constante y actúan afuera y adentro del mismo: a) Las dinámicas de *educación propia* que redundan en la formación del grupo y permiten crear un espacio para dilucidar ideas y actuar conjuntamente con propiedad, a la vez que se da una práctica comunicativa y de acción hacia afuera; b) La *educación con otros* que refiere a los procesos de formación inter-grupales con instituciones como organizaciones no gubernamentales (ONG), motivados por la necesidad de adquirir información y capacitación relacionada con el tema que abordan y desde el cual estructuran su acción; c) La *educación de otros* que da cuenta de los propósitos de trascender los límites del grupo y formar a la sociedad para generar conciencia y cambio social, con base en la gratuidad y el goce por el vínculo que los jóvenes descubren entre el sentido afectivo puesto en juego en las actuaciones formativas gestionadas por ellos mismos y sus capacidades y talentos (Cubides et. al. 2012b). Estos tres procesos refieren a una distinción de carácter analítico que permite describir los alcances y horizontes en los cuales los colectivos juveniles dan forma a sus acciones, proyectos y propósitos educativos ya que, como lo indica Bruner (1999), todo proceso educativo es *arriesgado*, en tanto refuerza el sentido de la posibilidad y se constituye sobre finalidades formativas.

Dado esto, se asume que los procesos educativos gestados al interior de los colectivos juveniles pueden estar orientados hacia la formación en el ejercicio de ciudadanía de carácter alternativo de sus integrantes, razón por la cual configura una categoría particular de su finalidad formativa. De manera que, los procesos educativos orientados hacia la formación en ciudadanía alternativas implican desarrollar un contenido que las posiciona como referente de las formas de ser, estar y hacer de los jóvenes como sujetos y ciudadanos que se construyen en las vivencias propiciadas por el colectivo juvenil, a la vez que inherentemente posibilitan y direccionan recursivamente diversas construcciones del Yo.

1.3.2. Formación en el ejercicio de ciudadanía alternativas

La invención del concepto moderno de ciudadanía se ubica en la segunda mitad del siglo XVIII, y estuvo particularmente ligado a los logros de movimientos sociales de finales del siglo, particularmente la Revolución Francesa de 1789 (Pérez, 2007; Marshall, 1997). En ese momento la ciudadanía experimentó dos cambios principales: a) la complementación de la noción de deberes con la de derechos y b) la reinstauración de la participación ciudadana en los aparatos legislativos y políticos (Pérez, 2007). Sin embargo, en el transcurso de los siglos XIX y XX, diversos procesos sociales y económicos fomentaron la incapacidad progresiva de los Estados-Naciones para preservar la vigencia de este concepto de ciudadanía complejizado (Pérez, 2007). Fenómenos como el establecimiento del capitalismo neoliberal como sistema económico predominante a nivel mundial y la consolidación de la globalización, han propiciado

la reducción del grado de independencia de los Estados para tomar e implementar decisiones relativas a su propio territorio nacional y sus ciudadanos. De igual forma, ciertos paradigmas basados en una ciudadanía universalmente inclusiva han sido implementados para legitimar discursos igualitarios tratando de hacer menos apreciables las grandes desigualdades en la distribución de derechos y recursos entre los seres humanos (Holston, citado en Riquelme, 2012).

Una de las principales consecuencias que ha traído este modelo de globalización neoliberal es la configuración de sociedades que admiten formal y jurídicamente a todas las personas como ciudadanas con los mismos derechos y deberes y, sin embargo trata empírica y socialmente a la mayoría como “ciudadanos-siervos” (Capella, 1993). En palabras de Capella (1993):

Los ciudadanos-siervos son los sujetos de los derechos sin poder. De la delegación en el Estado y el mercado. De la privatización individualista. Los ciudadanos se han doblado en siervos al haber disuelto su poder, al confiar sólo al Estado la tutela de sus «derechos», al tolerar una democratización falsa e insuficiente que no impide al poder político privado modelar la «voluntad estatal», que facilita el crecimiento, supra-estatal y extra-estatal, de este poder privado (Capella, 1993: 152).

Así el ideal de ciudadanía, una de las grandes categorías político-jurídicas de la modernidad occidental, nacida con una importante dimensión emancipadora, aparece relacionada con la condición de servidumbre, que nada tiene actualmente de democrática y menos aún de emancipadora, pues se basa en relaciones de poder jerárquicas, autoritarias y arbitrarias que oprimen y subordinan a quienes las padecen (Aguiló, 2009). Ser un ciudadano-siervo implica también tener un escaso o nulo control sobre la función y el patrimonio público, generando un ambiente propicio para la corrupción y la manipulación, que conlleva un alto grado de desafección, desconfianza y apatía electoral, actitudes funcionales a la reproducción de los intereses e instituciones del sistema neoliberal vigente (Aguiló, 2009).

Frente a este panorama, los colectivos juveniles representan uno de los espacios y procesos sociales en los cuales las acciones cotidianas de los jóvenes, la transgresión de las normas y la relación ambigua con el consumo cultural configuran un territorio emergente en el cual los jóvenes re-politizan la ciudadanía “desde afuera” (Reguillo, 2012). La construcción de lo político en los colectivos juveniles pasa por ejes como el deseo, la emotividad, las vivencias personales y la significación de los signos y prácticas locales que se alimentan permanentemente de elementos de la cultura globalizada. Estos ejes pueden expresar poderes emergentes como respuesta a carencias sociales existentes, al deterioro de las instituciones y de las formas de la política tradicional, en los cuales se cristalizan intereses parciales con alcance limitado y se crean brotes pequeños y constantes de micro-poderes y constantes rupturas ante el poder dominante (Daza, 2012). Se asiste entonces a lugares alternativos y críticos de participación, construcción política, enunciación, comunicación y transformación que se pueden manifestar como *saberes/contenidos* de las acciones que desarrollan los colectivos juveniles y como *finalidad de formación* de sus procesos educativos propios, con otros y de otros (Reguillo, 2012; Cubides et. al., 2012).

Este reconocimiento de las prácticas educativas críticas gestadas en los colectivos juveniles lleva a concebirlas siempre como políticas porque involucran valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad (Freire, 1986). En tales prácticas, el sujeto asume un compromiso ético-político con la construcción de un mundo más justo; al no ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación, debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, imaginando utopías realizables, inéditos viables, transformaciones posibles (Torres, 2007). Desde la pedagogía crítica (Giroux, 2006), un sujeto llega a ser transformador cuando reconoce las manifestaciones de injusticia u opresión a su alrededor, construyendo reflexiones sobre el mundo que proporcionan la base sobre la cual puede proponer y adherirse a discursos y pedagogías de la posibilidad y la esperanza. Un aspecto central para pensar la pedagogía crítica en los colectivos juveniles, es su capacidad de reconstruir y re-significar las relaciones entre *conocimiento, poder, deseo y acción*, que puedan llevar a los sujetos a construir capacidades críticas mediante lo que enseñan, cuestionan y aprenden en su papel de educadores y educandos propios, con otros, y de otros.

De manera que los procesos educativos en los colectivos juveniles se pueden concebir como prácticas educativas re-politizadas y contra-hegemónicas que forman en una concepción alternativa de la ciudadanía, según la cual, además de un estatus socio-jurídico particular, constituye fundamentalmente una práctica social, individual o grupal, capaz de generar interacciones humanas solidarias y participativas que garantizan la existencia de condiciones para la construcción y el ejercicio efectivo de prácticas y sujetos -Yoes- transformadores y emancipados. La ciudadanía alternativa, desde esta perspectiva, se asume como *ciudadanía de hecho y no sólo de derecho*, como proceso activo de incorporación, reconocimiento y transgresión social de los sujetos que no se agota en la concepción tradicional de ciudadanía, sino que de manera creciente se articula con la reivindicación de la diferencia cultural como soporte para impulsar la igualdad (Reguillo, 2012). En este sentido, la ciudadanía alternativa es inherente al proceso de democratización radical de la sociedad (Giroux, 2006).

El proceso de democratización de la sociedad reconoce en la democracia y la ciudadanía dos conceptos inseparables, de tal forma que ser ciudadano alternativo exige un compromiso irrenunciable con la profundización democrática, al igual que la democracia supone un ejercicio vital de reconocimiento de los otros como personas libres aunque sean diferentes, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios (Nussbaum, 2010). En efecto, las formas de ciudadanía alternativas creadas y practicadas en los procesos educativos de los colectivos juveniles, reconocen en la democracia un lugar de lucha y una práctica social en la cual se convoca una relación inherente entre el poder, la política, la comunidad y la cultura. Una ciudadanía alternativa trae aparejado el fortalecimiento de los vínculos horizontales entre ciudadano y ciudadano, en el que se reconocen las diferencias entre demandas, relaciones sociales y culturas en una forma de pluralismo radical (Giroux, 2006), y se brindan los recursos simbólicos para que un sujeto se empodere y emancipe mediante la acción educativa y transgresora en el espacio público, a la vez que se constituye como un Yo frente a un nosotros y unos otros.

En esta medida, es posible asumir las ciudadanía alternativas como un contenido y finalidad formativa de los procesos educativos construidos en las dinámicas del colectivo juvenil. Estas ciudadanía alternativas, entendidas como prácticas y luchas socioculturales y políticas que

propenden por la democracia radical, la transformación y la emancipación. Esto quiere decir que la participación en el colectivo juvenil sedimenta y dinamiza formas alternativas de ser ciudadanos en las construcciones del Yo de los sujetos que allí se encuentran mediante los procesos educativos que se configuran en su accionar y existencia como grupo. Ahora bien, es posible decantar algunos referentes que brindan la base y las herramientas para interpretar/comprender como se imbrican, movilizan e hibridan las construcciones del Yo posibilitadas por la formación en el ejercicio de ciudadanías alternativas en el colectivo juvenil.

Las ciudadanías alternativas tienen entonces tres características generales. Primero, la ciudadanía alternativa se reconoce como un proceso de *experimentación emancipatoria*, esto es, la construcción y aprendizaje de nuevas prácticas políticas participativas y de nuevas formas democráticas de relación social basadas en el reconocimiento mutuo, la revalorización del principio de comunidad y la transmisión de los valores de igualdad, libertad y solidaridad puestos al servicio de la emancipación social, definida como un “conjunto de luchas procesales sin un fin definido” (Santos, 1998: 340). La emancipación social se distingue de otros conjuntos de luchas políticas y sociales, en que los procesos emancipadores son, por un lado, portadores de una fuerte voluntad democratizadora y, por el otro, que estas luchas democráticas tienen un carácter inacabado y abierto, es decir, no tienen una teleología ni garantía, porque la emancipación social no es un objetivo estático, sino dinámico, algo que puede entenderse como un recorrido sin término orientado por el proyecto utópico de la democracia sin fin (Santos, 1998).

Segundo, la ciudadanía alternativa refiere a un *cosmopolitismo subalterno* (Santos, 2005; 2006), que indica un conjunto heterogéneo de resistencias locales y globales que lucha contra las diferentes formas estructurales de desigualdad, discriminación y opresión que produce la globalización hegemónica. Al experimentar lo político de una manera amplia y fundar sus luchas emancipadoras en alguna aspiración universalizable -justicia, igualdad, paz, entre otras- que demanda transformaciones concretas, los colectivos juveniles impulsan la construcción de ciudadanías alternativas *arraigadas en las prácticas locales*. En éste se inscriben las actividades de los jóvenes como actores que demuestran la emergencia de nuevas formas de participar en la vida pública y de nuevas prácticas de movilización social local y global.

Por último, la ciudadanía alternativa trae aparejada la *cotidianeidad politizada*, que hace referencia a la reconstrucción de la política y la acción democrática en y desde la vida cotidiana, promoviendo la participación en todos aquellos espacios sociales des-ciudadanizados por la teoría política liberal como la escuela, el barrio y la calle junto con esferas emergentes como el lugar del joven en los colectivos y el consumo cultural; en definitiva, la desvinculación de instituciones de carácter estatal para revincularse a grupos más pequeños y cercanos en el espacio, con quienes se comparten las condiciones de vida cotidiana y se abordan las problemáticas relativas al día a día (Riquelme, 2012; Santos, 2005).

De manera que, a través de estas tres características se configuran ciudadanías alternativas que funcionan como elementos constitutivos en la construcción de los sujetos. Estas construcciones se sustentan en el diálogo y la acción solidaria y emancipadora, dinámicas que hacen posible la reconstrucción y resignificación de las relaciones entre conocimiento, poder,

deseo y acción en el colectivo juvenil. Estos procesos, como elementos constitutivos del ser/estar/hacer ciudadano alternativo, abren las posibilidades para que los jóvenes creen y recreen construcciones diversas de sus Yoes.

1.4. Actos de habla y autonarraciones

A lo largo del horizonte teórico se ha sostenido que en los colectivos juveniles se urden procesos educativos que forman en el ejercicio de ciudadanías alternativas, creando posibilidades para que sus participantes creen y recreen diversas construcciones de sus Yoes. Las *construcciones del Yo* hacen referencia a las dinámicas de trayectoria, los trazos que se dan en el recorrido vital del sujeto y que se han sedimentado en sus construcciones narrativas y formas de actuar e interactuar, y emergencia, los procesos de re-organización de los actos narrativos en su interacción con elementos novedosos, de los arreglos temporales de significados -construcciones culturales y referentes interpretativos- mediante los cuales los sujetos se comprenden a sí mismos, a través de la expresión narrativa de un Yo dentro de las interacciones cotidianas en la que están inmersos, que lo dinamizan y transforman. Por tanto, para develar construcciones del Yo que son diacrónicas-procesuales y relacionales-sincrónicas en el marco de los procesos educativos orientados hacia las ciudadanías alternativas que se urden en los colectivos juveniles, el interés de esta investigación se centrará en tres conceptos que brindan las posibilidades para generar un acercamiento complejo a un objeto de estudio multidimensional, que son los actos de habla y las autonarraciones. En este sentido, el acercamiento y metodológico propuesto para develar el objeto de estudio propuesto es íntegramente discursivo.

El discurso, en términos generales refiere a un sistema funcional, procesual y variable de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos. Éste se configura a partir de textos, tejidos delimitados de significados, que se construyen en las dinámicas conversacionales y permiten construir formas interpretativas de relación con objetos y sujetos (Potter, 1998). En sentido amplio, los discursos son considerados prácticas socio-culturales de participación en la interacción social, típicamente en la conversación y en otras formas de diálogo, que están insertos en contextos sociales y culturales específicos (van Dijk, 2000). En otras palabras, el discurso es una acción social y humana situada, cuya estructura consiste en una serie ordenada de palabras, oraciones, proposiciones y secuencias de actos mutuamente relacionados (van Dijk, 2000).

En este sentido, los actos discursivos son, sustantivamente, acciones humanas controladas y con propósitos concretos; actos con intenciones comunicativas de transmisión y negociación de significados (van Dijk, 2000; Bruner, 1991). Para Hymes (citado en Pilleux, 2001) esta competencia comunicativa refiere a la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. De forma que toda situación comunicativa está regida por cuatro elementos: a) reglas de interacción social b) interrelaciones entre los diversos tipos de discurso e interacción social, c) relaciones de las pautas de habla con otras construcciones culturales como la

organización social y d) el uso de la situación de habla, el evento de habla y acto de habla como recursos en el discurso (Hymes, en Pilleux, 2001).

Los actos de habla corresponden a segmentos de discursos de los eventos de habla, situaciones socialmente reconocidas que orienta formas particulares de usar el lenguaje y que está enmarcada en las situaciones de habla, y pueden ser analizados mediante ocho reglas de interacción social que responden a preguntas determinadas: a) Situación: ¿dónde y cuándo? b) Participantes: ¿quién y a quién? c) Finalidades: ¿para qué? d) Actos: ¿Qué? e) Tono: ¿cómo? f) Instrumentos: ¿de qué manera? g) Normas: ¿creencias? h) Género: ¿qué tipo de discurso? Estas reglas de interacción permiten concebir los actos de habla como unidad básica que permiten acercarse a un fragmento del discurso sin perder el complejo entramado de significados en el que se inscribe en tanto acción social. De manera que, asumiendo las construcciones del Yo como formaciones discursivas y actos narrativos que permanecen en dinámicas de sedimentación y cambio, y que ocurren en un espacio/proceso concreto inscritos en dinámicas culturales amplias, es posible decir que acto de habla es la base empírica para pensar sus posibilidades en el marco del colectivo juvenil mediante el seguimiento de autonarraciones.

Las narraciones tienen un origen sociocultural como recursos conversacionales, formas sociales de brindar explicaciones y justificaciones, son discursos públicos sujetos a transformaciones a medida que la interacción tiene lugar (Gergen, 2007). De acuerdo con Bruner (1991), la narración se diferencia de otras formas de discurso y maneras de organizar la experiencia con base en tres características principales. Primero, una narración se compone de una sucesión particular de acontecimientos que adquieren su significado por el lugar que ocupan dentro de una trama -secuencialidad-. Segundo, una narración adquiere su valor por la configuración global de su estructura, no por la verdad o falsedad de sus oraciones, por lo que pueden ser reales o imaginarias -indiferencia fáctica-. Tercero, las narraciones permiten desviaciones de lo canónico, las normas establecidas culturalmente, por medio de procedimientos de interpretación que las significan de forma comprensible -excepcionalidad-.

En el marco conceptual de la narración, las *autonarraciones* son concebidas como un ejercicio mediante el cual un sujeto cuenta historias sobre sí mismo, “implementos lingüísticos arraigados en secuencias conversacionales como forma de sostener, promover e impedir varios cursos de acción” (Gergen, 2007: 156). Son relatos o fragmentos narrativos que un individuo brinda sobre la relación de los eventos más relevantes para el Yo en el tiempo, que se convierten en fenómeno público y deben ajustarse a una pre-estructura de convenciones occidentales que la hacen inteligible (Bruner, 2003; Gergen, 2007).

Las autonarraciones se caracterizan por establecer un punto final con valor que responde a criterios de deseabilidad o indeseabilidad cultural, además de seleccionar eventos relevantes para lograr comprensión, importancia o vividez de lo relatado. También se disponen como una secuencia temporal definida por parámetros sociales, que otorgan coherencia y continuidad transversal a la historia personal (Bruner, 1991; Gergen, 2003). En las autonarraciones, los sujetos relacionan los eventos de forma interdependiente, empleando signos que indiquen el principio y el final de los relatos. De igual forma, como recursos lingüísticos, las autonarraciones

se articulan sobre formas rudimentarias compartidas en la cultura, tramas que facilitan los actos evaluadores de los otros en el seno de una comunidad, que sirven de base a construcciones más complejas. La mayoría de relatos en occidente se forman sobre sucesos que siguen una dirección que es valorada positiva o negativamente (e.g. la historia de “éxito” personal o la tragedia.) y se hibridan para formar autonarraciones complejas con sobresaltos, olvidos y picos (e.g. el drama o la historia del héroe) (Gergen, 2006).

Gergen (1996b) afirma que al construir una autonarración se establecen relaciones coherentes entre acontecimientos vitales que constituyen el Yo (Cohier; Kohii, citados en Gergen 1996b). En sus palabras:

En lugar de ver nuestra vida como simplemente «una maldita cosa tras otra», formulamos un relato en el que los acontecimientos de la vida son referidos sistemáticamente, y hechos inteligibles por el lugar que ocupan en una secuencia o proceso en desarrollo. Nuestra identidad presente es, por consiguiente, no un acontecimiento repentino y misterioso, sino un resultado sensible de un relato vital. Este tipo de creaciones de orden narrativo pueden resultar esenciales al dar a la vida un sentido del significado y de la dirección (Gergen, 1996b: 164-165).

De manera que la construcción de autonarraciones está cimentada sobre prácticas sociales en las cuales los arreglos de significados se alcanzan y ponen en funcionamiento, constituyendo su condición cultural, distribuida, histórica y social (Bruner, 1991; Gergen, 2006).

2. HORIZONTE CONCEPTUAL

En este horizonte se retoma el discurso hilvanado en el horizonte teórico para dar forma al objeto de estudio de la investigación: las construcciones del Yo que se urden en relación con las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos orientados hacia las ciudadanías alternativas. El capítulo se compone de cinco apartados. En el primero se realiza una exploración de antecedentes empíricos relacionadas con la investigación que la interpelen y movilicen su estructura teórica. En el segundo, se formula el objeto de estudio articulado a un problema, preguntas y rutas de investigación, seguido del tercero, en el cual se enuncia el objetivo general y los objetivos específicos del mismo. En el cuarto apartado, se presenta un esquema que da cuenta de las categorías y sub-categorías que orientaron el proceso analítico-interpretativo. Por último, en el quinto apartado, se enuncia la justificación del estudio para la academia, la sociedad y el investigador.

2.1. Antecedentes

La exploración de investigaciones empíricas precedentes a esta investigación se realizó a partir de cuatro descriptores centrales que se entrecruzaron: Construcciones del Yo, colectivos juveniles, procesos educativos y ciudadanías alternativas. Además de estos se desarrolló la búsqueda con descriptores secundarios que complementaron cada descriptor primario: Identidad - *self*, agrupamiento, formación - ciudadanías - marco dialógico - pedagogía crítica – educación informal. Los descriptores centrales, con su respectiva traducción, también sirvieron para buscar artículos publicados en inglés y en portugués.

Asimismo, la revisión de antecedentes se realizó teniendo en cuenta parámetros tales como el año de publicación de la investigación (2005-2013); se usó Scholar Google como motor de búsqueda en la web, además de las bases de datos especializadas en psicología, ciencias humanas y educación Scientific Electronic Library Online (SciELO), EBSCO - Academic Search Complete, PsycArticles, Omnifile Full Text, Dialnet, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Directory of Open Access Journals (DOAJ) y JSTOR. De esta búsqueda se seleccionaron 70 investigaciones revisando la cercanía de los descriptores con sus títulos y palabras clave, dando como resultado la siguiente correspondencia: 17 investigaciones se relacionaron con el descriptor construcciones del Yo, 16 con agrupaciones juveniles, 5 con procesos educativos, 16 con joven y 16 con ciudadanía. No obstante, las relaciones de las investigaciones con los descriptores no son uno a uno, dado que el método de

búsqueda integrado llevó a dar prioridad a las que relacionaran más de un descriptor, tal como sucedió en 55 de las 70 investigaciones.

De esta base se seleccionaron siete estudios empíricos mediante la revisión de resúmenes y realizando un rastreo de conceptos y autores clave en todo el texto, teniendo en cuenta los siguientes criterios: cercanía conceptual con los ejes temáticos expuestos en el horizonte teórico (referencia a procesos de construcción del Yo o identidad, colectivos juveniles, procesos educativos o formación en ciudadanía alternativas) y desarrollos metodológicos cualitativos o fundamentados en una perspectiva *emic*⁹. Se presentan entonces a continuación cuatro ejes de reflexión en torno a los artículos escogidos, que permiten colocar en diálogo, interpelar y movilizar la estructura que compone el horizonte teórico.

2.1.1. Construcción narrativa del Yo y la identidad

La estructura teórica propuesta en esta indagación encuentra su núcleo reflexivo en el campo de la psicología cultural y el socio-construccionismo; de ahí que el interés central sea dar cuenta de construcciones del Yo. En esta línea, las investigaciones realizadas por De la Mata y Santamaría (2010) “La construcción del Yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural”, Guitart, Nadal y Vila (2010) “La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural” y Duero y Arce (2007) “Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo” permiten movilizar la estructura teórico-conceptual presentada mediante algunos aportes y re-afirmaciones.

La primera reflexión que se puede extraer de los artículos es la equiparación establecida entre las nociones de Yo e identidad (que a su vez se vinculan con nociones como auto-concepto y autobiografía), admitida en el horizonte teórico de la presente investigación, puesto que asumen la identidad como una ficción elaborada a partir de la capacidad humana de narrar historias (Duero et. al, 2007), que está culturalmente mediada y distribuida en forma de enjambre de participaciones e interacciones (Guitart et. al, 2010), características medulares del Yo desde la psicología cultural y el socioconstruccionismo. De esta forma, al concebirse el carácter cultural de la mente humana, se asume que el Yo es elaborado a partir de las situaciones en las cuales una persona actúa y se construye como individuo diferenciado frente a otros. Asimismo, el Yo se sostiene en un entramado de significados y lenguajes que movilizan una estructura narrativa cultural e históricamente situada (De la Mata et. al., 2010), la cual soporta la elaboración de una biografía, ofreciendo coherencia y continuidad a la experiencia y dando forma a un “meta-evento” distribuido y de carácter dialógico (Duero et. al., 2007).

En este sentido, la segunda reflexión extraída de los artículos legitima la estructura narrativa como una de las propiedades más significativas de las construcciones del yo, aportando algunos elementos teórico-conceptuales, puesto que no existe una experiencia factible de ser

⁹ Lo *Emic* propende por presentar la perspectiva de las personas que están integradas dentro de una cultura, sociedad o espacio microsociedad, apostando por rastrear los significados, interpretaciones, reglas y categorías que rigen y son comunes para ese grupo o sociedad dentro de las perspectivas de sus miembros (cómo se comportan, cómo interactúan, cuáles son sus creencias, sus valores, sus motivaciones, etc.) (Piñerua, 2011).

socializada que escape por completo a alguna modalidad de elaboración narrativa (Duero et. al., 2007). Primero, la narración, como una construcción discursiva mediada por instrumentos semióticos que el individuo apropia a lo largo de su vida (De la Mata et. al., 2010), configura la experiencia humana asimilándola a un "texto vivo", a historias abiertas cuyo contenido no puede jamás ser separado del momento y las condiciones en que ha sido narrado (Duero et. al., 2007), otorgando un carácter socio-histórico constitutivo a las construcciones del Yo. Segundo, la narración permite otorgar un sentido a los acontecimientos conectándolos, por medio de narraciones, con experiencias y acontecimientos vividos antes y después; por tanto, la experiencia vivida, conocida e incorporada bajo la formas de "conocimiento" acerca del mundo, de los otros y de nosotros mismos, es siempre experiencia interpretada, re-significada (Duero et. al., 2007). Esta concepción del Yo, como elaboración narrativa, tiene implicaciones metodológicas básicas en tanto es siempre experiencia interpretable, móvil y dinámica; en otras palabras, es un proceso sujeto necesariamente a construcción en el encuentro de seres humanos (e.g. investigador y participantes). De ahí que la propuesta de construcciones del Yo gana en lucidez y coherencia al integrar de entrada la tarea inherente de involucrar a los sujetos que participan en la investigación en la actividad de "elaborar" narraciones que serán, sustantivamente, experiencias interpretadas. Este argumento presupone la *vivencia* como unidad de análisis de las construcciones del Yo, y propone la tarea de transformar el carácter de algo *que pasa* en algo que *me pasa*, implicando la relación entre investigador y participantes como instancia básica de posibilidad y construcción conjunta de lugares en el mundo, de Yoes (Guitart et. al, 2010). Así, de acuerdo con (Guitart et. al, 2010), el Yo se convierte en pieza clave para comprender el carácter profundo de la *psique* humana, como producto narrativo, comunitario, histórico y dialéctico.

Por último, Duero et. al. (2007), al analizar la relación entre las estrategias narrativas que las personas emplean para construir relatos autobiográficos, y sus formas de pensar acerca de sí mismas, el mundo y sus propias acciones, propone cuatro dimensiones de análisis de los relatos que representan un aporte, en términos de categorías analíticas, para la investigación: a) Dimensión de análisis estructural: aspectos que típicamente se asocian con la trama y el argumento del relato, junto con aquellos otros elementos que hacen al marco de la historia y al lugar que ocupa el personaje como sujeto, como agente y como actante¹⁰. b) Nodos: áreas temáticas internamente consistentes que puede aparecer distribuidas a lo largo de diferentes instancias de una narración. Se establecen a partir del contenido de cada relato y sirven para crear una síntesis de los principales asuntos abordados. c) Actividad conclusiva: connotación de la historia; conjunto de supuestos que el autor desea transmitir sobre el protagonista, los demás personajes y el mundo, que proveen orientación y organizan sus actitudes y acciones. d) Autor: lugar ocupado por el autor (posicionamiento, reflexiones y meta-comentarios) dentro de las narraciones.

¹⁰ Participante (persona, animal o cosa) en un programa narrativo.

2.1.2. Colectivos juveniles como espacios/procesos de construcción del Yo

De acuerdo con las elaboraciones e hipótesis del horizonte teórico, las construcciones del Yo encuentran su *locus* de realización y relación reflexiva en los colectivos que construyen los jóvenes en Latinoamérica, como expresión del estar juntos propio de la socialidad, *ethos* emergente de las sociedades contemporáneas (Maffesoli, 2004). En este marco, las investigaciones de Aguilera (2010) “Acción colectiva juvenil: De movidas y finalidades de adscripción” realizada en Bogotá, Colombia; Bermúdez (2008) “Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles” realizada en Maracaibo, Venezuela, ponen en la escena empírica las relaciones que se pueden gestar entre los colectivos juveniles, las identidades y los jóvenes, interpellando y complementando las reflexiones y apuestas construidas a partir de estos tres asuntos en la presente investigación.

De acuerdo con Aguilera (2010) los colectivos parecen en la escena social como la forma/expresión organizativa mayoritaria entre las juventudes en la actualidad. En particular, interesan tres características de los colectivos juveniles que permiten ampliar y afirmar su concepción: a) se constituyen a partir de actividades precisas como alguna acción territorial por desarrollar en el plano cultural; b) intentan romper la dicotomía cotidianeidad/política, incluso redefinir las relaciones entre público y privado como punto de partida para la concepción de lo político con que trabajan c) respetan la individualidad y múltiples expresiones de sus participantes, generando un proceso que intenta posibilitar su desarrollo personal, podría decirse, brindan elementos para que construyan Yoes diversos. En este sentido, las acciones colectivas juveniles no siempre presuponen el establecimiento de un conflicto -elemento central en la definición de movimiento social-; sin embargo, se mueven entre la afirmación de una determinada identidad, o construcción de referentes identitarios en su comunidad de sentido, y las demandas que afectan a un número de actores mayor -las comunidades a las que se adscriben en espacios locales y globales-. Más aún, las cuestiones derivadas del respeto a la individualidad de los participantes, genera un proceso que intenta posibilitar incluso su “desarrollo personal”. Desde esa perspectiva, la propia posibilidad de reconocimiento de la palabra, constituye el colectivo, en un proceso de constitución y gestión de sí mismo, un marco dialógico de construcción del sujeto (Aguilera, 2010).

Aparecen imbricados entonces los jóvenes como sujetos que constituyen los colectivos, cuyos intereses particulares los diferencian de otras formas de agrupaciones y movimientos, puesto que involucran la búsqueda y construcción de instancias para construir y expresar sus Yoes, desde los anclajes y referentes propios de cada sujeto (música, formación, intereses, deseos) para pensar, consecuentemente, posibilidades de acción en sus comunidades de interés (Aguilera, 2010; Bermúdez, 2008). Esta reflexión general que anuda los colectivos juveniles, los sujetos jóvenes y los Yoes, constituye un marco desde el cual es posible analizar implicaciones particulares para cada elemento. Primero, se evidencia la formación de *consensos éticos* como una de las principales características y objetivos de los colectivos juveniles, en tanto existencia de un conjunto acotado de valores compartidos entre los integrantes de una determinada

agrupación que no serían contradictorios mutuamente, lo cual posibilita la construcción de comunidades de sentido que soportan la estabilidad y compromiso del grupo, y permite postularlo como una categoría analítica a explorar en campo para dar cuenta de las características del colectivo juvenil (Aguilera, 2010).

Segundo, se construye la noción de *identidades* como una categoría teórica/analítica para analizar la acción colectiva juvenil. Ésta refiere a la construcción propia del sujeto en la continuidad *Yo-Nosotros-Otros* a partir de presentaciones estilísticas, estéticas y éticas que van articulando a su vez formas de ser y prácticas colectivas (Aguilera, 2010). Estas prácticas se relacionan con la construcción de identidades, ya que los jóvenes, a partir de sus necesidades de aceptación, reconocimiento y diferenciación, buscan en un mundo de bienes globalizados los referentes necesarios para constituir un Yo que les permita ser, percibirse y narrarse iguales o diferentes a los demás (Bermúdez, 2008). Así, el consumo se convierte en un proceso específico de construcción del Yo en los jóvenes que se relaciona con la formación de ciudadanía alternativas en el marco de los colectivos. En este consumo juvenil, los objetos se tornan valiosos en la medida en que se les atribuyen significados y sirven para construir una(s) imagen(es) que los identifican y que desean comunicar.

Ahora bien, siguiendo a Bermúdez (2008), el consumo cultural y su relación con la construcción de las Yoes juveniles se presenta como un posicionamiento ético/político alternativo frente a aquellos que reducen los jóvenes a seres hedonistas consumistas y/o violentos, colocando en la escena la complejidad de abordar el estudio de los expresiones juveniles, de manera particular, en el marco de los colectivos que se han constituido en el contexto Latinoamericano.

2.1.3. Procesos educativos en colectivos juveniles: formación en ciudadanía alternativas.

Otro eje teórico-conceptual que es posible colocar en discusión mediante la búsqueda de antecedentes empíricos es el relacionado con los procesos educativos que se urden al interior de los colectivos juveniles, específicamente, en la formación de ciudadanía alternativas. Para este fin, las investigaciones de Kaplún (2007) “Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos” y Henao, Ocampo, Robledo y Lozano (2008) “Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana” y Valenzuela (2007) “Colectivos juveniles: ¿Inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles?”, permiten pensar algunas reflexiones que movilizan la estructura presentada en el horizonte teórico.

La investigación de Henao et. al. (2008), parte de asumir que los jóvenes han generado formas de agrupación diversas a partir de las culturas juveniles, las cuales han transformado sus estilos de vida, sus modos de interactuar y organizarse y sus formas de participación social y política; estas prácticas se constituyen con códigos propios y aparecen, en su mayoría, desvinculadas de los espacios escolares formales (Kaplún, 2007). No obstante, al constituirse con base en un marco dialógico, las agrupaciones pueden encontrar en la comunicación eslabones entre lo que conocen y lo que pueden llegar a conocer, generando zonas de desarrollo próximo, en las cuales la interacción con otros es clave (Vygotski, 1979, citado en Kaplún, 2007). De

manera que el grupo se puede erigir como instancia básica del aprendizaje para sus participantes, en tanto se convierte en un marco dialógico sostenido en la educación comunicativa, en la cual resulta vital el vínculo horizontal que se establece entre sus integrantes, puesto que permite constituir modos aprender y de ser. Así, de acuerdo con Kaplún (2007), es posible decir que un aspecto formativo central en los colectivos juveniles, es la *comunicación horizontal* que facilita y potencia la expresión e interacción entre sus integrantes, dando forma a una categoría analítica que, en el trabajo de campo, permitirá distinguir los procesos educativos que allí se urden.

Por su parte, para Henao et. al. (2008), las expresiones organizativas de los jóvenes se sustentan en el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas –reflejadas en procesos de discusión y toma de decisiones sobre asuntos colectivos-, haciendo posible que puedan concertar y pactar las bases valorativas que les permitan trabajar juntos en pro de propósitos comunes. La condición comunicativa, según Henao (2008), hace de las organizaciones juveniles espacios que fortalecen un sentido auténtico de democracia participativa y, por ende, forman en ejercicios ciudadanos. Este fenómeno se asocia con la proliferación de estudios sobre las expresiones de ciudadanía de los jóvenes, en particular en Latinoamérica, que se han focalizado en el análisis de las prácticas de los jóvenes y los referentes discursivos y simbólicos que las orientan, asumiendo las ciudadanías como acciones dotadas de sentido e intencionalidad, situadas históricamente y desplegadas en la vida pública y privada, que permiten constituir variadas identidades y prácticas colectivas (Henao et. al., 2008).

De manera que en los colectivos juveniles de forma particular, aunque no única, se abren las posibilidades de construcción de Yo es a partir de ciudadanías alternativas y policéntricas que, al tiempo que rompen con las concepciones formales y esencialistas, privilegian el modo en que los sujetos ponen a funcionar sus anclajes, formas de pensar, sentir e interactuar, en relación con las acciones desplegadas y los saberes construidos (Henao et. al., 2008). Los hallazgos de la investigación de Henao et. al. (2008), evidencian que los jóvenes desarrollan formas alternativas de ser ciudadano en las experiencias concretas que viven a partir de sus procesos organizativos, de su agenciamiento, de su tolerancia a la pluralidad de estilos y del despliegue de sus prácticas, que involucran la autonomía, el diálogo, la reflexividad, la cooperación, la civilidad y la sociabilidad. Más allá, la formación en el ejercicio ciudadano sustentado en estas “aptitudes” fortalece la participación y la acción colectiva, así como la habilidad para escoger/crear medios legítimos de expresión y/o protesta social. Todo ello, según Henao et. al. (2008), lleva a los jóvenes a constituirse en actores políticos que movilizan recursos simbólicos y materiales (logos, afiches, murales, festivales, actos simbólico-culturales, conferencias, campañas, fiestas, etc.), para desplegar acciones dirigidas a transformar la sociedad.

Por último, complementando la conceptualización freiriana adoptada en esta investigación, es posible decir que la comunicación y diálogo de saberes al interior del colectivo juvenil pueden partir de una comprensión profunda del otro como una alternativa “epistemológica” frente a los saberes hegemónicos que circulan en una sociedad, como un modo distinto de conocer, que puede ser visto como una práctica de resistencia cultural o un estilo de vida juvenil. (Ganduglia 2001, citado en Kaplún, 2007).

2.1.4. Posibilidades metodológicas: Lo *emic* y la observación

Los siete artículos explorados en esta sección presentan elementos metodológicos que tienen en común el soporte en un enfoque *emic*, etnográfico o cualitativo, además del apoyo en técnicas como la observación, las cuales alimentan el diseño metodológico de esta investigación.

Por un lado, el enfoque *emic* que asumen todas las investigaciones propenden por presentar/describir/caracterizar la perspectiva de las personas que están integradas dentro de un espacio social, apostando por rastrear los significados, interpretaciones, reglas y categorías que rigen y/o son comunes para un grupo o sociedad dentro de las perspectivas de sus miembros (cómo se comportan, cómo interactúan, cuáles son sus creencias, sus valores, sus motivaciones, etc.) (Piñerua, 2011; Aguilera, 2007). Así, las distinciones y reflexiones émicas permiten comprender los diversos sentidos y significados que se construyen en las dinámicas educativas propias de los colectivos juveniles y sus correlatos para las construcciones del Yo. De igual forma, implica que las rutas de construcción de conocimiento trascienden las teorías, los conceptos y sus relaciones y se alimentan de las perspectivas particulares de las personas y los problemas propios del momento/proceso investigativo, entendiendo a cada sujeto y a cada grupo humano como único y, a la vez, parte de un todo social e histórico (Kaplún, 2007). Este esfuerzo por unir saber y hacer, conocimiento y acción transformadora, se plantea el vínculo inherente entre sujeto y objeto de investigación, investigador e investigado, y todo lo que ello implica en términos epistemológicos (Kaplún, 2007).

El asunto, entonces, en el caso de esta investigación, no pasa sólo por generar conocimiento sobre los jóvenes, los colectivos y las dinámicas educativas sino con estos sujetos y en medio de estas prácticas y procesos. En otras palabras, el trabajo investigativo desde la perspectiva *emic*, alimentada de los impulsos vitales del investigador, se piensa en términos de construir caminos que permitan reconocer al otro para complejizar-se (como investigador/sujeto, como joven/estudiante) y para negociar significados, roles y saberes en el espacio social (Kaplún, 2007).

Por otra parte, aparece la observación como una de las técnicas más usadas en las investigaciones exploradas para el análisis de los colectivos y los Yoes. Siguiendo a Bermúdez (2008), la observación es la clave para identificar las dinámicas relacionales de los distintos grupos y poder captar los usos del espacio y las prácticas simbólicas a partir de las cuales los jóvenes se comunican, interactúan y despliegan sus acciones. El ejercicio de observación puede someterse a triangulación metodológica como mecanismo de verificación de registros.

2.1.5. Conclusiones

En términos generales, es posible decir que las investigaciones reseñadas se inscriben en una línea investigativa que busca comprender las relaciones múltiples que se pueden plantear en tres áreas investigativas: a) la construcción del Yo o la identidad en contextos educativos, b) las agrupaciones juveniles como espacios construidos por los jóvenes que los construyen como sujetos y les permiten participar incipientemente en lógicas de acción y transformación, c) los procesos educativos que se construyen en el marco de las culturas juveniles, especialmente en el

campo de las ciudadanías, que permita plantear debates y aportes a las políticas públicas. No obstante, estos ejes son atravesados por un cuarto eje que constituye un campo de reflexión amplia y ambigua, esto es, el interés por las expresiones emergentes del *ser/estar/hacer joven* en las sociedades occidentales, desde múltiples perspectivas de las ciencias sociales, en las que se interceptan campos como la psicología, la sociología, la antropología, la educación, los estudios culturales, las ciencias políticas, entre otras. En esta línea, a la cual se inscribe esta investigación de manera general, se hibridan parcial o totalmente tres formas de acercarse al fenómeno juvenil: a) El interés por el grupo juvenil y las diferentes maneras de entender y nombrar su constitución, lo cual indica la importancia que los analistas otorgan a la identidad como un factor clave para entender las culturas juveniles; b) La alteridad, los otros en relación con el proyecto identitario juvenil; c) El proyecto y las diferentes prácticas o formas de acción juvenil. Por su parte, la mayoría de las indagaciones comparten la creencia de que las metodologías y formas de investigación deben trascender las comprensiones reduccionistas y adulto-centristas del fenómeno juvenil, inscribiéndose en comprensiones situadas histórica y culturalmente, partiendo de la perspectiva *emic*, y apoyándose en enfoques cualitativos-interpretativos y técnicas como la observación, que permiten acceder a las interpretaciones, significados y sentidos que los sujetos jóvenes construyen sobre su realidad.

2.2. Problema

*- Y ahora decidme -pregunté sin poder contener- ¿Cómo habéis podido saber...?
- Mi querido Adso –dijo el maestro- durante todo el viaje he estado enseñándote a reconocer las
huellas por las que el mundo nos habla como por medio de un gran libro.
(Eco, 2011: 29)*

Tal y como el gran escritor Umberto Eco nos relata a través de Adso de Melk la gran agudeza del fray Guillermo de Baskerville para relacionar y dotar de sentido una serie de hechos aparentemente inconexos en su obra *“El nombre de la rosa”*, el proceso creativo en la investigación se muestra como una vivencia que involucra a un sujeto en toda su complejidad, desde su formación teórica, metódica y rigurosa como estudiante, hasta su condición humana e incompleta -una amalgama de incertidumbres, pensamientos efímeros y deseos vitales-, que lo lleva a concebirse como un ser *senti-pensante* que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de las formaciones que descuartizan su armonía y poder decir algo con sentido para sí mismo, para una comunidad académica y para la sociedad (Fals Borda, 2009). Para el caso de esta investigación, el proceso creativo se presenta a través de la construcción de un objeto de estudio que involucra e invita al diálogo algunas perspectivas provenientes del campo educativo, psicológico, político, antropológico y sociológico con los intereses vitales y temáticos del sujeto que toma el lugar de investigador.

Con esto en mente, se propone como objeto de estudio las relaciones que se pueden urdir entre las dinámicas de colectivo juvenil, los procesos educativos y las construcciones del Yo orientadas hacia el ejercicio de ciudadanías alternativas, en un grupo de jóvenes del municipio de Zipaquirá, a partir de una serie de desarrollos teórico-conceptuales y la conformación de una hipótesis de trabajo que orienta la propuesta: En los colectivos juveniles se constituyen procesos

educativos que abren posibilidades para que sus participantes creen y recreen diversas construcciones de sus Yoes orientadas al ejercicio de ciudadanías alternativas.

El proceso de “traducción” de esta hipótesis en posibilidades empíricas y rutas de investigación implica una tarea de problematización que recoja los elementos teórico-conceptuales trabajados, complejizando sus relaciones y formulándolas en términos de preguntas y objetivos concretos que guíen el trabajo de campo. Se presupone de esta manera que las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos que el grupo de jóvenes posibilita, son instancias/dimensiones que conforman un contexto relacional significativo, constituyente y dinamizador de construcciones del Yo orientadas hacia el ejercicio en ciudadanías alternativas.

De acuerdo con la hipótesis planteada, las construcciones del Yo encuentran su *locus* de realización y relación reflexiva en los colectivos juveniles, definiendo así un espacio microsocioal que es posible comprender en términos de dinámicas de agregación, los espacios y tiempos de organización de los jóvenes, y de interacción, los espacios y tiempos de contacto entre los jóvenes y sus alteridades que se traducen en posibilidades de acción (Reguillo, 2012). Las *dinámicas de agregación* refieren a la dimensión organizativa de los colectivos juveniles, caracterizada por la reunión de sujetos en una estructura horizontal y dinámica que construye un sentido colectivo dado principalmente por un proyecto o actividad compartida (Reguillo, 2012; Cubides et. al, 2012a), generando dinámicas de trabajo grupal generalmente autogestivas, en las cuales las responsabilidades recaen sobre los miembros del colectivo. Esta dimensión organizativa indica el carácter democrático-participativo de los colectivos juveniles, que no se subordina a la representatividad, sino que implica la participación y reconocimiento de todos sus integrantes en el devenir mismo del proceso grupal (Garcés, 2010).

Por su parte, las *dinámicas de interacción* refieren a la relación recursiva que se teje entre los sujetos y los referentes significativos que permiten, en primera medida, la construcción de Yoes mediante la configuración de una grupalidad imaginada (Aguilera, 2010). En efecto, los colectivos juveniles son expresiones particulares de formas de agrupación juvenil que conforman su propia singularidad mediante la creación de una comunidad de sentido, un nosotros en el marco de la dinámica social en la que se inscriben (Reguillo, 2012). Esta comunidad de sentido se puede entender en términos de *consensos éticos*, en tanto existencia de un conjunto acotado de valores compartidos entre los integrantes de los colectivos juveniles, que posibilitan la construcción de sentidos que soportan su estabilidad, compromiso y accionar (Aguilera, 2010).

En este sentido, las dinámicas de agregación e interacción permiten pensar los colectivos juveniles como marcos relacionales para la constitución y movilización de construcciones del Yo bajo una tensión entre la identificación y la diferenciación, en tanto permiten un proceso permanente de afiliación de los jóvenes con sus similares, configurando un nosotros, y su distinción de unos otros -otros jóvenes, otras comunidades, instituciones como las escuelas, el mundo de los adultos, entre otros-. Los colectivos juveniles responden y se conforman a partir de las demandas psico-sociales de los jóvenes inscritos en las dinámicas sociales latinoamericanas, quienes pueden reemplazar o re-significar los significados legitimados de parte de instituciones como el Estado, la escuela y la familia, quienes los consideran violentos, hedonistas, inestables o

irracional, por nuevas formas de reconocerse, construirse e identificarse como sujetos y generar acciones a través del trabajo grupal (Reguillo, 2012; Aguilera, 2010; Bermúdez, 2008). Estos elementos grafican las directrices para responder la pregunta ¿Qué características de colectivo juvenil identifican al grupo participante de la investigación?

Ahora bien, las dinámicas de interacción en el colectivo juvenil, además de indicar una relación recursiva que se conforma entre los sujetos y los referentes significativos del grupo, implican los sentidos, procesos, herramientas y finalidades que caracterizan su constitución como acción grupal. En este sentido, la capacidad de construir momentos de relación entre sujetos y saberes que se suscitan en el trabajo grupal de los colectivos juveniles, permiten pensar la emergencia de procesos educativos (Cubides et. al, 2012c). Para esta investigación se entenderá lo específicamente educativo como referencia a los procesos práctico-teóricos que se dan dentro del mundo de los saberes y las relaciones sociales y de poder que lo subyacen, estipulando unas consideraciones básicas: a) opera sobre procesos de negociación cultural de los saberes como escenario fundamental; b) implica una opción ética básica; c) impulsa procesos de construcción de sentido y afirmación de los sujetos (Mejía y Awad, 2003).

Sobre esta base, es posible decantar dos elementos que pueden aparecer con fuerza en las dinámicas del colectivo juvenil y sugerir la existencia de procesos educativos. En primer lugar, el colectivo juvenil encuentra en la *comunicación horizontal* la herramienta principal de aprendizaje para sus participantes, que se constituye en una instancia de relación dialógica y horizontal de expresión, interacción y construcción de/entre de sujetos y saberes (Kaplún, 2007; Freire, 1986). En este marco, lo educativo refiere a la consideración del ser humano como sujeto histórico e inacabado que se constituye en la interdependencia e interviene en el mundo por medio del diálogo, razón por la cual, éste es el mediador esencial para la constitución de los sujetos, la práctica compartida y la apertura al otro (Freire, 1986). En segundo lugar, los colectivos juveniles construyen una *intención educativa*, que indica un propósito de intervención formativa propia, con otros y de otros, por medio de la relación con unos saberes concretos. En este marco, lo educativo es posible al generar procesos mediante los cuales se busca actuar, incidir y relacionarse con unos sujetos y grupos humanos determinados de manera intencionada, en los cuales dialogan el mundo de los saberes y las relaciones sociales y de poder, con el fin de construir una opción ética concreta que promueva movimientos formativos en la vida y las acciones cotidianas de los sujetos involucrados (Mejía y Awad, 2003; Bruner, 1999). En síntesis, la indagación por la comunicación horizontal y las intencionalidades formativas dan sustento a la dimensión educativa que se configura en los colectivos juveniles, que toma forma en la pregunta ¿Qué procesos educativos se configuran en las dinámicas de colectivo juvenil del grupo estudiado?

De manera que esta condición comunicativo-formativa básica, puede hacer de los procesos educativos en los colectivos juveniles instancias que permiten la construcción de Yoes en el encuentro humano mediado por el diálogo, el saber y la acción grupal. La noción de Yo, desde el socioconstruccionismo y la psicología cultural, hace referencia a la expresión y co-constitución narrativa de sí mismo en una dinámica relacional, lo cual implica que es un

fenómeno procesual, histórico e interactivo (Bruner, 2003; Gergen, 2007). El Yo es, básicamente, una construcción resultante del entramado relacional de un sujeto con su espacio socio-histórico-cultural concreto, que involucra los significados construidos por instituciones, discursos y sujetos y moviliza una estructura narrativa cultural, dialógica e históricamente situada (De la Mata et. al., 2010; Duero et. al., 2007). En esta investigación se asume que la narración juega un papel constitutivo del Yo, ya que permite otorgar un sentido a los acontecimientos conectándolos con experiencias y acontecimientos vividos. Por tanto, la experiencia vivida, conocida y asumida bajo formas narrativas, es siempre experiencia interpretable, móvil y dinámica; en otras palabras, es un proceso sujeto necesariamente a construcción en el encuentro de seres humanos. Este argumento presupone la vivencia como unidad de análisis de las construcciones del Yo, y propone la tarea de transformar el carácter de algo que pasa en algo que me pasa en el colectivo juvenil, implicando las relaciones entre sujetos y saberes como instancia básica de posibilidad y construcción conjunta de Yoes (Guitart et. al, 2010).

De esta forma, es posible sintetizar y comprender las construcciones del Yo en el marco de los colectivos juveniles en términos de dinámicas de trayectorias, sedimentación de vivencias, y emergencias, inestabilidad y re-organización de vivencias, que se suscitan en la expresión y co-constitución narrativa de un Yo a partir de la relación recursiva y simbólica de los sujetos con un nosotros -la comunidad de sentido propiciada por las dinámicas de colectivo juvenil- y unos otros, arreglos temporales de significados y referentes interpretativos construidos culturalmente, mediante los cuales se comprenden y construyen a sí mismos, dentro de las interacciones cotidianas y espacios sociales en los que están inmersos, específicamente, el colectivo juvenil.

Ahora bien, las dinámicas de colectivo juvenil se constituyen a partir de actividades precisas en el plano cultural que intentan romper la dicotomía cotidianeidad/política, redefiniendo las relaciones entre público y privado como punto de partida para la concepción de lo político con que trabajan, y respetando la individualidades y múltiples expresiones de sus participantes (Aguilera, 2010). En otras palabras, los colectivos juveniles se pueden concebir como espacios que fortalecen un sentido auténtico de democracia y, por ende, propician ejercicios ciudadanos (Henao, et. al, 2008). Esta legitimación del otro como un “referente legítimo” de saber, hace del ejercicio ciudadano una práctica de resistencia cultural o un estilo de vida juvenil frente a los saberes hegemónicos que circulan en una sociedad, propendiendo por la construcción de formas alternativas y emergentes de ser/hacer en sociedad (Kaplún, 2007). De ahí que, para esta investigación se asumen los colectivos juveniles y los procesos educativos que allí se urden como lugares alternativos y críticos de participación, construcción política, enunciación, comunicación y transformación orientado hacia el ser/hacer ciudadanías alternativas (Reguillo, 2012; Cubides et. al., 2012).

Las *ciudadanías alternativas* se entienden como aquellas prácticas sociales y políticas poli-céntricas que se sustentan en el diálogo y la acción solidaria y emancipadora, mediante las cuales es posible que se re-construyan y re-signifiquen las relaciones que un sujeto configura entre el conocimiento, el poder, el deseo y la acción. En otras palabras, implican la constitución de sujetos trasgresores del orden instituido, que parten de percibirse diferentes y empoderados

mediante las prácticas que despliegan en los colectivos juveniles (Bermúdez, 2008; Henao et. al., 2008). Así pues, las ciudadanía alternativas se pueden comprender mediante tres claves teóricas que brindan la base y las herramientas para interpretar/comprender como se imbrican, movilizan e hibridan las construcciones del Yo en las dinámicas de colectivo juvenil: a) experimentación emancipatoria: voluntad democratizadora de las relaciones sociales basadas en el reconocimiento mutuo y la revalorización del principio de comunidad; b) cosmopolitismo subalterno: formas emergentes de participación social local y global que se expresan en transformaciones, resistencias y prácticas locales concretas. c) cotidianidad politizada: reconstrucción de la política y la acción democrática en y desde espacios y problemáticas cotidianas.

En síntesis, se propone que el ejercicio en ciudadanía alternativas que se urde en los procesos educativos y las dinámicas de colectivo juvenil que el grupo de jóvenes estudiado propicia, puede orientar recursivamente las construcciones del Yo en tanto funciona como referente simbólico a través del cual los jóvenes construyen y dirigen sus posibilidades de acción en el mundo. Esta consideración, aunque simple, no es vacía, dado que la hipótesis de esta investigación asume que las dinámicas ciudadanas gestadas y construidas por los jóvenes en sus agrupaciones les permiten conformarse como sujetos y construir lugares de enunciación para vivenciar y pronunciar(se) en el mundo. En este sentido, se plantea la pregunta central de la investigación ¿Qué construcciones del Yo orientadas hacia el ejercicio de ciudadanía alternativas se urden en relación con las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos en un grupo de jóvenes de Zipaquirá? en un esfuerzo por anudar de manera compleja el entramado teórico-conceptual de esta indagación, además de plantear las relaciones que se pueden urdir en la existencia del grupo de jóvenes que se estudiará.

2.3. Objetivos

2.3.1. General

- Caracterizar las construcciones del Yo que se configuran en relación con las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos orientados hacia el ejercicio de ciudadanía alternativas en el grupo de jóvenes que participan en la investigación.

2.3.2. Específicos

- Identificar las dinámicas de colectivo juvenil que caracterizan al grupo de jóvenes.
- Describir los procesos educativos orientados hacia las ciudadanía alternativas que propicia el grupo de jóvenes.

2.4. Categorías

1. COLECTIVO JUVENIL	
Espacio microsocioal caracterizado por dinámicas de agregación e interacción juvenil.	
Dinámicas de agregación	Reunión de jóvenes en una estructura móvil, democrático-participativa y auto-gestionada que construye un sentido colectivo dado principalmente por proyectos o actividades compartidas.

Dinámicas de interacción	Relación constituida entre los sujetos, los referentes significativos y las finalidades que conforman el colectivo juvenil.	
2. CIUDADANÍAS ALTERNATIVAS		
Ejercicio/proceso individual o grupal de experimentación, construcción y aprendizaje de nuevas prácticas políticas y formas de relación social que buscan la democratización de la sociedad.		
Experimentación emancipadora	Construcción de espacios e interacciones que develen nuevas formas de democratización, autonomía y sociabilidad.	
Politización de la cotidianidad	Desprivatización y politización de prácticas sociales y culturales que han perdido este carácter desde el modelo de democracia representativa hegemónico.	
Cosmopolitismo subalterno	Formas emergentes de participación social local y global que se expresan en transformaciones, resistencias y prácticas locales concretas.	
3. PROCESOS EDUCATIVOS		
Dinámicas práctico-teóricas que imbrican unos saberes y las relaciones sociales y de poder que los subyacen entendidas como procesos de comunicación horizontal e intencionalidades formativas.		
Comunicación horizontal	Encuentros dialógicos de expresión, interacción, negociación, construcción y afirmación de sujetos (Yoes) y saberes en el trabajo y acción grupal.	
Intencionalidad educativa	Propósito formativo propio, con otros y de otros, por medio de la relación con el mundo del saber que implica una opción ética básica.	
4. CONSTRUCCIONES DEL YO		
Yo: Expresión/co-constitución narrativa de sí mismo en una dinámica relacional de identificación y diferenciación con un nosotros y unos otros.	Nosotros: Identificación con repertorios interpretativos de la comunidad de sentido. Otros: Diferenciación a partir de los repertorios interpretativos de la comunidad de sentido.	
Construcción: Dinámicas de trayectorias y emergencias que se superponen en el ejercicio narrativo y relacional de constitución del Yo.	Trayectoria: Dinámica de sedimentación de las vivencias que implica continuidad en el ejercicio narrativo. Emergencia: Dinámica de inestabilidad y re-organización de las vivencias que implica cambio en el ejercicio narrativo.	

2.5. Justificación

Mi experiencia vital como habitante del municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, y como estudiante de la Universidad Nacional de Colombia, a lo largo de los últimos años, me ha llevado a una reflexión permanente sobre las condiciones de vida y existencia de otros como Yo: otros estudiantes, otros psicólogos, otros jóvenes, otros zipaquireños. Entre este ir y venir de reflexiones e incertidumbres, me involucré en dos espacios que han conjugado de manera casual e inesperada, re-significando muchos asuntos de mi vida personal y académica: un colectivo de jóvenes de Zipaquirá y la experiencia de práctica ofrecida por el profesor José Gregorio Rodríguez en el programa RED. De manera que la experiencia académica mezclada con la práctica al interior del colectivo me llevó a preguntarme ¿Qué sucede aquí? ¿Quiénes son esos sujetos con los que trabajo en aquel grupo? ¿Por qué hacen lo que hacen? ¿Por qué su existencia como grupo? ¿Cómo entender y conjugar estos asuntos desde mi formación académica? De esta forma, surgió el interés de elaborar este proceso investigativo, en tanto creo que puede aportar en la búsqueda de comprensiones sobre estas inquietudes de carácter vital. Esta experiencia suscita reflexiones que justifican la realización de este proyecto en tres ámbitos generales: el social, el académico y el personal.

La justificación social de esta investigación parte del reconocimiento de los colectivos juveniles de Zipaquirá como espacios con un valor político, educativo y humano profundo. En primera medida, como apuesta investigativa considero que estos espacios, pensados en principio para el encuentro juvenil, han trascendido esta intención y se han inscrito en dinámicas de locales y globales de lucha política y cultural por la construcción de un mundo más justo, libre y respetuoso de la diferencia basada en la acción educativa. En Colombia, un país cuyos sistemas de educación están imbuidos en los principios de un modelo neoliberal que propende por la estandarización del conocimiento y los sujetos bajo un paradigma de pensamiento único, con el propósito único de la formación de capital humano (DNP; 2010; Miñana y Rodríguez, 2003), los procesos educativos que se pueden gestar en los colectivos representan apuestas críticas en cuyo seno se encuentra el deseo de construir otras condiciones de vida que se aparten de las propuestas por las sociedades contemporáneas, centradas en la proyección del individuo, para propender por la construcción de un sujeto comunal de acción cuya finalidad es la emancipación y la construcción de formas emergentes de comprensión y encuentro en el mundo.

Esta suposición funciona como posicionamiento ético/político alternativo frente a aquellas posturas que reducen los jóvenes a seres hedonistas consumistas y/o violentos, colocando en la escena la complejidad de abordar el estudio de los expresiones juveniles, de manera particular, en el marco de los colectivos que se han constituido en el contexto Latinoamericano. Más aun, la categoría joven es históricamente construida, lo cual significa que las formas de ser joven se constituyen con base en las dinámicas socioculturales de un momento histórico y un espacio social concreto (Reguillo, 2012). En este sentido, ante la ausencia de investigaciones de carácter sociocultural en Zipaquirá sobre jóvenes y colectivos, tal y como lo evidencia la búsqueda de antecedentes, este estudio representa un primer acercamiento investigativo a las dinámicas de agrupamiento juvenil del municipio, que permitirán construir

una reflexión básica para la comprensión de la forma en que significan sus vidas y sus acciones como jóvenes inscritos a unas dinámicas sociales particulares.

En el ámbito académico, esta propuesta tiene como pretensión central aportar en la construcción del conocimiento sobre los tres elementos nucleares que la sostienen: colectivos juveniles, procesos educativos y construcciones del Yo. Esta apuesta permite la posibilidad de colocar en diálogo saberes provenientes de diversas áreas de las ciencias sociales y humanas, tales como la sociología, la psicología, la educación y la antropología dando forma a un discurso complejo e interdisciplinar que brinde un potencial generativo a la indagación en su conjunto. La capacidad generativa en la investigación social refiere a la posibilidad de cuestionar las directrices de la cultura, construir preguntas fundamentales acerca de los fenómenos propios de la vida social contemporánea, promover reconsideraciones sobre lo que se ha dado por sentado y, en últimas, brindar alternativas emergentes para la acción social, provocando debate, movimiento y transformación de la realidad (Gergen, 2008). En este sentido, la propuesta cuenta con todo el potencial generativo en tanto se aleja del paradigma empiricista-positivista (Gergen, 2008), para acercarse a una perspectiva interpretativa y comprensiva de la acción humana.

Por último, en el nivel personal esta indagación representa un pre-texto que me permite construir herramientas teórico-metodológicas rigurosas para acercarme a seres humanos que respeto y admiro profundamente y, por tanto, no deseo instalar en el lugar de objetos de conocimiento sino, al contrario, de partícipes activos de una experiencia de formación humana que permita movilizar nuestros propósitos e identidades como colectivo juvenil, mediante una comprensión alternativa y profunda de nuestro accionar y del lugar que hemos construido en el mundo. Asimismo, esta experiencia representa la oportunidad de ingresar al entramado cultural que representa la academia y el mundo de la investigación en ciencias sociales, un mundo fascinante, inacabable y movilizador del profundo espíritu creativo que nuestro quehacer diario, a veces empobrecedor de los sentidos, deja dormir.

3. HORIZONTE METODOLÓGICO

En este capítulo se exponen las vías metodológicas por las cuales se concretó el horizonte teórico y conceptual a través de herramientas metodológicas que permitieron indagar el papel de los procesos educativos orientados hacia las ciudadanías alternativas en las construcciones del Yo de los participantes de un colectivo juvenil. En el primer apartado se expondrá la perspectiva *emic*, alimentado de algunas propuestas sobre la reflexividad de Guber (2001), como enfoque metodológico que proporciona una reflexión general para pensar el papel del investigador en el proceso investigativo y la escogencia del método y las técnicas apropiadas para el trabajo de campo. En el segundo apartado, se presenta la etnografía del habla como método que se puede relacionar y permitió dar cuenta, de manera rigurosa e integral, de los diversos momentos y dimensiones de los objetivos propuestos para el trabajo de campo. Posteriormente, se sientan las bases de la observación participante y la entrevista como técnicas que permitieron, en el trabajo de campo, rastrear e indagar la trama relacional que rodea el objeto de estudio propuesto. Por último, se presentan los participantes de la investigación, la forma de análisis de los datos y el procedimiento que se siguió en el trabajo de campo.

3.1. Enfoque

En el marco de esta investigación, la afiliación a un enfoque metodológico implica reconocerlo como metáfora para valorar e interpretar la producción del conocimiento según la posición adoptada por el investigador y los retos formulados para dar cuenta de un objeto de investigación. De forma que, como recurso heurístico, el enfoque metodológico permite generar reflexiones, interpretaciones y discusiones sobre hechos socio-culturales específicos a partir de la construcción teórica adoptada y el trabajo de campo adelantado (González, 2000). Así, se asume la perspectiva *emic* como el enfoque metodológico que subyace esta investigación, en tanto sirve como elemento orientador del trabajo de campo y el análisis de la información, brindando posibilidades y herramientas con base en tres supuestos básicos: a) la realidad no es independiente de los sujetos sino que se crea socio-culturalmente; b) las culturas están construidas por códigos implícitos que sustentan la vida de sus actores y son descifrables; c) todos los sujetos, al estar ubicados socioculturalmente poseen una capacidad cultural, una comprensión del mundo y una pragmática cultural para vivir, comprender y justificar el mundo cultural en que se posicionan (González, 2000; Sandoval, 2002).

En este sentido, la perspectiva *emic* busca la interpretación de la subjetividad y del sentido de las decisiones y acciones humanas, enmarañadas en los valores y juicios de los actores. En otras palabras, desde la perspectiva *emic* se buscan comprender las creencias, sentidos y acciones humanas desde el punto de vista del/la actor social, mediante el rastreo de los significados que las sustentan, además de la articulación y estructuración de dichos significados que conforman modos de experimentar la realidad de acuerdo a una forma de vida cultural dada -lo que sucede aquí es lo que los actores dicen que sucede-. Lo *emic* como nivel de análisis micro, privilegia la comprensión como tipo de conocimiento, entendida como el retorno a sí mismo desde el ser del otro, la fusión de horizontes que parte de la alteridad para volver siempre a la interpretación propia, esto es, auto-comprensión.

Ahora bien, acudiendo a algunos principios de la etnografía reflexiva, es posible otorgar mayor claridad al papel del investigador y la investigación en la tarea de comprender a los otros y comprenderse a través de ellos. La etnografía reflexiva parte de reconocer que los relatos del investigador producen las situaciones que describen, de manera que la forma adecuada de conocer o interpretar es sumarse a tales situaciones convirtiéndose, como sujeto investigador, en el principal instrumento de investigación y producción de conocimientos (Guber, 2001). De forma que, para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros es necesario que reconozca tres dinámicas reflexivas que están en relación permanente en el trabajo de campo: a) la reflexividad del investigador en tanto miembro de una cultura; b) la reflexividad del investigador en tanto investigador con una perspectiva teórica, disciplinar y “epistemocentrista”; c) las reflexividades de los sujetos que participan como población de estudio (Guber, 2001).

En suma, lo *emic* como enfoque metodológico reconoce como finalidad de la investigación reconocer que cada ser humano es “el experto de su mundo”, propendiendo por que el andamiaje construido permita dar cuenta del entramado de sentidos y significados mediante los cuales se conforman como seres culturales, con las capacidades investigativas y analíticas del investigador como herramienta principal, reconociendo su carácter de sujeto inmerso y participante activo de/en la cultura.

3.2. Método

Dado que la intención central de la investigación es rastrear procesos educativos en las dinámicas grupales de los colectivos juveniles y sus implicaciones para las construcciones del Yo de sus participantes, se recurrió a la etnografía del habla (en adelante EH) como herramienta que permite un acercamiento complejo a los actos de habla y las autonarraciones en el contexto en el cual los sujetos están constituyéndose como tales.

La etnografía en general constituye la descripción detallada de sistemas culturales, es decir, sistemas de creencias, ritos, símbolos, actividades, conocimiento explicativo de la realidad y sus relaciones (Geertz, en Pardo, 1998). En este marco la EH es una propuesta metodológica que integra el estudio lingüístico y antropológico para abordar las múltiples relaciones existentes entre la lengua, la cultura y la sociedad, asumiendo como supuesto central que éstas se imbrican

de manera compleja en el uso de la lengua (Pardo, 1998). La contribución fundamental de la EH consiste en analizar el papel que desempeña el habla -la lengua dinamizada, puesta en acción- en la configuración de la vida de los seres humanos. Constituye así una “semántica” del comportamiento humano que propende por crear puentes entre el contexto sociocultural del habla y la forma y contenido lingüístico. En este sentido, el objetivo principal de la EH es reflejar, por medio de la etnografía y el análisis lingüístico, la inherente complejidad de la experiencia humana tal y como se presenta en el habla cotidiana (Pardo, 1998; Duranti, 1992). Para tal fin, la EH propone un análisis sobre tres dimensiones: uso lingüístico, competencia comunicativa y contexto.

Por *uso lingüístico* se entiende el uso de los códigos lingüísticos en el desarrollo de las relaciones específicas entre la lengua y los sistemas locales de conocimiento y orden social. La *competencia comunicativa* refiere al conocimiento que necesitan y exhiben los participantes en la interacción verbal para comunicarse adecuadamente, que implica la necesidad de acompañar una descripción lingüística con condiciones de pertinencia de su contenido, además de otros aspectos del comportamiento humano (gestos, miradas, entonaciones, entre otras) (Hymes, en Duranti, 1992). Por último, *el contexto* incluye toda la gama de hablantes, efectivos y potenciales, las dimensiones espacio-temporales de la interacción y los objetivos de los participantes en la interacción. Dentro de la EH, se han adoptado y discutido tres categorías empíricas del contexto: *comunidad de habla*, *evento comunicativo* y *acto de habla*.

La comunidad de habla, se define como el contexto más amplio de la interacción verbal, un grupo de personas que comparte las reglas para interpretar al menos una lengua, una variante lingüística. El evento comunicativo refiere a la actividad social en la cual el habla tiene lugar, que es acotada por Hymes (citado por Duranti, 1992) bajo los parámetros del acrónimo “SPEAKING”: S (situación: circunstancias físicas y escena); P (participantes: hablante/emisor, remitente, oyente/receptor/audiencia, destinatario); E (fines: resultados, propósitos); A (secuencias del acto comunicativo: forma y contenido del mensaje); K (tono); I (instrumentos: canal y forma de habla); N (normas: normas de interacción y de interpretación); G (géneros). Por último, el acto de habla corresponde a la emisión de un enunciado para llevar a cabo un fin determinado en relación con el evento y la situación comunicativa e interactiva (Hymes, en Duranti, 1992).

3.3. Técnicas

En consonancia con la perspectiva *emic* como enfoque metodológico y la EH como método seleccionado, se propone la observación participante como técnica que permitió en el trabajo de campo rastrear, indagar y construir la trama relacional que implica el objeto de estudio propuesto.

La observación participante es una técnica que integra dos actividades del investigador: observar y participar. No obstante, la observación participante supone una relación concreta entre éstas, admitiendo que la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural. Desde esta perspectiva los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de

manera externa, ya que cada acto cobra sentido en los significados que le atribuyen los actores. Por tanto, el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian es la vivencia, la participación del investigador (Guber, 2001). De ahí que la observación participante parte de reconocer las dinámicas de los sujetos que interactúan *in situ*, participando de estas en forma directa. De acuerdo con Gutiérrez et al. (2007), la observación participante dibuja dos posibilidades para el proceso investigativo: a) puede permitir procesos de naturalización del lugar y presencia del participante observador/investigador dentro de la cotidianidad y espacios propios en que los sujetos construyen sus realidades, acercando a los fenómenos a observar y a los sujetos participantes y; b) construir mediante grabaciones de audio/video, libretas de notas y diarios de campo registros de la actividad vivida por los sujetos y grupos de interés, para dar forma a un informe descriptivo/interpretativo de las particularidades relacionales, los consensos y disensos, las prácticas que construyen colectividad, las relaciones de poder, las dinámicas de organización y demás procesos propios relevantes al proceso analítico.

3.4. Participantes

En esta investigación participó un colectivo del municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, llamado “Juventud Pensante Zipaquirá” (JPZ), grupo integrado hace dos años aproximadamente y conformado actualmente por jóvenes entre los 19 y 29 años. El colectivo JPZ proyecta su actividad en los campos educativo, comunitario y artístico de la sabana de Bogotá y recientemente ha recibido reconocimientos a su trabajo por parte de organizaciones juveniles adscritas y organizaciones no gubernamentales, tales como la Mesa de Juventudes Zipaquirá (MJZ) y la corporación Cactus.

3.5. Análisis de información

Con el fin de escudriñar procesos educativos orientados hacia las ciudadanías alternativas en las dinámicas de colectivo juvenil y sus implicaciones para las construcciones del Yo, los datos obtenidos de los participantes se organizaron a la luz de la coherencia argumentativa teórica y empírica que articuló el problema de investigación planteado. Es así como los datos se organizaron con base en las categorías y subcategorías elaboradas (Ver Anexo 2), usando el software para el análisis cualitativo Atlas.ti versión 6.2. A partir del primer análisis, se realizó un proceso de re-organización y movilización categorial de los datos, generando redes de relaciones más complejas que dieron lugar a familias de datos, las cuales indicaron relaciones concretas entre las categorías de la investigación y posibilidades de escritura.

3.6. Procedimiento

El trabajo de campo investigativo con el colectivo JPZ se planteó en dos momentos:

a) *Etapas de caracterización del colectivo*: Se solicitará a cada uno de los integrantes del colectivo que creen un documento mediante el cual relaten la historia y características del grupo, además de su perspectiva personal y los objetivos o “visión” que suponen se han construido frente al mismo. A partir de la revisión documental de este material se rastrearán elementos

discursivos clave que den cuenta de dinámicas de colectivo juvenil y significados referidos a las categorías *nosotros* y *otros*, además de identificar temáticas clave que se propondrán para dinamizar las sesiones del grupo, objeto del trabajo de campo.

b) *Etapa de observación participante en el grupo*: Se realizará un segundo momento de observación participante de tres sesiones del grupo, para lo cual se recurrirá un registro de notas por parte del investigador y un apoyo en dispositivos de grabación de audio y video. El objetivo de esta etapa es rastrear algunas dinámicas de colectivo juvenil, procesos educativos orientados hacia las ciudadanías alternativas y construcciones del Yo a partir de la observación e identificación de actos de habla y significados conmensurables con las categorías empíricas propuestas. Para este fin se propondrán algunas temáticas u objetivos de la sesión obtenidas en la primera etapa con alto potencial generativo sugeridas por la estructura teórica de la investigación. Después de la grabación de cada sesión se realizó un proceso de transcripción e ingreso de datos en el programa Atlas ti., para realizar su análisis y el replanteamiento de las categorías a la luz del mismo.

4. HALLAZGOS

Este capítulo articula un relato sobre el colectivo JPZ con las categorías de investigación propuestas y algunas apuestas emergentes durante el proceso de análisis mediante la herramienta Atlas. TI. Se han decantado los elementos que dan cuenta de dinámicas colectivas, procesos educativos y construcciones del Yo orientadas hacia ejercicios o reflexiones sobre ciudadanías alternativas, los cuales funcionan como eje transversal de todo el texto. El documento, más allá de representar un producto objetivo y neutral, toma forma sobre la relación gestada entre las experiencias del sujeto con el grupo participante de la investigación, en su lugar de participante activo y de investigador. Estos dos roles, más allá de ser distinguibles analíticamente, representan dos momentos de la misma experiencia del investigador que se imbrican y se muestran enriquecedores en su relación permanente. Se trata, básicamente, de vivir el devenir cotidiano, a la vez que se intenta interrogar y construir sentidos que buscan aportar a su comprensión en un ejercicio de reflexividad permanente sobre sí mismo y sobre la realidad.

El capítulo se compone de dos secciones en las cuales se presentan los hallazgos recuperados tras el trabajo de campo y el proceso analítico. En la primera se desarrollan las dinámicas de colectivo juvenil identificadas en JPZ y se organizan analíticamente en dinámicas de agregación e interacción. En la segunda sección se analizan los procesos educativos construidos en el colectivo en dos secciones que integran cuatro elementos propios de toda práctica educativa: Intencionalidades, sujetos, procesos y contenidos.

4.1. Colectivo juvenil: dinámicas y devenires

La primera categoría de la investigación, denominada colectivo juvenil, se asume fundamentalmente como herramienta que permite dar cuenta de un proceso grupal que, lejos de ser articulado y sistemático, resulta ser difuso, móvil y cambiante. De manera que se perfilan dos categorías para intentar graficar este devenir, entendidas como dinámicas de agregación, los espacios y tiempos de organización de los jóvenes, y las dinámicas de interacción, que refieren a las relaciones que se pueden construir entre los sujetos, participantes o no del grupo, los referentes significativos y las finalidades que construye el grupo por medio de la acción y la interacción. Ahora bien, este ejercicio analítico, al plantearse en términos de dinámicas, lejos de ser preciso, contundente y abarcador, intenta evidenciar con la mayor claridad los elementos y fenómenos que se muestran como ejes y soportes de esta acción grupal concreta.

4.1.1. Dinámicas de agregación: Caracterización del colectivo Juventud Pensante Zipaquirá

Las culturas juveniles designan un universo heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales de los jóvenes, por lo que cualquier intento de construir una definición de estos sujetos y sus formas de interactuar implica reconocer el carácter histórico-cultural de la categoría juventud (Reguillo, 2012). Por esta razón, dar cuenta del mundo juvenil es renunciar a todo intento clasificador aséptico y objetivo e ingresar a un estado de incertidumbres y devenires multi-dimensionados articulados a dinámicas socio-culturales concretas, asumiendo formas de ser fluidas e inaprensibles en su totalidad: la vida “viva” como condición inicial ineludible. Con esto en mente, la tarea de investigar la vida de un grupo de jóvenes involucra una clave histórico-experiencial y una clave teórico-analítica, que en su conjunto permiten buscar rutas o trazarlas.

Juventud Pensante Zipaquirá (en adelante, JPZ) nace en los primeros meses del año 2011, en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, gestado por un “parche” de amigos de colegio entre los 16 y 19 años, quienes se encontraban en parques, esquinas y calles del municipio, constituyendo una forma de “estar juntos” sin un propósito único, salvo el de divertirse e interactuar. En aquel momento, ellos construyeron dos lugares de enunciación que implicaban formas diferentes de reconocerse como grupo, además de suponer finalidades, intereses y acciones distintas; en palabras de ES, actual miembro de JPZ:

La idea de ellos no era solo colocar “JPZ” sino colocar grafitis con [...] mensajes políticos y en esa medida pues, ellos veían que la juventud, sus amigos y sus contemporáneos eran solo reggaetón, y el trago y todo. Y ellos, de hecho, hicieron una identidad aparte para entenderse como parche de amigos que salían a tomar que se llamaban los DKP, los “Drunks and Proud” “Borrachos y orgullosos” y también los plasmaban en grafitis. [...] Entendieron que JPZ era para la parte pensante de los grafitis, de los mensajes políticos y DKP del parche de borrachos, de salir a tomar y “farrear” como dicen.

De forma que el primer lugar de reconocimiento de este grupo de amigos se denominó DKP, sigla de “Drunks and Proud” (borrachos y orgullosos); firma colectiva que se constituyó con el fin de diferenciarse de los gustos y prácticas culturales propias de “otros jóvenes” del municipio. DKP no suponía una organicidad establecida sino que su sentido estaba dado por identificaciones temporales de carácter estético, marcas que los distinguían y afirmaban como una expresión colectiva en el contexto local. A partir de una búsqueda de los “que sienten y piensan como nosotros” (Durkheim, en Maffesoli, 2004), DKP se conformó entonces en un espacio de afiliaciones y consumos culturales múltiples que expresaban actividades festivas marcadas por lo emocional y lo efímero -rumbas, encuentros y charlas-. Estas características de DKP se pueden leer desde la noción de tribu urbana como un encuentro de sujetos que se “fundan” simbólicamente y paulatinamente en un sujeto colectivo que expresa marcas culturales y formas de actuar rituales y empáticas, las cuales representan respuestas gregarias de los jóvenes frente a una sociedad predominantemente racional, individualista y competitiva (Maffesoli, 2004).

Ahora bien, las prácticas culturales de los jóvenes de DKP expresaban, desde sus inicios, intencionalidades críticas tales como su afiliación a corrientes de pensamiento filosófico-políticas -anarquismo y socialismo-. De ahí que es posible reconocer en este espacio la emergencia de una comunidad de sentido en la cual se movilizaban múltiples significados sobre la juventud, la política y la sociedad desde referentes como la música, los gustos literarios, los peinados y vestimentas. A partir de esta configuración emerge en DKP un **nosotros** jóvenes de talante **contestatario** que se configuró como primer entramado simbólico, el cual dinamizó una tensión identificación/diferenciación con otros jóvenes, sus formas de pensar y actuar, así como en la inconformidad con lo establecido, con las formas de pensar y actuar de otros jóvenes. Este nosotros, entramado de significados y referentes interpretativos construidos mediante un proceso de negociación cultural (Bruner, 1990) les permitió iniciar un proceso crítico de búsqueda de una forma de autónoma, una búsqueda juvenil contemporánea de la existencia propia (Reguillo, 2012) que trajo como resultado la creación de un segundo lugar de enunciación denominado JPZ.

Reconocidos como JPZ, el grupo de jóvenes expresó estas inconformidades, en principio, por medio de grafitis con mensajes de carácter político, dentro de los cuales se recuerdan algunos como “Multinationales fuera del país” o “Dios bendiga este negocio” al lado de iglesias y en paredes ubicadas en vías principales. De manera que, JPZ se constituyó como un agente que se manifestaba críticamente en el contexto local regional por medio de grafitis y, posteriormente, participando en movilizaciones sociales, acciones que daban cuenta de su carácter marcadamente “adrenalínico,” en palabras de ES: *ellos se identificaban varios de distintas tendencias políticas, se identificaban con distintos intereses [...] Yo creería, eran más adrenalínicos [...] es decir, están en un momento de adrenalina, de moverse, de expresarse, de gritar.*

El carácter adrenalínico de estos jóvenes puede considerarse la “herencia” de DKP, de ese nosotros contestatario propio de ese espacio que no dejó de existir para ellos, pero que empezó a convivir con JPZ como lugar de enunciación, lo cual suponía un juego de hibridaciones en las formas de actuar, identificarse y relacionarse. Tanto DKP como JPZ son entonces referentes creados para designar dos expresiones del mismo proceso grupal que, aun cuando conviven en una relación inestable, pueden ser leídas como espacios de agregación cualitativamente diferentes, es decir, dos formas diferentes de grupalización o encuentro juvenil (Reguillo, 2012). En efecto, bajo la denominación de JPZ, el grupo se interesó cada vez más por las acciones directas, participando en movilizaciones como las organizadas contra la reforma a la ley 30 -reguladora de la educación superior en Colombia- a mediados de 2011. En aquel momento, junto a otra organización estudiantil de Zipaquirá se realizaron dos marchas en el municipio, cuya finalidad era promover la participación estudiantil contra la reforma a la Ley 30, exigiendo un cambio en el modelo educativo superior del país. En la misma época, el grupo realizó un evento denominado “la solidaridad sabe a canelazo” cuyo propósito inmediato era obtener ropa y alimentos para las familias del municipio que se vieron afectadas por una ola invernal que produjo varias inundaciones; no obstante, JPZ planeó el evento bajo la consideración de otros

objetivos: a) Procurar ejercicios solidarios en la comunidad y b) Presentar el grupo como un “colectivo” a la sociedad zipaquireña.

[...] Recién había pasado la ola invernal, que afectó varias familias Zipaquireñas, tanto en el sector laboral como en las propias viviendas, sentimos la necesidad de hacer algo para apoyar a nuestros vecinos y amigos, desarrollamos un evento donde recogimos ropa y alimentos, era una urgencia para quienes lo perdieron todo. Ese día, el 21 de Agosto de 2011, fue la presentación oficial como Colectivo. Luego, el 7 de Septiembre, hubo una movilización donde participamos más de 100 estudiantes Zipaquireños, creamos lazos de amistad que hoy se ven los frutos, y se vio que en Zipaquirá hay indignación, pero más que eso hay actitud y sueños. [Texto historia del colectivo, BF]

Así, en un primer momento, estas acciones e intereses diversos del grupo tomaron forma y organicidad en el referente Colectivo JPZ que, guiado por el “espíritu adrenalínico” de sus integrantes, siguió un curso dado por las acciones realizadas, las cuales tenían en común un interés societal de participación y construcción comunitaria en el municipio. Sin embargo, estas acciones trajeron consigo transformaciones profundas para el grupo de jóvenes, puesto que las experiencias y sentidos que propiciaron les permitieron reconocer diferencias en sus intereses personales -principalmente comunitarios, políticos y artísticos- y los propósitos deseados para el grupo. Como consecuencia JPZ se convirtió paulatinamente en un espacio liderado por dos de los miembros de DKP, quienes persistieron en su búsqueda e intentaron afirmar sus intereses de carácter político y comunitario, dejando de lado lo artístico y dando forma a una exploración inédita para ellos:

ES: Ellos dos [BF y FM] empez[aron] a mover el grupo de amigos para ser ese algo::, esa inquietud y esa búsqueda de demostrar que no eran solo “borrachos y orgullosos” ((sonrisa)) [sino:::]

DB: [Que tenían algo] más que decir. [...]

ES: Nos reunimos y vimos que había potencialidad para hacer cosas con mayor alcance y que también [ellos] querían hacer cosas distintas a las pintadas, a todo eso.

Esta búsqueda de “ser algo más” permitió una transformación de aquel espacio que transitaba entre los lugares de DKP y JPZ, para dar forma a una iniciativa grupal reconocida por sus integrantes como Colectivo JPZ. De acuerdo con Reguillo (2012), la noción de colectivo supone la creación de un espacio microsocioal caracterizado por conformar una estructura horizontal-participativa, dinámica y autogestiva, que construye un sentido grupal dado por los proyectos o actividades en las que participa. Así pues, en primer lugar, la reconstrucción histórica del devenir grupal de este grupo que llevó al reconocimiento del Colectivo JPZ da cuenta de su carácter dinámico e inacabado, ya que se ha caracterizado por un movimiento permanente de sujetos, intencionalidades, referentes y acciones que inició sobre la base de DKP. En efecto, el primer cambio fundamental que vivió el colectivo a través de la búsqueda y experimentación fue el conocer personas ajenas al “parche” de amigos, algunas de las cuales ingresaron al colectivo desde mediados del año 2012. Los nuevos integrantes eran mayores que ellos, estudiaban en universidades y venían de otros procesos colectivos de Zipaquirá y Bogotá D.C. con intereses marcadamente políticos y críticos, ES recuerda: *Unas personas que eran más*

jóvenes que nosotros creamos una organización [JPZ]. [...] En general creo que los que estamos ahora somos mayores a los que estaban en esa época.

Este tránsito de sujetos implicó que en el colectivo empezaron a escucharse y construirse las voces de jóvenes diferentes, si se quiere, un segundo nosotros de carácter menos efímero, emocional y adrenalínico. En su lugar, se propiciaron discusiones y encuentros que procuraban reflexionar sobre el sentido mismo del grupo por medio de las cuales se consolidaron apuestas críticas y transformadoras:

DB: El grupo era primero el combo de amigos que tomaban y estaban orgullosos de eso, [...] luego generaron lo otro y es sentirse como diferentes [de] lo que, pueden llegar a pensar, son todos los jóvenes. Entonces es como buscar [...] que un joven de hecho aún tiene como mucho sentido en reivindicar ciertas cosas y en cambiar las cosas [en las] que no está de acuerdo, en trabajar por las que piensa.

En este sentido, JPZ se conforma como colectivo configurando un nosotros jóvenes que transitó de identificarse desde lo contestatario hacia lo crítico-transformador, reconociendo en la juventud un lugar para la enunciación y construcción de actores sociales que buscan la reivindicación de su papel en la construcción y transformación social, como resultado de esa búsqueda que inició con DKP. Esa búsqueda intermitente e incierta puede leerse como ejercicio de experimentación emancipatoria, en tanto formas novedosas y permanentes de reconocimiento que tenían la finalidad de crear nuevos lugares de sociabilidad (Santos, 2012) de los jóvenes involucrados, espacios de enunciación e interacción crítica que procuran desmontar un sistema simbólico complejo que los constituye para dar forma a lo inédito y lograr afirmarse como sujetos en el mundo (Reguillo, 2012; Bruner, 1990).

Así pues, más allá de definir una grupalidad acabada en sí misma, JPZ define una forma de agregación permanente, lo cual implica su reconocimiento histórico como proceso grupal en el que se han sedimentado y transformado los referentes de un nosotros de dos momentos y formas de acción novedosas en su devenir, movilizándolo o configurando sentidos colectivos una estabilidad relativa. En consecuencia, definir las dinámicas colectivas de JPZ es dar cuenta de lo que ha venido siendo y de lo que es actualmente como forma de agregación y espacio microsocioal de encuentro juvenil. Como resultado de este momento de transitos y transformaciones, JPZ reafirmó la posibilidad de formar una estructura que permitiera organizar y delegar tareas y acciones de acuerdo a los tiempos, voluntades y compromiso de cada persona, conformando parejas de encargados para cada actividad o proyecto en los cuales participaba el grupo, dando cuenta de una dinámica de trabajo horizontal, auto-gestionada y participativa. Se consolidó entonces un interés por la planeación de acciones más organizadas y sistemáticas, lo cual implicó pensar formas de acción y organización:

ES: Ahí fue cuando se dividieron los grupos y todo el cuento. Entonces el colectivo decidió hacer tres divisiones de trabajo de acuerdo al compromiso y, digamos, en ese entonces como la capacidad de los mismos [...] Ese día en la invitación se hizo como la aclaración que lo que se definiera ese día iba a ser como el principio de trabajo [...] para el colectivo.

De acuerdo con Reguillo (2012) y Cubides et. al. (2012) los colectivos juveniles se organizan en torno a propósitos comunes que convocan a los sujetos, los cuales asumen la voluntad de ordenarse a sí mismos sin rangos ni reglas fijas, dando lugar a estrategias participativas e inclusivas, evidenciadas en el interés explícito de discutir una temática entre todos los miembros del grupo en uno de sus encuentros:

ES: [...] ¿Vamos a darle una especie de [orden?] [a la discusión]

AP: [Sí, démosle un orden]

MG: Sí ((Todos aprueban asintiendo))

ES: Todos ¿Todos?

MG: Pues sí, los que quieran hablar

ES: Me refiero orden como, como una [secuencia]

AP: [Sí]

ES: Para que hablemos [todos]

DG: [Que se den todas las palabras]

Estos esfuerzos por la autogestión y sistematicidad dan cuenta de la experimentación de lo político que viven y encarnan los jóvenes de JPZ, los cuales re-significan el sentido de la organización juvenil al entenderlo como movimiento permanente de los sujetos y colectivos, además de la creación de una pluralidad de sentidos y expresiones que permiten la reconfiguración de las relaciones de poder en todas las dimensiones y espacios en los que participan, mediante procesos abiertos de participación en la toma de decisiones, trabajo colectivo y solidario (Ospina et.al., 2011)

Ahora bien, esta experimentación de lo político expresada en los esfuerzos de JPZ por lograr una organización y sistematicidad mayor como colectivo, lograron consolidarse a través de la relación gestada con una ONG de Bogotá -Corporación Cactus (en adelante, Cactus)- a mediados del 2012 fue la que permitió consolidar las actividades, ritmos de trabajo y participación de los integrantes del grupo, articulándose en principio a un proyecto radial de comunicación alternativa denominado “Voces de la sabana: Ecos de nuestro territorio”:

ES: [...] Hablamos la posibilidad de que el programa nos iba a dar una periodicidad, nos iba a dar por lo menos una frecuencia de reunión una vez al mes ¿Sí? Y la posibilidad de que eso que se quiso expresar a través de grafitis, a través de marchas, ya poderlo expresar en otro sentido y abarcar más temas.

Así pues, en términos de agregación la característica central del Colectivo JPZ radica en su orientación hacia la acción; en palabras de AW: *Acá no vamos más que todo por discusión sino por tareas. Acá es más de laborar.* La importancia de las tareas sobre las discusiones indica que son los proyectos y las actividades compartidas las que otorgan el ritmo y las formas de organización del grupo, bien sea por las afinidades existentes, por los tiempos disponibles, por las voluntades de sus participantes o por las condiciones particulares que impone la acción y el contexto. En efecto, el colectivo JPZ cuenta actualmente con 20 personas -4 mujeres y 16 hombres entre los 19 y los 30 años, quienes son estudiantes universitarios, profesionales y trabajadores habitantes del municipio de Zipaquirá- que ingresaron por un interés particular en

alguna de las actividades que ha desarrollado el colectivo, y es en este marco que se han construido las filiaciones y los espacios para que sus participantes se reconozcan; tal y como sucedió con AW: *yo llegué por lo de las huertas, me comentaron huertas y agro-ecología y me enganché de una*. De manera que las sesiones y encuentros que realiza el colectivo, se enmarcan en su mayoría en acuerdos sobre las maneras de organizarse frente a las distintas actividades.

A partir del momento en que se inició el trabajo con el proyecto radial, el colectivo se ha integrado con ritmos diferentes a otros dos proyectos adelantados por Cactus denominados “Agricultivando la vida” y “Encuentro social y popular sabana”, los cuales están relacionados con actividades de agricultura orgánica o limpia y la conformación de redes y procesos sociales-populares por parte de distintas organizaciones de la Sabana de Bogotá. De igual forma, JPZ ha construido un proyecto de educación popular en alianza con otras dos organizaciones de Zipaquirá, denominado pre-ICFES popular. De esta manera, las dinámicas de agregación de JPZ dan cuenta de un devenir de un grupo de jóvenes que ha transitado de conformarse como un espacio de diversión y encuentro festivo, predominantemente efímero y empático, orientado “hacia adentro” a un espacio de solidaridades, compromisos itinerantes e intencionalidades políticas emergentes que se consolidaron en la aparición de un colectivo. La característica principal de un colectivo es su orientación “hacia afuera” que indica la capacidad e intencionalidad de estos jóvenes de afectar, incidir o cambiar algo de “ese exterior” ajeno a su comunidad de sentido, lo cual implica, inevitablemente, su propia transformación como sujetos (Cubides et al, 2012). De esta forma, el tránsito de un nosotros contestatario a un nosotros crítico-transformador supone la construcción de un sentido de lo público en el colectivo y la constitución de un interés por participar en su configuración en el contexto local-regional. Leído desde una clave política, este tránsito indica la aparición de una dimensión ciudadana en el devenir de los integrantes de JPZ, un complejo Yo joven de talante alternativo que procura transformaciones sociales.

4.1.2. Dinámicas de interacción: Acuerdos, finalidades y acciones.

En el marco de la investigación, las dinámicas de interacción hacen referencia a las relaciones que se pueden construir entre los sujetos, participantes o no del grupo, los referentes significativos y las finalidades que se construyen el grupo por medio de la acción y la interacción. El trabajo analítico permitió dilucidar tres sub-categorías que encierran las complejidades resultantes de las dinámicas de interacción de JPZ: los sentidos y acuerdos colectivos, las finalidades y las acciones realizadas.

4.1.2.1. Sentidos y acuerdos colectivos

En tanto colectivo, JPZ ha constituido un espacio microsocioal que se organiza alrededor de la participación en ciertas actividades, frente las cuales ha constituido algunos acuerdos de carácter político y ético que, más allá de representar sentidos últimos del grupo, representan los resultados de búsquedas y reconocimientos para sostener el devenir colectivo.

El primer acuerdo político construido en JPZ es la lectura crítica de la realidad, en palabras de DG: *Básicamente somos muy matizados y una crítica es un punto de convergencia.* Este acuerdo supone una actitud abierta y una lectura consciente de la realidad social, que implica una relación con el saber y un cuestionamiento de las relaciones, situaciones y posibilidades que permitan pensar posibilidades de transformación en un espacio social concreto. De forma que, lo crítico es relacionado con uno de los referentes significativos del grupo, a saber, el carácter “pensante” de sus integrantes, *ese pensante se refiere más que todo a una mirada crítica [...] lo crítico es político* [DG]. En este sentido, la lectura crítica de la realidad supone una inherente relación con lo político que, de acuerdo con Mouffe (2007) refiere, sustantivamente, al modo en que se instituye la sociedad. Así pues, la lectura crítica de la realidad toma forma sobre ejercicios de transgresión/institución de la realidad social por parte de los sujetos que conforman JPZ.

La visión crítica pone de manifiesto una forma de ser de los integrantes de JPZ que cuestiona, detalla y considera la realidad del grupo mismo y los otros. Así que, bajo esta actitud aparece un nosotros de talante democrático que reconoce la diversidad en el grupo y propende por la apertura:

DG: Nosotros somos una organización que somos como una especie de izquierda muy matizada. Aquí hay personas que creen en el fenómeno electoral, hay otros que no votan, que tienen métodos más radicales o posiciones políticas más duras de izquierda que otras. [...] El problema es que como acá no vemos un auge tan fuerte de esas ideas, nos toca hacer un grupo muy heterogéneo en el sentido político.

Como lo reconoce DG, JPZ está integrado actualmente por jóvenes con diversas formaciones, oficios, edades y pensamientos que se reconocen diferentes y han construido formas de entenderse y expresarse. Por esta razón, el segundo acuerdo político identificado es la diversidad, concebido como un sentido de apertura que define y condiciona el sentido del grupo (Aguiló, 2009; Santos, 2012), llevando a sus participantes a reconocerse diferentes y promover el respeto por sus diferencias, así como manifestando la imposibilidad de imponer sentidos o posiciones únicas:

ES: Acá no está esa búsqueda de la imposición de la visión política y en esa medida lo que decía DG es cierto si llegásemos a buscar ↑que se impusiera una sola línea política, una sola forma de ver el mundo aun desde lo alternativo o la izquierda, esto se fragmentaría porque no hay [posibilidad definitiva]

DB: [no hay posibilidad definitiva]

ES: no habría consenso.

Por consiguiente, la construcción de consensos en JPZ supone un sentido de diversidad y crítica que propicia un espacio de profundización democrática, ya que se sustenta sobre principios y valores éticos como el respeto, la inclusión pluralista y la participación (Santos, 2012), además de configurar un nosotros que se posiciona en un juego complejo y contradictorio entre los límites impuestos y la búsqueda de lo novedoso: *Nosotros no sabemos qué somos pero sí sabemos qué no somos* [DG]. Ahora bien, esta enunciación, al suponer límites del sentido del

grupo introduce una dimensión ética que entra en diálogo con los acuerdos políticos al posicionar formas y acción y relación con otros por parte del grupo.

4.1.2.2. Sentidos y acuerdos ético-políticos

Una de las actividades en las cuales participa JPZ son los festivales de juventudes, eventos realizados anualmente que tienen como objetivo la creación de espacios para la expresión cultural de los jóvenes del municipio, mediante obras de teatro, música, baile y dibujo. Estas actividades, al ser completamente auto-gestionadas, suponen dificultades en términos de recursos. Por esta razón, durante el último festival DG propone una sesión para discutir la posibilidad de crear relaciones con otras organizaciones que puedan apoyar estas actividades. No obstante, esta discusión implica ciertas complejidades:

ES: Si se abre ese espacio tendría que ser mucho más plural, no tanto para llegar a Juventudes de la U¹¹, pero plural dentro de las afinidades que [podamos encontrar]

DB: [Dentro de] los parámetros que todos compartimos

DG: Y plural dentro de los que trabajen acá [...]

ES: Entonces sería algo así como una pluralidad limitada.

Aparece entonces un interés por establecer relaciones con instituciones como ONG, organizaciones sociales y políticas con las cuales se compartan ciertas afinidades en términos de finalidades y formas de acción. Esta decisión indica una tensión entre la apertura y la autonomía, entre la búsqueda de amplitud pero dentro de los parámetros/límites políticos acordados por los integrantes del grupo. Asimismo, este interés presume un reconocimiento juicioso de las organizaciones y actores sociales de la región, en términos de sus formas de actuar y propósitos, así como la conveniencia de realizar acciones conjuntas con las mismas:

ES: Si decidimos acercarnos a ese tipo de dinámicas, sea con la concepción que sea, [debemos] tener una especie de directorio de dinámicas a las que nos acercáramos. ¿Por qué? Porque si bien nosotros no trabajamos para qué dicen los demás, [...] sabemos que la des-legitimación es la primera herramienta en contra de la acción social.

La preocupación explícita sobre la deslegitimación y la cooptación del trabajo colectivo por parte de otras organizaciones evidencia un compromiso ético profundo con la acción social y con los sentidos del grupo, así como el reconociendo a ciertas instituciones tradicionales como interlocutores válidos para generar acciones a través de los proyectos.

De manera que el interés en los proyectos es un elemento fundamental que sostiene el devenir grupal, en el cual en un primer momento aparece un interés en los proyectos/actividades y en un segundo momento se construyen sentidos y acuerdos políticos, así como las finalidades, objetos, formas y métodos de los mismos. En efecto, la voluntad de reunirse y construir acciones grupales encuentra su interés en las condiciones de lo local-regional compartiendo sentidos éticos y políticos que se traducen en intenciones transformadoras de ciertas condiciones que develan los proyectos. Asimismo, estos acuerdos de carácter ético-político soportan la

¹¹ Partido político del gobierno nacional actual (periodo 2010-2014).

configuración de entramados de significados novedosos por medio de los cuales los integrantes de JPZ se pueden reconocer como sujetos diversos, democráticos y críticos, propiciando interacciones que develan nuevas formas de sociabilidad (Santos, 2012), además de referentes significativos para constituir sus Yoes.

4.1.2.3. Finalidades de JPZ

Uno de los cambios fundamentales en la forma de interacción de JPZ que define su carácter de colectivo en relación con el grupo de amigos que era DKP es la aparición de propósitos articulados a las acciones que realizan, que son el producto de discusiones y construcción de planes, como lo apunta AP: *Ahora el colectivo ya tiene propuestas para llegar a un fin ¿Si? a una conclusión. Digamos, un proyecto realizado lo hicimos por tal cosa y nos dio estos resultados.* En este sentido, en JPZ se han construido finalidades próximas propias de las diversas actividades y proyectos particulares; no obstante, éstas se articulan a una finalidad última del grupo, a saber, la transformación social.

En una de las sesiones del grupo, en las cuales se pretendía evaluar y reflexionar alrededor de las acciones realizadas por el colectivo aparece la transformación social como una finalidad última de JPZ en la voz de DG: *Nosotros estamos intentando insertarnos en las comunidades y transformar [...] estamos intentando pensar otra realidad.* En este sentido, la apuesta central de JPZ es procurar el cambio social mediante la acción política: *notoriamente pues sí se comparten ideas que no sé qué tanto sea de una posición política, [...] pero sí una acción política que connote muchos aspectos y con proyectos que logren, digamos, transformaciones de sentido en muchos temas [DB].* Así pues, como lo enuncia DB, la acción política adquiere su forma en la aparece la transformación de sentidos como la finalidad de los proyectos en los cuales participa el colectivo, lo cual hace referencia directamente a la posibilidad de incidir en los posicionamientos, expectativas, creencias, juicios y emociones de otros sujetos ajenos al colectivo; dicho de otro modo, aparece una intencionalidad educativa crítica dibujada principalmente por la posibilidad de que, por medio de la acción, las personas puedan moverse como sujetos para generar acciones políticas, acciones que promuevan cambios en las formas de ser y estar en la sociedad.

En consecuencia, junto a la transformación social como finalidad última, aparece la educación política como una finalidad próxima de JPZ que se evidencia en la intención de transformar a los sujetos, *¡El trabajo voluntario definitivamente es el formador de conciencias!, yo creo que eso resumiría lo que estamos tratando de hacer como grupo [DG].* Así pues, los colectivos juveniles, como formas emergentes de agrupamientos en el contexto latinoamericano, permiten la constitución relacional de sujetos por medio de los recursos significativos –finalidades, acuerdos ético-políticos y acciones- que desarrolla como espacio social (Reguillo, 2012; Gergen, 2007). Aparece entonces la formación de conciencias como una finalidad con una dimensión educativa y psicológica que propende por la trans-formación de los sujetos orientada hacia la construcción de conciencias –críticas, democráticas y transformadoras- en un nosotros y unos otros por medio de la acción política que se gesta el colectivo. Más aún, en relación, las

finalidades próxima y última permiten definir a JPZ como un colectivo de educación política que busca transformaciones sociales por medio de los proyectos y actividades que configura o en las que participa, a saber, el proyecto Pre-ICFES popular, el proyecto radial “Voces de la sabana” Ecos de nuestro territorio” y el proyecto “Agricultivando la vida”. En efecto, en la participación y construcción de los diversos proyectos, aparecen propósitos, lugares, ritmos y participantes de las actividades, en los cuales se manifiestan dimensiones educativas, políticas y psicológicas que constituyen el “espíritu” del colectivo.

4.1.2.4. Acciones de JPZ

Como es evidente, el colectivo JPZ se ha constituido en tanto tal a través de los proyectos en los cuales ha participado, por lo que dar cuenta de las acciones que desarrolla es fundamental para comprender cómo se imbrican las dinámicas políticas, educativas y psicológicas que se urden en éste. Siguiendo a Cubides et. al. (2012a), en los colectivos juveniles la acción independiente se desdibuja y se propende en su lugar por la acción conjunta con miras a construir una existencia compartida comprometida con determinadas finalidades. De manera que la acción deja de ser entendida como producto individual devenido de una intención individual y se entiende como agencia humana situada en escenarios culturales concretos y producto de la interacción de los participantes de la misma (Bruner, 1990). A continuación se hace una sucinta presentación de las tres acciones más estables del grupo:

a) Proyecto radial “Voces de la Sabana: ecos de nuestro territorio”: Este proyecto es una iniciativa radial de Cactus en la que participan doce organizaciones de la Sabana de Bogotá, cuya finalidad explícita es generar procesos de comunicación alternativa en la sabana de Bogotá, invitando a organizaciones populares –de mujeres y jóvenes principalmente- a los espacios propiciados por Cactus. El proyecto ofrece dos espacios fundamentales. Primero, la participación en un programa mensual para cada organización, a las que se brinda un guión (Ver anexo 1) de las secciones y tiempos del mismo. Segundo, la invitación a los encuentros de una red de organizaciones que lleva el mismo nombre del proyecto y supone en el cual se realizan formaciones técnicas y políticas alrededor de la comunicación alternativa. JPZ realiza una participación mensual en el programa a través de una emisora comunitaria de la región desde el mes de abril de 2013.

b) Proyecto “Agricultivando la vida”: El proyecto es liderado por Cactus y tiene como objetivos principales la construcción de huertas familiares y comunitarias en algunos municipios de la sabana de Bogotá. Para este fin, las organizaciones que se inscriben en el proyecto realizan la invitación en las comunidades de los municipios a los cuales pertenecen. Una vez concretada la relación, Cactus envía a un profesional en el campo para que realice una formación técnica-agronómica sobre los procesos que implica la creación y sostenimiento de las huertas. JPZ, junto a esta dinámica del proyecto, ha

propiciado un proceso de formación política alrededor de la relación con la tierra y el alimento. Actualmente, en Zipaquirá, JPZ ha creado y acompañado huertas familiares y comunitarias en zonas periurbanas del municipio, así como con algunas instituciones educativas oficiales. Por su parte, Cactus invita a las organizaciones a fortalecer la red “Raíces de la sabana: Menos cemento, más alimento” que se constituyó en 2013 y se muestra como una alternativa en los municipios donde se ha venido imponiendo la implementación de agroindustrias y monocultivos. Esta red tiene el objetivo de alcanzar una soberanía alimentaria en las comunidades mediante la construcción de autonomía, seguridad y exigibilidad del derecho a la alimentación.

c) **Proyecto “Pre-ICFES popular”**: El Pre-ICFES popular es una iniciativa gestada por tres colectivos del municipio de Zipaquirá -Voces de mujeres: Rompiendo el silencio, Juventud Pensante Zipaquirá y Somos Voz- que surge a partir de una serie de acercamientos entre sus miembros, quienes discutieron y consolidaron una perspectiva de trabajo en red sustentada en algunas intencionalidades educativas y políticas comunes. El proyecto tiene la intención de construir un proceso de educación popular en Zipaquirá con jóvenes que terminen sus estudios de secundaria y no tengan la posibilidad de acceder a una institución de educación superior. El proyecto se encuentra actualmente en un momento de educación propia, en el cual se realizan encuentros semanales con diversos actores -docentes, teóricos, activistas- en el campo de la educación popular, con quienes se propician experiencias formativas diversas para los integrantes de los colectivos. Se espera que estos encuentros permitan la formación de los miembros de las organizaciones en asuntos claves de la educación popular, los cuales permitan consolidar una perspectiva, métodos y contenidos.

4.2. Procesos educativos en JPZ

De esta forma, todo proceso educativo encuentra en la negociación cultural de los saberes su escenario fundamental, implica una opción ética básica e impulsa procesos de construcción de sentido y afirmación de los sujetos (Mejía y Awad, 2003; Bruner, 1990; Freire, 1986), configurando así intencionalidades, formas de acción e involucrando a sujetos y contenidos específicos en momentos y lugares concretos. Como sugiere Cubides (2012), los colectivos juveniles se constituyen movilizados en gran medida por una intención de constituir espacios de encuentro humano por medio de la acción comprometida y el diálogo dando forma, en este sentido, a procesos educativos que se sustentan en la comunicación. Más aún, estos procesos pueden ser distinguidos analíticamente con base en sus intencionalidades, las formas de la acción educativa, los sujetos específicos y los contenidos que los integran y dinamizan. Estos cuatro elementos se han conformado y transformado conforme JPZ ha participado en diversos proyectos y acciones, por lo cual ocurren compleja y simultáneamente en los escenarios propiciados por estas, así como en los encuentros mismos del grupo.

4.2.1. Intencionalidades educativas y sujetos

Siguiendo a Mejía et. al. (2003), pensar educativamente el mundo implica generar procesos que operan dentro del mundo de los conocimientos y las relaciones de poder que se gestan en un espacio social determinado. Lo educativo en este marco refiere a procesos mediante los cuales se busca intervenir, actuar o movilizar sujetos y grupos humanos determinados intencionalmente. En JPZ estos dos elementos que conforman un proceso educativo, intencionalidades y sujetos, aparecen imbricados bajo tres dinámicas amplias que son descritas por Cubides et. al. (2012) como educación propia, educación con otros y educación de otros, las cuales son propias de los colectivos juveniles y les permiten mantener una relativa autonomía, hacerse visibles en el contexto local y en las comunidades donde desarrollan su labor.

4.2.1.1. Educación propia

En JPZ se propicia una dinámica de educación propia que coloca a los integrantes del grupo como educandos y educadores que buscan su propia trans-formación, principalmente orientada hacia una dimensión ético-política. En efecto, al conformarse como colectivo de educación política, la actividad de JPZ permite reflexiones sobre las formas de organización, acción y relación de sus integrantes como colectividad y con otros sujetos. Así, este proceso de formación interna se observa, en primera medida, en las formas de organización de las discusiones propiciadas en los encuentros, en los cuales se acuerda una participación de todos los integrantes cuando DG invita a *que se den todas las palabras*.

La importancia de escuchar todas las voces del grupo implica una actitud de respeto y apertura hacia el otro, así como la búsqueda por desarrollar las temáticas bajo una dinámica plural que anima, enriquece y complejiza las discusiones. Esta forma de organización horizontal indica una intención de buscar formas para construir desde la diversidad de opiniones y posiciones de los sujetos participantes, garantizando la fluidez de los diálogos y la creación de diversas estrategias y propuestas que no estancan sus acciones y propósitos, así como las formas de alcanzarlos.

Ahora bien, en una de las sesiones de discusión del grupo en la que se pretendía discutir la pertinencia de establecer alianzas con otras organizaciones, especialmente partidos políticos, para el desarrollo de acciones en las cuales participa el grupo, es posible seguir un diálogo en el cual se puede observar una dinámica de educación propia específica:

DG: Lo primero que aclaramos con ellos en esta discusión es que no se puede permitir que si vamos a trabajar con otra organización, la organización nos coopte. Eso pasa mucho con las organizaciones que son afines a unos proyectos políticos, cooptan a otros, siempre es así [...]

DG: Sí. En últimas estamos buscando el punto de convergencia con los otros ¿Cuál es el punto de convergencia, [la visión crítica de la realidad]

ES: [Sí]

DG: Por eso. Ellos irían con su discurso de su visión crítica, desde que no joda el nuestro está bien.

AW: Entonces sería algo así como una pluralidad limitada. [...]

JV: Pues como están diciendo, tampoco hay que descartarla, de pronto tener una reunión con ellos y decirles las cosas claras, “parece, vamos a hacer tal cosa pero entonces no estamos afines en todo lo que hagamos”

En la conversación, los miembros del colectivo exponen sus opiniones y posiciones con respecto al asunto central de la discusión, proceso en el cual se escinden constantemente los lugares del educador y el educando, al punto de fusionarse en una dinámica horizontal en la cual se educan mediados por unos saberes que son construidos con base en las experiencias, los compromisos y visiones del mundo que han construido. En este caso particular, aparece una reflexión de carácter ético y estratégico orientada a la construcción de alianzas que no deslegitimen la acción colectiva gestada por JPZ, en la cual se inscriban unos límites y acuerdos que garanticen el desarrollo de las acciones y el respeto a las visiones de los integrantes del grupo. Esta serie de reflexiones movilizadas por el diálogo y la participación permiten la constitución y apropiación de sentidos compartidos, expresan compromisos y límites en la acción grupal, tales como los que DB y DG intentan reconstruir recogiendo asuntos claves de la discusión:

DG: Nosotros somos un colectivo de personas diametralmente opuestas en muchas cosas. Entonces tenemos que llevar esto que estamos diciendo acá, también hacia afuera. [...]

DB: Es necesario dar la legitimidad ética del colectivo frente a las acciones y compromisos a asumir en el futuro, porque en últimas, más allá de ser político es ético; creo que es que cada uno se pueda sentir conforme con lo que se va hacer y sea consciente de hasta donde la acción lo implica e implica al colectivo.

Estos acuerdos dan cuenta de contenidos de las dinámicas de formación interna que suponen la construcción de directrices que guíen la acción del grupo en diversas situaciones que se presentan en el trabajo cotidiano, así como el cuestionamiento de las finalidades próximas y últimas del grupo. Éstas colocan a JPZ en un juego de críticas sobre las formas comunes de acción y la posibilidad de idear caminos novedosos, sustentados en el reconocimiento de la diferencia y la discusión sobre formas de relación democrática. De acuerdo con Cubides et al. (2012), los jóvenes desde sus acciones educativas vinculan al presente formas novedosas de sociabilidad recuperando la dimensión política de lo plural, del reconocimiento y la potencialidad de la diferencia. De esta forma aportan a la reconfiguración de lo social, transformando las interacciones con sus pares y planteando modalidades pedagógicas y lenguajes novedosos mediante una disposición al diálogo en la cual los sujetos se exponen frente a los otros, proceso que permite una formación de los miembros del colectivo a partir de sus propias relaciones y acciones.

Por otra parte, los programas radiales propios del proyecto “Voces de la sabana” se han constituido sobre dos dinámicas educativas que implican contenidos crítico-políticos. En primer lugar, las sesiones destinadas a discutir y dar forma a los contenidos de los programas de radio se denominaron consejos de redacción, en los cuales los integrantes de JPZ se encuentran con propuestas de temáticas soportadas en documentos periódicos y material escrito y audiovisual que comparten, discuten para consolidar un eje central del texto y un mensaje para la audiencia.

De esta forma, los consejos de redacción propician dinámicas de relación entre los integrantes del colectivo por medio de conocimientos (Cubides et. al., 2012): *[el programa de radio] nos iba a obligar a leer, a investigar sobre cada uno de los temas que íbamos a tratar, si íbamos a hablar de una noticia, nos iba a poner a leer e investigar y reunirnos para el programa [ES].* Esta dinámica de los consejos de redacción redundante en un proceso de educación propia ya que se pretende formar al grupo sobre contenidos y formas de acción concretas tales como la manera de dirigirse a las audiencias, además de construir y presentar las secciones del programa radial, permitiendo la creación un espacio para dilucidar ideas y actuar conjuntamente en el cual los mismos miembros del colectivo son los sujetos del proceso educativo. (Cubides et. al, 2012b).

Ahora bien, el carácter propio de estas dinámicas de educación propia en el colectivo implica la intención de acercarse a determinados grupos humanos en el contexto local, apareciendo entonces la posibilidad de educar a otros y educarse con otros. Por esta razón, en un juego complejo de interrelaciones se asume que la de educación propia se alimenta las posibilidades de educación con otros y educación de otros, ya que, vale la pena recordar, JPZ no nace como un grupo interesado en la discusión interna, sino que ésta emerge en función de los procesos educativo-políticos gestados en las acciones en las cuales el grupo ha participado.

4.2.1.2. Educación con otros

La educación con otros en los colectivos juveniles encierra los procesos de relación intergrupala que pretenden la formación en temáticas particulares con la finalidad de estructurar sus acciones. En el caso concreto de JPZ, la organización fundamental con la que se han propiciado estas dinámicas es la ONG Corporación Cactus, quien ha acompañado y constituido dos de los proyectos en los cuales participa el colectivo: El proyecto radial y Agricultivando la vida. En ambos casos, una revisión de los objetivos propuestos por Cactus en el marco del proyecto evidencia la intención explícita de generar procesos de formación de las organizaciones participantes por medio de la conformación de redes, encuentros y capacitaciones. De acuerdo con AR, por medio de los proyectos se espera:

Generar diversos aprendizajes sobre procesos y experiencias de comunicación alternativa en las distintas organizaciones participantes [Texto de caracterización del proyecto radial]
 Gestar experiencias de formación y organización que contribuyan a consolidar el tejido social de las comunidades [Texto de caracterización del proyecto agricultivando la vida].

Así pues, por medio de Agricultivando la vida se espera que las experiencias propiciadas a través del trabajo comunitario permitan el surgimiento de una dinámica de educación con otros, ya que el trabajo en las huertas se conforma como instancia de relación dialógica dinamizada por el saber de las comunidades y los profesionales de la ONG que están en el terreno, que permite a los miembros del colectivo sumergirse en un proceso de aprendizaje sobre las formas de cultivar, entre otros asuntos, creando una relación con la tierra que es precaria para muchos de ellos:

Se inicia un proceso de formación técnica-agronómica guiada por una profesional integrante del equipo de Cactus, quien sostiene conversaciones con miembros de las comunidades y del colectivo en las cuales nos ha enseñado, entre otras cosas, a usar las herramientas, conocer los diferentes tipos de semillas, despistar los terrenos [...] hacer las camas e invernaderos y recoger y usar los abonos [Texto de caracterización del proyecto “Agricultivando la vida”].

En este caso, los educandos son, principalmente los miembros de JPZ, quienes encuentran en los conocimientos de las organizaciones la posibilidad de acercarse a las comunidades y re-crear formas de organización y acción, tales como la posibilidad de construir huertas que consoliden algunas fuentes de alimentos para la comunidad. De esta forma, JPZ ha encontrado en Cactus una organización en la cual apoyarse para aprender de sus experiencias y formas de acción, bajo el entendido de que la relación trasciende intereses estratégicos u operativos para inscribirse en una alianza sustentada en filiaciones políticas comunes, tal y como lo indica ES: *con Cactus hay encuentros en lo político, se puede pensar una relación política, no una relación económica ni de beneficiario benefactor. Esta es una relación política de mutuo beneficio.* En efecto, los proyectos de Cactus en los cuales participa JPZ están sustentados en un compromiso de carácter socio-político con las comunidades, el cual se caracteriza por la construcción de tejido social por medio de la superación de condiciones materiales y simbólicas precarias.

Por su parte, en el proyecto Pre-ICFES popular aparece una dinámica tensionante entre la posibilidad de educarse con otros y educar a otros, puesto que se realizan encuentros con diversos actores en el campo de la educación popular, con quienes se propician experiencias formativas diversas. De esta manera, la intención de generar procesos educativos con jóvenes del municipio de Zipaquirá, lleva a los integrantes del colectivo a reconocer la importancia de un proceso de educación propia apoyada en los saberes de los invitados. La finalidad de estos encuentros es *construir herramientas pedagógicas que permitan consolidar una perspectiva de educación popular para relacionarnos con los sujetos escogidos para el proyecto* [Texto de caracterización proyecto Pre-ICFES]. Por tanto, estas herramientas construidas en los procesos de educación con otros que representa en primera instancia el pre-ICFES, deviene en un proceso anterior a una dinámica de educación de otros, finalidad última del proyecto, lo cual indica la relación insoslayable de ambos procesos en las formas educativas que propicia JPZ.

4.2.1.3. Educación de otros

La categoría educación de otros define los procesos orientados a trascender los límites del grupo y formar a la sociedad. La intención explícita del colectivo de educar a otros principalmente, por medio de una dinámica de trabajo voluntario y comprometido, aparece de formas particulares en las diversas acciones del grupo e implica dinámicas concretas de educación de otros, las cuales guardan ciertos puntos de encuentro así como diferencias marcadas.

En primera medida, el proyecto Pre-ICFES nace como un proyecto de carácter eminentemente educativo cuya intención es formar a otros habitantes del municipio de

Zipaquirá; concretamente, se ha originado sobre el encuentro de grupos cuyo espacio de acción común es el urbano, por lo que el Pre-ICFES pretende configurar una propuesta educativa cuyos sujetos sean jóvenes de sectores populares. Si bien el proyecto se encuentra en una fase inicial, en la cual se procura procesos de educación propia y con otros, la intencionalidad última es la educación de otros; en palabras de DB: *lo que hemos hecho del Pre-ICFES es educación, estamos hablando de educación así tenga un fin político, un fin de generar otro tipo de conciencias, pero está apuntando a educación.* En este caso, el proyecto se piensa la formación orientada hacia la generación de otro tipo de conciencias, lo cual indica una dimensión política y una dimensión psicológica que reconoce en los sujetos sus posibilidades de convertirse en actores sociales que incidan y participen en la construcción de sociedad.

En efecto, en los diálogos contruidos con los invitados a las sesiones aparecen procesos que indican una tensión entre educador-educando así como la idea de formar en tanto invitación: *un cambio fundamental al cual nosotros invitamos a las personas es a un cambio en las relaciones, en las relaciones de poder, ¿verdad?* [LC]. Se identifica entonces en el Pre-ICFES una dinámica educativa caracterizada por la intención de incidir en las relaciones sociales formando política y socialmente a su comunidad. Para tal fin, la invitación supone una estrategia fundamental que permite acercarse a los otros, entendida ésta como forma de relación que promueve el reconocimiento de los educandos y sus especificidades, en las cuales lo educativo solo es posible en tanto sea un proceso voluntario, consciente y dialógico (Freire, 1986). De ahí que sea fundamental para el proyecto formar a los miembros de las organizaciones en este tipo de reflexiones, lo cual indica un proceso de educación de otros que se alimenta permanentemente de un proceso de educación propia y de educación con las otras organizaciones.

En segundo lugar, en el caso de *Agricultivando la vida* se encuentra una serie de intencionalidades que colocan en diálogo una dimensión política, educativa y técnica-agronómica del proyecto. Una revisión de los objetivos propuestos permite vislumbrar esta complejidad, así como las apuestas contruidas desde el colectivo; como lo comenta ES: *Nosotros vimos acá fue la posibilidad de acercar el proyecto a las comunidades.* Así, junto a la intención de relacionarse con otros, el colectivo desarrolla los objetivos propios del proyecto dentro de los cuales está construir una relación crítica con el alimento y la tierra: *El colectivo se ha acercado en este primer momento a las personas también en términos políticos, intentando construir sentidos alrededor del alimento y las condiciones sociales en las que viven* [ES]. Se configura entonces una dinámica de educación de otros entre los miembros del colectivo y los habitantes de las comunidades, derivado de un proceso de educación con otros -referida al proceso formativo de la participación en una serie de diplomados por parte de algunos miembros del grupo-, cuya intencionalidad principal es propiciar el fomento de procesos de agricultura limpia.

Ahora bien, la tarea de participar en la construcción de tejido social presente en los objetivos del Pre-ICFES y *Agricultivando la vida* también aparecen en el proyecto radial, que busca construir tejido social -principalmente regional- mediante los procesos comunicativos experimentados, lo cual indica una apuesta común del colectivo en términos de educación de

otros, leída como la tarea de crear una conciencia que trascienda lo individual. Esta posibilidad, subyacente a toda la acción de JPZ, no se desliga del aprendizaje propio que esto conlleva; al intentar pensarse y hacerse políticos se pretende educar a otros lo que se sabe de ello, es decir, el significado que han construido en torno a lo político. En consecuencia, el colectivo asume el papel de educador bajo la manera de un deber ser, sentido ético que resulta coherente con el papel de liderazgo que juega en las comunidades (Cubides et al, 2012). Así pues, las experiencias propiciadas por el colectivo permiten el encuentro con pares para discutir y opinar sobre los procesos de construcción individual y colectiva-comunitaria, en lo que puede reconocerse un proceso de formación de otros, alimentada de un proceso de formación propia y dirigida a personas adultas de sectores populares del municipio de Tocancipá, Cundinamarca y las zonas rurales de la región.

Con todo, las dinámicas educativas propiciadas por JPZ pueden ser descritas como complejas, interrelacionadas y policentradas, dado que se identifican una serie de intencionalidades centrales de carácter socio-político en torno a las cuales se trazan objetivos particulares y se definen las formas de relación entre los sujetos -dinámica educador-educando-. Ahora bien, la orientación de un proceso puede determinarse con anterioridad pero se condiciona por la búsqueda de espacios pedagógicos inéditos propia de los colectivos juveniles, lo cual lleva a un proceso orientado hacia otros a movilizarse temporalmente a un proceso de educación propia, o a la propiciación de espacios de educación con otros que indiquen nuevas relaciones con el saber y con las comunidades y sujetos con las cuales trabajan. Más aún, es imposible desligar estas dinámicas, ya que se asumen analíticamente bajo el presupuesto de que JPZ representa una colectividad sui generis en el contexto municipal, interesada en dar forma a experiencias formativas orientadas a generar conciencia y cambio social. En este devenir lo educativo trasmuta, alimenta y señala formas particulares de ser y relacionarse con otros mediados por diversos saberes.

4.2.2. Procesos y contenidos educativos

Leída desde una perspectiva de intencionalidades y sujetos, la actividad educativa de JPZ se reconoce como orientada a la formación propia y de la sociedad con las finalidades últimas relacionadas con la actividad política del grupo. No obstante, si se analiza desde la diada métodos-contenidos, lo educativo adquiere matices que dan cuenta de las relaciones concretas que se urden en JPZ entre sus finalidades próximas y últimas. Siguiendo a Freire (1999), los procesos educativos se constituyen sobre la base de una tensión permanente entre sus contenidos, las finalidades y los medios para llegar a ellos. Esta inexpugnable relación hace que, en cualquier acto educativo, los contenidos no sean neutrales y las formas de acción trasciendan una metodología cerrada y objetiva; por el contrario, estos se afirman sobre un profundo compromiso con la realidad. De forma que los procesos educativos propiciados por JPZ pueden leerse desde una dimensión que indica a los métodos y contenidos como elementos mediante los cuales los colectivos intervienen el mundo de forma intencionada y comprometida con sus

acuerdos ético-políticos. Así pues, se identifican dos formas de acción básicas en los colectivos cuyos contenidos expresan finalidades particulares: la comunicación y el trabajo con la tierra.

4.2.2.1. La comunicación

Las formas de acción mayormente estructuradas y organizadas en el devenir del colectivo JPZ son la que se han configurado alrededor del proyecto radial. En primer lugar, aparece el espacio de los consejos de redacción cuya finalidad es dar forma y contenido a los programas mensuales que el colectivo dirige, en los cuales se da una dinámica de educación propia orientada a la construcción de un discurso alrededor de una temática particular, así como las formas de presentar los contenidos a la audiencia de manera que sean comprensibles, críticos y pertinentes. Así, el consejo de redacción se conforma como un espacio dialógico en el cual los jóvenes se encuentran y performan al interpelar sus intencionalidades, saberes y capacidades, colocándolas a disposición del grupo, con el fin construir un programa concreto. Esta primera forma de acción encuentra en la discusión la herramienta básica para movilizar los disensos y propiciar los acuerdos, dando forma a los contenidos particulares que alimentarán los procesos de educación de otros que representan las emisiones de los programas.

En segundo lugar, por medio de las iniciativas de los programas radiales se propicia *la construcción de sentidos [...] sobre la base de procesos educativos que intentan relacionar su vida cotidiana con la situación de la región y el país* [Texto de caracterización del proyecto]. De esta manera, haciendo uso de discusiones, producciones radiofónicas, canciones, metáforas, ejemplos y cuestionamientos en el programa de radio se busca interpelar aspectos de la vida pública y privada de las personas partiendo de una relación con sus realidades y sus necesidades [DB]. Concretamente, durante uno de las emisiones del programa “Voces de la Sabana”, cuya temática era la movilización social, se propone la siguiente reflexión mediante un dramatizado realizado en una producción radiofónica, en la cual dos jóvenes discutían sobre el sentido de marchar, cuando MM recriminaba a los sectores de campesinos y trabajadores del país por “protestar”:

CS: ¿Y ahora que salgan los estudiantes de las universidades va a decir lo mismo?

MM: ¡No! ¡Ahora sí toca marchar!

CS: ¡Ah, Ahora sí! Claro, como le tocaron su universidad {con un tono de reproche}

MM: ¡Claro! Es que eso sí me afecta a mí, además nosotros pedimos por la educación de todos.

CS: ¿Y es que cuando paran las empresas no es para mejorar el trabajo de personas como su papá? ¿Cuándo hacen un plantón las mujeres, ellas no piden por los derechos de todas, incluyendo a sus hermanas, su mamá y su abuela? ¿Cuando salen los campesinos no están pidiendo por la comida de todos y todas? ¿Indígenas y negros no defienden nuestras raíces? La protesta del otro día por el peaje que nos querían poner ¿No tenía que ver con el bolsillo de nuestra familia?

MM: Sí, [pero:::]

CS: [Yo creo] que hay que dejar la pereza y la indiferencia, hay que regresar a la unión y la solidaridad. Si todas las personas nos apoyáramos, se oirían todas nuestras voces ¿No cree?

MM: Sí, sí, tiene toda la razón

CS: ¡Ah! Entonces la próxima vez ¿Qué hará cuando vea a alguien protestando?

Esta emisión se realizó días después de que se levantara el paro nacional de 2013 en Colombia iniciado por sectores campesinos del país frente a las condiciones económicas-laborales que afrontaban tras la firma de tratados de libre comercio por parte del gobierno nacional. Frente a esta situación, se generó todo un proceso de estigmatización de la protesta social en el ámbito nacional y regional por parte de actores institucionales como el gobierno y algunos medios de comunicación. De manera que en el comité de redacción realizado con antelación, se pensó la necesidad de construir un programa centrado en conocer la historia de los movimientos sociales en Colombia y las condiciones de sus luchas y procurando un reconocimiento de las filiaciones y compromisos históricos de la población con los mismos. Cuando termina la producción radiofónica, ES la comenta:

ES: Bien, entonces ésta es una invitación para pensarnos cada vez que vemos los medios de comunicación y cada vez que vemos a un ciudadano, un compañero, a un vecino o una vecina marchando, plantándose, protestando realmente pensemos primero, o preguntémonos ¿por qué lo está haciendo? y ¿cómo podemos ayudarlo? Esa es la reflexión o la invitación ¿Cómo podemos unirnos? Todas las voces unidas serán mejor escuchadas.

De esta manera, en las producciones radiofónicas se han sedimentado elementos pedagógicos como la interpelación de los oyentes por medio de dramatización de situaciones cotidianas, cuestionamientos directos y la presentación de información cuya finalidad es incidir por medio de la opinión pública en la construcción de la realidad de la audiencia (Gergen, 2007), así como la participación en la construcción de la sociedad por medio de la agencia social individual o grupal. Este ejercicio de intervenir/pensar el mundo mediante procesos que implican conocimientos, así como las relaciones de poder entre los actores sociales que se gestan en un espacio social determinado indican, sustantivamente, la configuración de ejercicios de pedagogía crítica, en los cuales lo educativo hace referencia a procesos mediante los cuales se busca intervenir, actuar, incidir e influir en unos sujetos y grupos humanos determinados de manera intencionada (Mejía y Awad, 2003).

Con todo, el proyecto radial hace posible una dinámica de educación propia y educación de otros representada en los consejos de redacción y las emisiones, entendidos como dos momentos del mismo proceso educativo que encuentran en su base al programa radial como un medio para comunicar información y procura su interpelación, la posibilidad de un diálogo transformador. En este caso, como es indicado por DB, la comunicación no se concibe como una herramienta para transmitir contenidos de un sujeto hacia otro, sino que implica una reciprocidad o dialogicidad. Siguiendo a Freire (1973), una comunicación pensada para la transformación no asume a los sujetos como pasivos sino como agentes que buscan en su encuentro la construcción de formas de significar la realidad y transformarla en actos colaborativo (Freire, 1973). En consecuencia, la diada comunicación-transformación encuentra en la tensión educación-transformación su soporte, ya que todo acto comunicativo es dialógico y, en este sentido es educativo en la medida en que no busca la transferencia de saber, sino el encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significar la realidad y construir saber en su relación (Freire, 1973).

Ahora bien, los encuentros realizados en el proyecto pre-ICFES también permiten graficar formas de comunicación que son, sustantivamente, procesos de relación y formación de los sujetos que busca la construcción de una lectura crítica de la realidad por parte de éstos cuestionándola, comprendiéndola, transformándola y potenciándola de formas particulares (Freire, 1986). En los encuentros con los invitados para las sesiones aparecen contenidos concretos de estas dinámicas comunicativas, tales como la intención de revitalizar el sentido de los valores democráticos:

LC: Nosotros trabajamos por la inclusión, pero no la inclusión en este tipo de sociedad, sino entendida como la invitación al otro a construir algo diferente. ¿Qué sería ese diferente al cual invitaríamos a los otros a construir en nuestros proyectos?

DG: Que el imperativo de nuestra sociedad sea la solidaridad.

LC: [...] Es cómo yo soy más solidario y cómo los grupos en los que yo trabajo hay más vivencia de solidaridad.

En este diálogo, la inclusión se entiende como un proceso de negociación entre sujetos que procura reconocer el mundo del otro y aspira a construir un proyecto de sociedad diferente, elementos fundantes de una pedagogía crítica (Giroux, 2006), lo cual refleja un carácter emancipador y transformador de la actividad educativa y colectiva. De forma que la inclusión en JPZ puede partir de una ruptura o transgresión de lo canónico, lo establecido socialmente (Bruner, 1990), y propender por la construcción conjunta de lo diferente. Se desprende así de esta idea que la verdadera comunicación está en la co-participación en la comprensión de la significación del significado, esto es, una comunicación crítica y transgresora (Freire, 1977). De ahí que lo político, en tanto posibilidad de instituir y transgredir (Mouffe, 2007), se convierte en los jóvenes en experimentación e invención permanente de sujetos y discursos sustentados en la acción, cuya finalidad es la democratización de las sociedades (Santos, 2012; Cubides, et. al., 2012).

Por su parte, la solidaridad refiere a una forma de relación entre los sujetos que supone la colaboración y el compromiso con el otro, tomando parte en sus acciones y creando relaciones horizontales de reconocimiento y participación. Esta noción en JPZ no significa apertura permanente y desregulada sino que, contradictoriamente, emerge en medio de profundos compromisos éticos que estructuran formas de relación profundamente respetuosas de la diferencia y la diversidad, por lo que estos imperativos pueden definir reglas y límites en la interacción del grupo cuya finalidad es garantizar la participación y la vida de éste. Así pues, la comunicación en tanto proceso dialógico en JPZ se muestra no solo como un medio sino como un contenido de las discusiones en las sesiones, lo cual indica su profunda relación con lo político.

De conformidad con los contenidos y referentes bajo los cuales se ha constituido JPZ, la preocupación por generar formas de acción horizontales que reconozcan a los sujetos, los procesos educativos orientados hacia la reconstrucción crítica de las relaciones sociales, entre otros, dan cuenta de una voluntad democratizadora en las prácticas y formas de acción de sus integrantes. De acuerdo con Santos (2012), la voluntad democrática por parte de un sujeto o

colectivo significa la extensión de los principios y valores éticos que inspiran la vida democrática —igualdad, solidaridad, justicia, participación, libertad, respeto, entre otros— a todas las esferas de las que se compone la práctica social y cultural. En este sentido, es posible hablar de la configuración de un nosotros de talante democrático a partir de los entramados de significados construidos en el devenir del colectivo.

En consecuencia, leída como dinámica político-educativa, la tarea realizada por medio de los programas de radio y las sesiones de pre-ICFES representa la expresión de formas de poder emergentes frente a las carencias sociales existentes, propiciando espacios alternativos de participación, comunicación y reflexión que se manifiestan en saberes concretos, pero que guardan como eje central una revitalización de valores democráticos tales como la solidaridad, la participación, el reconocimiento de los otros y, en esa medida, la inclusión de los mismos a un proyecto de democratización de la sociedad por medio de la comunicación alternativa y la educación popular (Santos, 2012; Aguiló, 2009; Giroux, 2006).

DB: El espacio radial se sustenta en un modelo de comunicación alternativa a través de los contenidos que maneja el programa y que ha construido el colectivo, que tienen por objetivo lograr relaciones de poder es construir un proyecto educativo dirigido a jóvenes de sectores populares del municipio de Zipaquirá que [...] no tengan posibilidades económicas de acceder a universidades privadas. [...] mayormente equitativas entre los diversos actores sociales.

La figura del pre-ICFES se presenta como una herramienta para que puedan acceder y sostener una vida académica en algunas universidades públicas del país. Asimismo, dada la particularidad de la iniciativa y las pretensiones de los colectivos participantes, se decide que la formación educativa debe hacerse desde el enfoque de la educación popular. [Caracterización proyecto pre-ICFES popular]

Esta voluntad democratizadora del grupo, aunque no pueda considerarse estrictamente como un ejercicio ciudadano, guardan una relación estrecha con éste ya que aparece como la base de todo el accionar del grupo en tanto sentidos y acciones democráticas profundas y comprometidas (participación, inclusión pluralista, respeto por el otro, solidaridad). Esta consideración parte de reconocer que no es posible pensar una ciudadanía alternativa sin un sentido de vida democrático, así como no es posible pensar un proyecto de democratización de la sociedad sin ejercicios ciudadanos crítico-emancipadores (Santos, 2012).

4.2.2.2. Trabajo con la tierra

La segunda forma de acción que aparece en el devenir del colectivo JPZ es el que emerge alrededor del trabajo en las huertas propiciadas por el proyecto “Agricultivando la vida”. Por medio del trabajo grupal en el terreno, se suscitan espacios que permiten el encuentro de los integrantes del colectivo con miembros de las comunidades y profesionales de Cactus, con quienes se realiza, en primera medida, un proceso de formación técnica que da cuenta de un proceso de educación con otros. No obstante, más allá de esta práctica, JPZ ha gestado una intencionalidad de politizar la realidad social de los sujetos involucrados:

ES: A la vez que se hace la formación se hace una formación política [...] se incentivan

nuevas relaciones de comunidad. Se busca fortalecer lazos de barrio que se han perdido: pues el neoliberalismo nos lleva al individualismo; se han perdido los lazos de comunidad: los lazos en todo sentido. La gente vive en un edificio y ni siquiera sabe quién vive al lado. Entonces aquí al principio llegan muy pocas personas y se va ampliando hasta ser muchas personas.

Así pues, por medio del trabajo en las huertas se busca reconstruir o fortalecer el tejido social que suponen las comunidades de la región. Para este fin, se ha constituido una dimensión discursiva que acompaña al acto de trabajar en la tierra, el cual le otorga su carácter político, ya que “la acción solo es política si va acompañada del discurso” (Arendt, 1997: 23). La intención de construir tejido social es política en tanto supone una transgresión a las dinámicas sociales establecidas por el modelo neoliberal, en las cuales prima un individualismo exacerbado y en el cual el alimento no adquiere un sentido crítico que invita a una experimentación alrededor de las formas de organización y nutrición propias, un sentido emancipatorio o alternativo (Santos, 2012).

En consecuencia, a medida que avanza el trabajo en las huertas emergen sentidos críticos a través del diálogo con las comunidades, cuyos contenidos parten de un cuestionamiento de la realidad de los sujetos y animan proceso de reconocimiento de los mismos. Esta práctica hace posible una dinámica de apertura al otro, que a su vez escucha y habla, no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción (Freire, 1997), la cual se ejemplifica en una conversación de ES con EM, miembro de una comunidad que trabaja en las huertas:

ES: ¿Usted nunca se ha preguntado que si hay tanta tierra por todo lado: tantos lotes por ahí por qué no hay comida por todo lado? ¿Por qué toca ir hasta el supermercado todo el tiempo? y ¡Cada vez está más lejos y es más grande y es más caro!

EM: Como que sí

ES: Y bueno ¿Qué hay que hacer entonces?

EM: ¡Pues sembrar!

En esta conversación, el cuestionamiento de ES sirve como herramienta pedagógica que interpela la acción del otro y lo invita a la reflexión, haciendo posible el surgimiento de un sentido crítico en torno a las dinámicas de consumo de alimentos y a la construcción de una alternativa por medio de las huertas. Esta dinámica de educación de otros animada por la conversación, permite la emergencia de una lectura crítica de la realidad por parte de los miembros de las comunidades, proceso que lleva a reconocer a los sujetos como capaces de una toma de conciencia, esto es, del empoderamiento de sus discursos y narraciones que adquieren un talante social-comunitario por medio del encuentro humano en el trabajo grupal. De acuerdo con Freire (1976) la toma de conciencia refiere al proceso conocer de manera crítica la realidad social por medio de una postura de investigación y transformación de las verdades que un sujeto aprende, interpeándolas y promoviendo formas más críticas de relación con otros y consigo mismo. Así pues, la posibilidad de formar conciencias en JPZ puede ser leído como un proceso de lectura crítica de la realidad y por tanto, un proceso de afirmación de Yo por medio de la significación de la realidad social (Bruner, 1990).

Por su parte, JPZ encuentra en la interpelación la principal herramienta educativa en el

trabajo comunitario que, vinculado a la acción garantiza un proceso de reconocimiento por parte de las comunidades, con quienes se reconstruye una historia colectiva y se piensan posibilidades de transformación:

ES: En esa medida la pregunta es la movilizadora. Entonces cuando uno le pregunta a las personas: “Pero ¿Por qué habrá tanta tierra y tan poca comida? o ¿Por qué la gente se levanta sin un peso en el bolsillo y eso quiere decir que no hay comida?” Le dicen a uno “Es que la vaina está terrible”. Y le empiezan a contar a uno de la época en que llegaron las cercas en que los grandes lotes se empezaron a convertirse en grandes urbanizaciones o en bodegas para reciclaje y cómo se ha perdido el terreno para sembrar comida.

Así las cosas, lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, los sujetos se constituyen como un sujeto activo del proceso educativo que asume de dicha interpelación algún nuevo contenido que movilice sus prácticas cotidianas en términos de una transformación o una reafirmación más fundamentada (Buenfil, 1993). Más aún, lo que sucede en los encuentros alrededor del trabajo de la tierra es **praxis** que, en el sentido de Freire (1986) supone un proceso de “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (p. 32). De manera que, el movimiento dialéctico entre las acciones y las reflexiones políticas que se suscitan por parte de los miembros del colectivo, llevan a un proceso de conocimiento crítico de la realidad que implica aspectos centrales de la vida moderna de las comunidades tales como el consumo, la precarización de los alimentos, la precarización de la tierra, entre otros.

Así, más allá de representar una práctica inocua o intrascendente, el trabajo alrededor de las huertas se convierte en un espacio de formación de sujetos que impulsan maneras particulares de ser y expresar una visión del mundo, además de invitar a otro a compartirla, lo cual se traduce en posturas críticas, de resistencia o compromiso frente a un sistema imperante o frente a políticas sociales determinadas (Buenfil, 1993), que en este caso refieren a la propiedad y distribución de la tierra y la soberanía alimentaria de las comunidades. Siguiendo a Giroux (2006) al desarrollarse una práctica que toma como referente la eliminación de las condiciones materiales o ideológicas que propician formas de subyugación o marginación del ser humano, se desarrolla una forma de ciudadanía novedosa que contribuye a la superación de las condiciones de vida enajenantes y la ampliación de las posibilidades inherentes a la vida humana. De ahí que el proceso educativo propio del trabajo comunitario desarrollado por JPZ constituye un ejercicio ciudadano emergente al brindar a las comunidades con las cuales trabaja la posibilidad de acceder a alimentos orgánicos y apoya el desarrollo de prácticas de agricultura limpia que mejora sus condiciones materiales de vida. Asimismo, el carácter educativo de esta práctica radica en el empoderamiento de todos los participantes del proyecto (comunidades y miembros del colectivo) por medio del cuestionamiento crítico de la realidad y la construcción de saberes y prácticas no hegemónicas que permite la afirmación de los sujetos participantes en ella.

En conclusión, estos procesos educativos orientados a las ciudadanías alternativas que son construidos por JPZ, colocan en la escena el sentido mismo de lo educativo, entendido esto como la posibilidad del sujeto de hacerse y re-hacerse dada su condición de inacabamiento, su

condición histórica, desde la cual interviene al mundo (Freire, 1986). Esta idea indica, sustantivamente, que al hacerse en las dinámicas educativas de JPZ, los sujetos se movilizan permanentemente hacia formas alternativas y críticas de ser ciudadano, dando forma a Yoes igualmente alternativos, emancipados y críticos.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación formula la pregunta por las relaciones que se pueden urdir entre las dinámicas de colectivo juvenil, los procesos educativos orientados hacia la producción de ciudadanía alternativas y las construcciones del Yo en un grupo de jóvenes del municipio de Zipaquirá. La consecución de este objetivo supuso la construcción de un horizonte teórico y metodológico que permitiera rastrear construcciones narrativas de los sujetos en una lógica diacrónica, así como leer sus acciones, individuales y colectivas, enmarcadas en un contexto socio-cultural particular.

Así las cosas, el proceso de trabajo de campo permitió una elaboración parcial de estas tareas, obteniéndose registros de algunas sesiones de trabajo del grupo, así como la documentación de algunas actividades llevadas a cabo por el grupo en tres proyectos básicos que estructuran buena parte de su organización y formas de acción. Por su parte, el trabajo de campo no logra dar cuenta de procesos de sedimentación de construcciones narrativas en los sujetos integrantes del grupo, pero sí de momentos de emergencias o manifestaciones de Yoes. En consecuencia, se hace evidente que cualquier proceso investigativo que busque dar cuenta de construcciones narrativas debe realizar un trabajo de campo centrado en un seguimiento y reconstrucción diacrónica del discurso de los sujetos, la cual es la principal limitación metodológica y empírica de este estudio.

La investigación permite reconocer en JPZ un grupo juvenil cuyas dinámicas y formas de constitución pueden ser leídas en términos de un colectivo juvenil de educación política, lo cual significa que participa en lógicas de acción y trans-formación social en el contexto local-regional (Aguilera, 2010). En términos generales, este hallazgo inscribe los esfuerzos presentes en una línea de investigación interesada en develar las expresiones emergentes del ser/estar/hacer joven en las sociedades latinoamericanas apoyada en un diálogo interdisciplinar, asumiendo que sus formas de acción y reflexión imbrican rupturas y aperturas de los sentidos construidos alrededor de lo político, lo educativo y lo psicológico (Reguillo, 2012; Aguilera, 2007; Kaplún, 2007; Valenzuela, 2007). En otras palabras, el devenir de JPZ como colectivo juvenil da forma a un nuevo espacio de socialidad que propicia formas alternativas o inéditas de relación entre los seres humanos (Maffesoli, 2005).

Así que, desde esta lectura relacional, los colectivos juveniles se conforman y mantienen en una constante transformación debido a su singularidad, reconociendo en la “natural heterogeneidad social” (Peña, 2012: 170) un espacio de múltiples posibilidades por efectuar y potenciar. Por esta razón, el colectivo JPZ no posee una identidad precisa y estable, pero tiende a

constituir su propia singularidad manteniendo algunas características propias y dando forma a una comunidad de sentido en el marco de la dinámica social en la que se inscribe (Cubides et. al., 2012b). En tanto comunidades de sentido, los colectivos son los productos de un entramado de relaciones humanas, “prolongaciones de pautas anteriores de [construcción de] significados” (Gergen, 1996b: 234) que conforman una realidad microsocia emergente para los sujetos involucrados. JPZ surge así como el producto de un complejo de relaciones, mayormente juveniles, que se movilizó históricamente desde una agrupación de carácter efímero, tribal y contestatario (Maffesoli, 2005), hasta convertirse en un colectivo con intereses comunitarios, políticos y educativos, tal y como se entienden estos espacios en la tradición a la cual se afilia la investigación (Reguillo, 2012; Cubides, 2012; Aguilera, 2007; Valenzuela; 2007)

De esta forma es posible afirmar que la dinámica y acaecer particular del colectivo JPZ tomó forma debido, principalmente, a las formas de relacionarse de los sujetos que lo conforman, así como, una vez construida la agrupación, representó un contexto significativo y una realidad social que los constituyó. La realidad social toma forma en los entramados de significados que se constituyen a través de las interacciones que se dan entre los sujetos, en forma de construcciones comunitarias provistas por intercambios históricos y culturalmente situados (Gergen, 2006). Estas afirmaciones son coherentes con la propuesta construccionista, toda vez que reconoce el carácter construido de la realidad y la constitución social del ser humano y los fenómenos psicológicos (Gergen, 2006). En efecto, es válido afirmar que las descripciones hechas por los sujetos sobre sí mismos y sobre el mundo se constituyen, mantienen y transforman en virtud de las vicisitudes de la cultura y los procesos sociales (Bruner, 1991; Gergen, 2007). En este orden de ideas, un Yo emerge cuando un sujeto ocupa un lugar en pautas más amplias y prolongadas de relaciones, tomando parte en un proceso de construcción social de la realidad (Gergen, 2006).

En consecuencia surge la pregunta: ¿Qué realidades sociales se urden en el colectivo JPZ y qué Yoes emergen en su constitución? Frente a estos cuestionamientos es posible dilucidar una dimensión psicológica, una educativa y una política que aparecen imbricadas en el devenir grupal y que funcionan como divisiones analíticas de la realidad que se evidenciaron con claridad en el proceso colectivo. De manera concreta, una lectura teórico-empírica amplia permite entrever que la realidad colectiva que representa JPZ, producto co-construido por los miembros del mismo, se cimenta sobre la constitución de dimensiones políticas y educativas que, en sus particularidades y sinergias, propician la emergencia de Yoes orientados hacia el ejercicio de ciudadanías alternativas.

Esta consideración permite entrever la realidad construida en JPZ como múltiple, fragmentada y relacional, en las cuales los Yoes resultan de la permanente identificación/diferenciación con significados provenientes de relaciones sociales de lo local, el género, la clase, la generación, entre otras, configurando un proceso de contradicciones y articulaciones propias de las dinámicas relacionales que transitan los sujetos (Restrepo, 2007). Por tanto, los Yoes resultantes de este proceso dan cuenta de las identificaciones temporales y múltiples de los sujetos con respecto a las vicisitudes propias del proceso de interacción social en el que están inmersos (Gergen, 2006; Maffesoli, 2004). Más aun, es posible decir que en esta

trama argumentativa que el proceso social y el individual se muestran como dos formas de expresión del mismo fenómeno cuya emergencia se produce en una instancia puramente relacional -No hay Yoes sin una trama relacional que los signifiquen y no hay realidad social sin sujetos que le den forma por medio de su interacción-.

Así las cosas, la dimensión política es un elemento central que conforma la realidad social urdida por los integrantes de JPZ, la cual se ha configurado analíticamente en términos de dinámicas de agregación y dinámicas de interacción. En primera medida, las dinámicas de agregación refieren a los espacios y tiempos de organización que, en un colectivo juvenil, trascienden y cuestionan la simple dimensión organizativa dirigida a generar una estructura eficiente y auto-sostenible y funcionan como expresión de las formas particulares de ver el mundo por parte de los jóvenes en el contexto latinoamericano (Reguillo, 2012). En el caso de JPZ, el grupo ha transitado entre instancias de movilidad permanente y propuestas de estructuración en torno a la actividad; sin embargo, sus propuestas guardan en común la intención de dar forma a un espacio cooperativo, horizontal y deliberante que funcione sobre la base de voluntades, compromisos e intereses de cada integrante. Estas condiciones llevan, consecuentemente, a la creación de una realidad marcada por la constitución de pluralidad de sentidos y expresiones, que dan cuenta de una intención de reconfigurar o transgredir relaciones de poder autoritarias y homogéneas que imponen las dinámicas sociales imperantes, mediante procesos abiertos de participación en la toma de decisiones, además del trabajo colectivo y solidario.

Por su parte, las dinámicas de interacción, que refieren a las relaciones que se pueden construir entre los sujetos, los referentes significativos y las finalidades que construye el grupo por medio de la acción y la interacción, se han conformado en JPZ alrededor de la participación en actividades y proyectos concretos frente a los cuales se han constituido acuerdos de carácter político y ético, así como finalidades que, más allá de representar sentidos últimos del grupo, son el resultado de búsquedas y reconocimientos para sostener el devenir colectivo. De esta manera, las relaciones entre estos referentes significativos han llevado a JPZ a conformarse como colectivo de educación política que pretende transformar el orden social en el contexto local-regional mediante acciones concretas que guardan sentido político, en tanto se piensan como herramientas para transgredir lo establecido e instituir posibilidades de urdir la vida socialmente (Mouffe, 2007).

Así pues, esta dimensión política de la realidad propiciada por las dinámicas de agregación e interacción de JPZ, soportan la configuración de entramados de significados novedosos por medio de los cuales los integrantes de JPZ se pueden reconocer como sujetos diversos, democráticos y críticos, propiciando interacciones que develan nuevas formas de sociabilidad (Santos, 2012), además de referentes significativos en el que emergen expresiones particulares de sus Yoes. Las emergencias del Yo en este contexto refieren a procesos de inestabilidad relativa y re-organización de los actos narrativos en un sujeto debido a la interacción con elementos novedosos que producen un cambio fundamental en la narración de sí mismo (Guevara y Puche, 2009; Clark, 1999).

En este caso, el entramado político configurado por las experiencias propiciadas en JPZ, moviliza una emergencia del Yo en uno de sus integrantes cuyo núcleo significativo es lo crítico:

DG: Así sea abogado o trabaje en la fiscalía, definitivamente yo soy muy reactivo a las votaciones o por lo menos al modelo de democracia participativa liberal que tenemos en este momento. De pronto ES, parcialmente, sí cree en eso, efectivamente, [él] fue candidato; pero hay un punto de convergencia entre ES y Yo que es una visión crítica de la realidad. Él podría transformar [la realidad] desde su actividad como concejal, en cambio Yo creo en otras formas de transformación que por lo menos no son institucionales, pero compartimos una visión crítica [...] Si viviéramos en una ciudad donde tuviéramos muchísima gente, pues entonces Yo me conseguía mi combo de radicales y él {ES} se volcaría a una línea de gente que fuera afín a los temas electorales, pero como no podemos nos toca acá reunirnos y aprender a crear.

Esta emergencia indica la fuerza y novedad del entramado relacional en el que está inscrito DG, en tanto logra narrarse como sujeto dispuesto a movilizar su posición política “radical”, en virtud de reconocer un elemento -la lectura crítica de la realidad- que lo permea y que se ha constituido con base en el trabajo colectivo. De esta manera, la experiencia grupal le ha permitido encontrar una posibilidad de acción política alternativa que trasciende la dicotomía de actuar al margen o dentro de un marco institucional y posiciona la experimentación como método para crear formas inéditas de lo político.

De ahí que, el entramado relacional de JPZ que permea y constituye a DG, lo orienta hacia un ejercicio de experimentación emancipatoria, el cual supone una lectura crítica de las prácticas políticas tradicionales y la construcción y aprendizaje de formas participativas y democráticas de relación social basadas en el reconocimiento mutuo y la revalorización del trabajo colectivo (Santos, 1998). Con esto, la actividad narrativa de DG no constituye un Yo como esencia inmutable, sino como un potencial para comunicar y ejecutar una narración que está expuesta a la novedad que impone la relación, lo cual permite reconstruir su propia historia y buscar nuevas afiliaciones (Gergen, 2006; 2007). Esta experimentación, en tanto elemento propio de una ciudadanía alternativa, da cuenta de un sujeto que se constituye como crítico y en búsqueda de posibilidades emancipatorias por medio del trabajo grupal. En consecuencia, la tensión entre la realidad construida en JPZ y la emergencia de un Yo crítico se entiende como un ejercicio de ciudadanía alternativa en tanto práctica político-social cuyo interés primordial es la creación de formas de instituir la sociedad.

Ahora bien, una vez decantada la apreciación de JPZ como colectivo de educación política cuyo propósito es procurar transformaciones en el contexto local-regional, es posible decir que la dimensión educativa del colectivo aparece, en la acción, inherentemente constreñida y orientada por la actividad política y comunitaria. En efecto, los colectivos juveniles se conforman como agentes que se apartan de los espacios educativos formales y se erigen como espacios dialógicos que intervienen educativamente el mundo al generar procesos que operan dentro del mundo de los conocimientos, las relaciones sociales y de poder que se gestan en un espacio social determinado. De manera que esta condición permite entrever que JPZ, como

colectivo juvenil, es un espacio y proceso que recupera la dimensión política-crítica de lo educativo que se ha desdibujado en los espacios formales, presentándose como alternativa formativa de la sociedad (Mejía y Awad, 2003; Kaplún, 2007; Valenzuela, 2007).

Más aún, complejizando esta hipótesis, en la acción de JPZ se desdibujan los límites de lo político y lo educativo ya que todo propósito formativo aguarda la intención de introducir a los sujetos en tramas de significación crítica del mundo, así como toda la actividad política trasciende la mera reflexión solipsista y se constituye como proceso de formación propia, de otros y con otros por medio de procesos de comunicación genuinos y trabajo comunitario, principalmente. Este reconocimiento de las prácticas educativas críticas gestadas en los colectivos juveniles lleva a concebirlas siempre como políticas porque involucran valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalencias en la sociedad (Freire, 1986). Así, tanto el proceso comunicativo como el trabajo alrededor de las huertas son expresiones de una dinámica de acción y reflexión orientada a la transformación de los sujetos, quienes intentan dar forma a una praxis individual o grupal que conduce a la experimentación, construcción y aprendizaje de nuevas prácticas políticas y formas de relación social que buscan la democratización de la sociedad (Giroux, 2006; Santos, 1998; Freire, 1999).

Por consiguiente, el proyecto democrático de JPZ, en tanto lugar de “lucha social” y práctica de transgresión e institución permanente de las formas de relacionarse, convivir con otros y concebir/construir la realidad (Santos, 2012; Giroux, 2006), hace posible la construcción de una realidad de talante democrático y por tanto, en una relación recursiva, de la emergencia de **Yoes democráticos**:

ES: Cada uno que ha llegado y con la forma de aportar y de hablar [...] ha aportado algo, como una especie de equilibrio entre las diferencias y las afinidades. Y de hecho me pone a prueba en ¿Hasta dónde estoy dispuesto a hacer de mi visión, visión propia del mundo, [algo] para compartir con otros? ¿Hasta dónde estoy dispuesto a negarme? y ¿Hasta dónde estoy dispuesto a pararme en la raya?

La reflexión construida por ES, no pretende aludir a estos jóvenes una condición inalterable de sus Yoes, sino que asume lo democrático y lo crítico como tramas significativas por medio de las cuales el grupo de jóvenes asociados en una comunidad de sentido, JPZ, piensan y actúan en relación con su realidad concreta. Y es, de hecho, esta des-sustancialización del Yo expresada en la tensión realidad social - emergencia de Yoes es la que define el carácter multiforme y móvil de este grupo de jóvenes, que se traduce discursivamente en una descripción contradictoria y compleja que los implica una dinámica de búsqueda y construcción permanente.

Por tanto, esta investigación permite entrever que, en tanto proyecto de democratización radical de la sociedad (Santos, 1998), es posible asumir las ciudadanías alternativas como un contenido y finalidad formativa de los procesos educativos construidos en las dinámicas del colectivo juvenil, las cuales, entendidas como prácticas y luchas socioculturales y políticas, propenden por la democracia radical, la transformación y la emancipación (Santos, 1998). Esto quiere decir que la participación en el colectivo juvenil sedimenta y dinamiza formas alternativas

de ser ciudadanos en las emergencias del Yo de los sujetos que allí se encuentran mediante los procesos educativos que se configuran en su accionar y existencia como grupo.

Por consiguiente, los Yoes en JPZ emergen en relación con una dimensión político-educativa que los lleva a constituirse como críticos y democráticos, presentándose como una expresión narrativa que emerge en una dinámica interactiva (Bruner, 2003; Gergen, 2007). Ahora bien, aunque el trabajo de campo no logró dar cuenta de elementos empíricos que indiquen trayectorias del Yo, no se invalida la posibilidad de hablar de construcciones del Yo en el devenir grupal de JPZ ya que, en la construcción teórica, las emergencias del Yo suponen necesariamente procesos de trayectorias del Yo que han sedimentado elementos narrativos. En efecto, el Yo es un fenómeno procesual, histórico e interactivo que moviliza una estructura narrativa cultural, dialógica e históricamente situada (De la Mata et. al., 2010; Duero et. al., 2007), por lo que el carácter interactivo (relacional-múltiple) y narrativo (procesual-histórico) del Yo implican la construcción como una dinámica común a las dos dimensiones de su constitución (Bruner, 2003; Gergen, 2006). Por tanto, emergencias y trayectorias representan distinciones teóricas del mismo fenómeno que, si bien permiten precisiones y claridades sobre la forma en que se conforma el Yo, se superponen e implican en un momento narrativo e interactivo determinado.

De manera que es posible hablar de construcciones del Yo que se constituyen con base en las dinámicas de colectivo juvenil y los procesos educativos que propicia JPZ. Esta apuesta se soporta en la tesis proveniente del construccionismo social que indica que los fenómenos psicológicos emergen como producto relacional, esto es, como el resultado de la dialéctica que supone el ejercicio de hacer parte de un proceso social (Gergen, 2006). De esta forma, los sujetos que entran en relación con JPZ, se integran a un tejido social caracterizado por formar a los sujetos en la solidaridad, la crítica, la democracia radical, la apertura, la diversidad y la acción comprometida. Todos estos elementos se pueden entender como parte de un entramado significativo que produce ciudadanos alternativos, quienes construyen nuevas prácticas sociales y políticas que interpelan las fronteras de las formas canónicas de ser y estar en la sociedad y procuran la construcción de lo posible (Bruner, 1990).

Sobre el tejido social de las ciudadanías alternativas el Yo se construye como relacional cuando el sujeto reconoce en el *sí mismo* un medio para vincularse con otros en el entorno social, un Yo indeterminado, dinámico y en continua tensión, que se produce a través del establecimiento de un nosotros frente a unos otros que en la interacción social le otorgan su sentido (Restrepo, 2007; Gergen, 2006). De esta forma, el Yo como esencia se convierte en un “Yo siendo”, un devenir que en su movilidad permite que los sujetos se urdan con los otros en una producción cultural permanente que, en este escenario, trabajando por la emancipación de las formas canónicas de ser y estar en el mundo (Santos, 1998; Bruner, 1991) y ejerciendo una ciudadanías que construye y afirma una dimensión política, educativa y psicológica que articula su proceso vital a un actor social crítico en el espacio público.

6. CONCLUSIONES

El proceso investigativo presentado en este informe revela las huellas de una vivencia formativa profunda, en la cual tanto el investigador como la investigación misma han transitado entre el mundo académico y el mundo juvenil, procurando un diálogo que signifique un aporte para ambos. Concretamente, este proceso se construyó entre el marco de una práctica investigativa en la carrera de psicología ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia y un grupo juvenil del municipio de Zipaquirá que el investigador integra.

En este devenir, se consolidó un objeto de estudio que preguntó por el Yo en relación con los procesos educativos, las dinámicas de colectivo juvenil y las ciudadanías alternativas en el grupo de jóvenes que participó en la investigación. Se asumió entonces como centro de la indagación la pregunta por el Yo, asumiendo que se constituía con base el fenómeno político y educativo que se podía propiciar en el grupo de jóvenes. De esta forma, si bien el proceso de trabajo de campo concretado en los hallazgos dio cuenta de una riqueza enorme del sentido político y educativo de los colectivos juveniles, la pregunta por el Yo implicó la construcción de un plano hermenéutico que permitiera dar cuenta de la dimensión psicológica del estudio. Así, bajo este nuevo escenario, el proceso investigativo permitió dilucidar que en los colectivos juveniles, como expresiones juveniles particulares en el contexto latinoamericano, se urden formas de inter-acción y agregación que entran lo político y lo educativo en una unidad compleja y multidimensional, la cual constituye sentidos democráticos, éticos y críticos que forman al grupo mismo y a la sociedad. En este proceso formativo, entendido como una praxis - dinámica de reflexión y acción sobre la realidad- (Freire, 1986) el sujeto se con-forma en tanto tal en una dinámica cooperativa.

De manera que, asumiendo la perspectiva relacional propuesta desde el construccionismo social (Gergen, 2006), se concibió la dimensión político-educativa propia de los colectivos juveniles como un producto del proceso de construcción relacional de la realidad que urden los jóvenes durante el devenir del proceso de agregación e interacción grupal. En consecuencia, los Yoes de los jóvenes del colectivo JPZ emergen en relación con las tramas de significados que constituyen la realidad social que representa el grupo, conformados en tanto ciudadanos alternativos que procuran generar procesos político-sociales inéditos que responden a un proyecto de democratización radical de la sociedad (Santos, 1998).

En consecuencia, el diálogo teórico-empírico construido en esta investigación permite indicar la importancia de un campo investigativo que analice la relación entre las construcciones

de la realidad grupal a las cuales dan forma los jóvenes y las formas en que estas constituyen, permean, movilizan y direccionan sus construcciones como sujetos. Más aun, la comprensión de este juego de relaciones como fenómeno dialéctico e histórico puede guardar una clave teórica y empírica para interpelar las concepciones que conciben lo psicológico como un fenómeno individual, puesto que permite entrever que el Yo es un proceso histórico de relaciones entre los sujetos y con su espacio social. Esta posibilidad invita, consecuentemente, a desarrollar investigaciones alrededor de los fenómenos psicológicos desde una mirada diacrónica – limitación de este estudio- que no seccione ni fragmente sus procesos y, con esto, el aporte que puede brindar a su comprensión.

Esta apuesta se consolida sobre la idea de que la perspectiva relacional-construccionista brinda los elementos para indagar las complejidades que se urden alrededor de los fenómenos juveniles, en tanto móviles, efímeros y múltiples. De esta forma, se concibe que el construccionismo social representa un enfoque que brinda elementos para evitar análisis que reducen el fenómeno juvenil a lo psicológico o a lo social, además de cimentarse sobre un compromiso ético-político: la esperanza de ver en este juego de experimentación formas inéditas de ser y estar en la sociedad que indican caminos para hacer una vida digna en las sociedades occidentales. Asimismo, la experiencia investigativa indica la importancia de indagar las formas de acción juvenil desde un diálogo interdisciplinar, puesto que, como se logró evidenciar en este estudio, las dinámicas de agregación e interacción juvenil han dado paso a fenómenos sociales que re-politizan las prácticas educativas. Este proceso revela que los jóvenes han constituido dinámicas educativas que no solo pueden alimentar procesos sociales crítico-alternativos, sino que interpelan las formas de educación tradicionales y, con esto, las instituciones que las propician. En otras palabras, los procesos organizativos juveniles amplían y re-significan las fronteras del mundo educativo en las sociedades contemporáneas permanentemente, por lo cual la investigación debe seguir su pista para dar cuenta de la profunda riqueza social –en términos de saberes, métodos, intencionalidades- que se urde en estos espacios.

Para la sociedad y para los colectivos, esta indagación permite decir que los jóvenes, en su juego de experimentaciones y “chapuzas” dan forma a procesos que indican al mundo que en los sujetos colectivos pueden desdibujarse los límites que consumen las posibilidades de darse al otro, así como superarse las formas de violencia que no permiten que la vida se haga desde la diferencia. En las formas de interactuar de los jóvenes se puede comprender que la vida se urde con otros, lo cual conlleva la responsabilidad de re-hacernos, dejando de ver en el Yo un espacio solipsista e interno, para ver un espacio inundado de historia, de voces y vida de otros que nos comprometen a ser partícipes de la construcción de otra realidad. Por esta razón, esta investigación tiene el propósito de animar a JPZ y a todas las organizaciones juveniles de la sabana de Bogotá a reconocer el valor social de su labor, los alcances de su acción y las implicaciones de sus procesos, ya que representan esfuerzos genuinos por la transformación de una sociedad permeada por el odio y el miedo, expresiones indiscutibles de la ignorancia que la constituye.

Por otro lado, la consideración del proceso de la práctica de investigación en educación ofrecido por el programa RED ha propiciado una experiencia formativa única que implica de manera compleja todas las dimensiones de la vida. En primera medida, el objetivo de construir una investigación me ubicó como investigador en un juego de aprendizaje e interpelación de la realidad que culmina, necesariamente, en su re-creación, esto es, la construcción de un discurso que vincula, ubica, sugiere y transforma. De esta forma, el discurso me ha enseñado las claves para conocer e interpretar la vida con cierto alcance y rigor, las cuales son producto de una elaboración cuidadosa, ambiciosa y sensata. De ahí que la tarea formativa del investigador exige el reconocimiento de la propia historia como sujetos inscritos en colectividades humanas concretas, lo cual lleva a la afirmación de un compromiso político y ético con las mismas. Sobre esta base he constituido la posibilidad de leer críticamente la realidad y a mí mismo como sujeto inacabado.

Puedo concluir, a manera de lectura comprensiva de esta experiencia, que la investigación es el proceso de reconocer pequeñas ignorancias para trascenderlas y encontrarnos luego con ignorancias más complejas e inusitadas; el irremediable camino del inacabamiento, la condición humana. Por esta razón, a mis maestros José Gregorio Rodríguez, John Edison Sabogal y Julián Andrés Neira les agradezco por acompañarme en la angustiosa y excitante tarea de cuestionarme como sujeto, que para mí no ha sido otra cosa que la maravillosa posibilidad de labrar junto a ellos, lenta y sabiamente, un lugar en el mundo.

REFERENCIAS

- Aguilera, O. (2010). Acción colectiva juvenil: De movidas y finalidades de adscripción. En *Nomadas (Colombia-Universidad Central)*, N. 32, pp. 81-98.
- Arango, L. (2008). Experiencia juvenil y condición estudiantil: Desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia. En *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica Hoy*. UNAM, México, pp. 139-137.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez, E. (2008). Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales – niñez y juventud*, Vol. 6(2), pp. 615-666.
- Bibeau, G. (2008). Las bandas de neoquebequenses: ¿por qué se hacen los reagrupamientos? En Pinzón, C.; Garay, G. & Suárez, P. (Eds. & Comp.) *Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*, pp. 91-104. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study? En *International Journal of Educational Psychology (IJEP)*, Vol. 1(1), pp. 5-13.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Clark, A. (1999). Emergencia y Explicación. En *Estar ahí: Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, pp. 149-175.
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación -DNP- (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. En: www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. En *Psykhe*, No. 17 (1), pp. 29-39.
- Cubides, H. & Guerrero, P. (2012a). Multiplicidades y diferencias en las formas de relación de los grupos. En Cubides, H. & Guerrero, P. (Eds.) *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*, pp. 69-85. Bogotá: Universidad Central - Serie investigaciones IESCO.
- Cubides, H. & Guerrero, P. (2012b). Diálogos sobre la política desde las prácticas de los jóvenes. En Cubides, H. & Guerrero, P. (Eds.) *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*, pp. 201-224. Bogotá: Universidad Central - Serie investigaciones IESCO.
- Cubides, H. & Salinas, J. (2012c). Modalidades educativas propiciadas por las agrupaciones. En Cubides, H. & Guerrero, P. (Eds.) *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*, pp.115-131. Bogotá: Universidad Central - Serie investigaciones IESCO.
- Daza, A. (2012). Resistencia, potencia y creación juvenil en Bogotá. En Cubides, H. & Guerrero, P. (Eds.) *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*, pp.137-152. Bogotá: Universidad Central - Serie investigaciones IESCO.
- De la Mata, M. & Santamaría, A. (2010) La construcción del Yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. En *Revista de Educación*, 353, pp. 157-186.

- Delgado, M. (1999a) *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (1999b) *Ciudad líquida, ciudad interrumpida. La urbs contra la polis*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Duero, D. & Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 2 (2), pp. 232-275.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: Hacia una lingüística de la praxis. En Newmeyer, F. (coord.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Tomo IV: El lenguaje: contexto sociocultural. España: Visor.
- Eco, H. (2011). *El nombre de la rosa*, Trad. De Ricardo Pochta. Buenos Aires: DeBolsillo.
- Escobar, M., Quintero, F. y Arango, A. (2008). Nos miran pero ¿Ven más allá? La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. En Pinzón, C.; Garay, G. & Suárez, P. (Eds. & Comp.) *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes*, pp. 441-448. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Estrada, A. & Diazgranados, S. (2007). *Keneth Gergen. Construcción Social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: [s. n.].
- García Caclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: CNCA-Grijalbo.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Genolet, A., Lera, C., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2009). Trayectorias de vida y prácticas maternas en contextos de pobreza. En *Ciencia, docencia y tecnología*, N. 38, pp. 13-35.
- Gergen, K. (2008). Construcciónismo y cambio social. En Pinzón, C.; Garay, G. & Suárez, P. (Eds. & Comp.) *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes*, pp. 41-47. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Gergen, K. (2007). La autonarración en la vida social, pp. 153-188. En Estrada, A. & Diazgranados, S. (comp.) *Keneth Gergen. Construcción Social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: Paidós Surcos.
- Gergen, K. (1996a). La construcción social: emergencia y potencial. En Pakman, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*, pp. 139-182. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1996b). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 97-128. España: Paidós.
- Gómez, J. (2005). Formación ciudadana y política. Las narrativas educativas de la ciudad. En *Cultura política*, No.1, Vol. 1. pp. 105-118.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: International Thompson.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guevara, M. & Puche, R. (2009). ¿Se desarrolla y cambia la psicología del desarrollo hacia los sistemas dinámicos no lineales? En *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 27 (2), 327-342.
- Guitart, M., Nadal, J. & Vila, I. (2010) La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. En *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, Vol. 5, Nº 21, pp. 77-94.

- Gutiérrez, J & Delgado, J. (2007). Teoría de la observación. En: Delgado, J. & Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis.
- Henaó, J., Ocampo, A., Robledo, A. & Lozano, M. (2008). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. En *Universitas Psychologica*, Vol. 7 (3), pp. 853-867.
- Kaplún, G. (2007). Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos. Tesis de Doctorado del Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador, 353 páginas.
- Lipovetsky, Gilles. (1991). Modernismo y posmodernismo. En Viviescas, F. y Giraldo Isaza, F. (compiladores). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Páginas 138-187. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud, pp. 3-21. En Cubides, H., Laverde, M. & Valderrama, C. (Eds.) *“Viviendo a toda” Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad, pp. 22-37. En Cubides, H., Laverde, M. & Valderrama, C. (Eds.) *“Viviendo a toda” Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mejía, M. y Awad, M. (2003). Educación popular hoy. En tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Miñana, C. & Rodríguez, J-G (2003). La educación en el contexto neoliberal. En: *La Falacia neoliberal. Crítica y Alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moncada, R. (2005). Ciudad, educación y escuela. En *Revista del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP)*, No. 7, pp. 35-72.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pardo, N. (1998). Etnografía del habla: una perspectiva del análisis del lenguaje. En *Forma y función*, No. 11, pp. 149-160.
- Peña, C. (2012). La Acción como manifestación política en las agrupaciones juveniles. En Cubides, H. & Guerrero, P. (Eds.) *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*, pp.153-174. Bogotá: Universidad Central - Serie investigaciones IESCO.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. En *Estudios Filológicos*, N. 36, pp. 143-152.
- Potter, J. (1998). *La Representación de la Realidad: Discurso, Retórica y Construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En *Jangwa Pana*, No. 5, pp. 24-35.
- Riquelme, I. (2012). La vinculación de elementos cotidianos a las ciudadanías alternativas: el trabajo por cuenta propia y las prácticas de solidaridad. Un estudio de caso en Zamora (Michoacán, México). En *Relaciones*, N. 132, pp. 271-304.
- Sánchez, J. (2012). Interculturalidad para una pedagogía urbana. En *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, No. 16, pp. 173-203.
- Santos, B. S. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Facultad de Derecho Universidad de los Andes.
- Santos, B. S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/ILSA.

- Santos, B. S. (2006). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global/Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. En *Asclepio*, No. 107 (1), pp. 99-115.
- Torres, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. En *Educación de adultos y desarrollo*, No. 69. Disponible en http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=279&clang=3
- Valenzuela, K. (2007). Colectivos juveniles: ¿Inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles? En *Última Década*, N. 26, pp. 31-52.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Anexo 1

COLECTIVO JUVENTUD PENSANTE ZIPAQUIRÁ
 Guión programa: Voces de la sabana: Ecos de nuestro territorio
 Emisión (día) de (mes) de (año)

SECCIÓN	DIALOGO/ACCIÓN	TIEMPO ¹²
SALUDO	Presentación del cabezote del programa y la “cortina” o canción de entrada escogida por el colectivo.	
ESTO PASA EN MI PAÍS	Presentación de una noticia reciente que dé cuenta de la temática general que se desea tratar.	
CANCIÓN ¹³	Primer canción	
RECORRIENDO LA SABANA	Descripción de proceso social, político, cultural, económico o ambiental desarrollado actualmente en la sabana de Bogotá que ejemplifique o se relacione con la temática principal.	
SIENDO PENSANTES	Espacio para discutir los asuntos centrales de la temática principal con base en la información presentada en las secciones “Esto pasa en mi país” y “Recorriendo la sabana”	
CANCIÓN	Segunda canción	
MEMORIA Y TERRITORIO	Reseña de un primer proceso social, político, cultural, económico o ambiental que haya tenido lugar en la sabana de Bogotá y que ejemplifique o se relacione con la temática principal presentada. Su objetivo es rememorarlo y reconstruirlo con base en la situación actual de la sabana de Bogotá o el país.	
PA QUE LO PIENSE	Presentación de una producción radiofónica elaborada por el colectivo, cuya finalidad es dar cuenta de la temática principal del programa mediante una “dramatización” que busca interpelar al oyente. ¹⁴	

¹² Cada programa dispone de 54 minutos de emisión. El tiempo de cada sección es definido por la temática particular de cada programa. Se acuerda con base en la información obtenida y en la pertinencia de la sección en relación con la temática.

¹³ Si bien el número de canciones presentadas es siempre el mismo, su orden de presentación dentro del programa está sujeto a cambios conforme sea acordado.

¹⁴ La producción radiofónica hace uso de elementos pedagógicos tales como el sarcasmo y la presentación de preguntas que cuestionan las acciones o posiciones del oyente.

Construcción del yo en colectivos juveniles

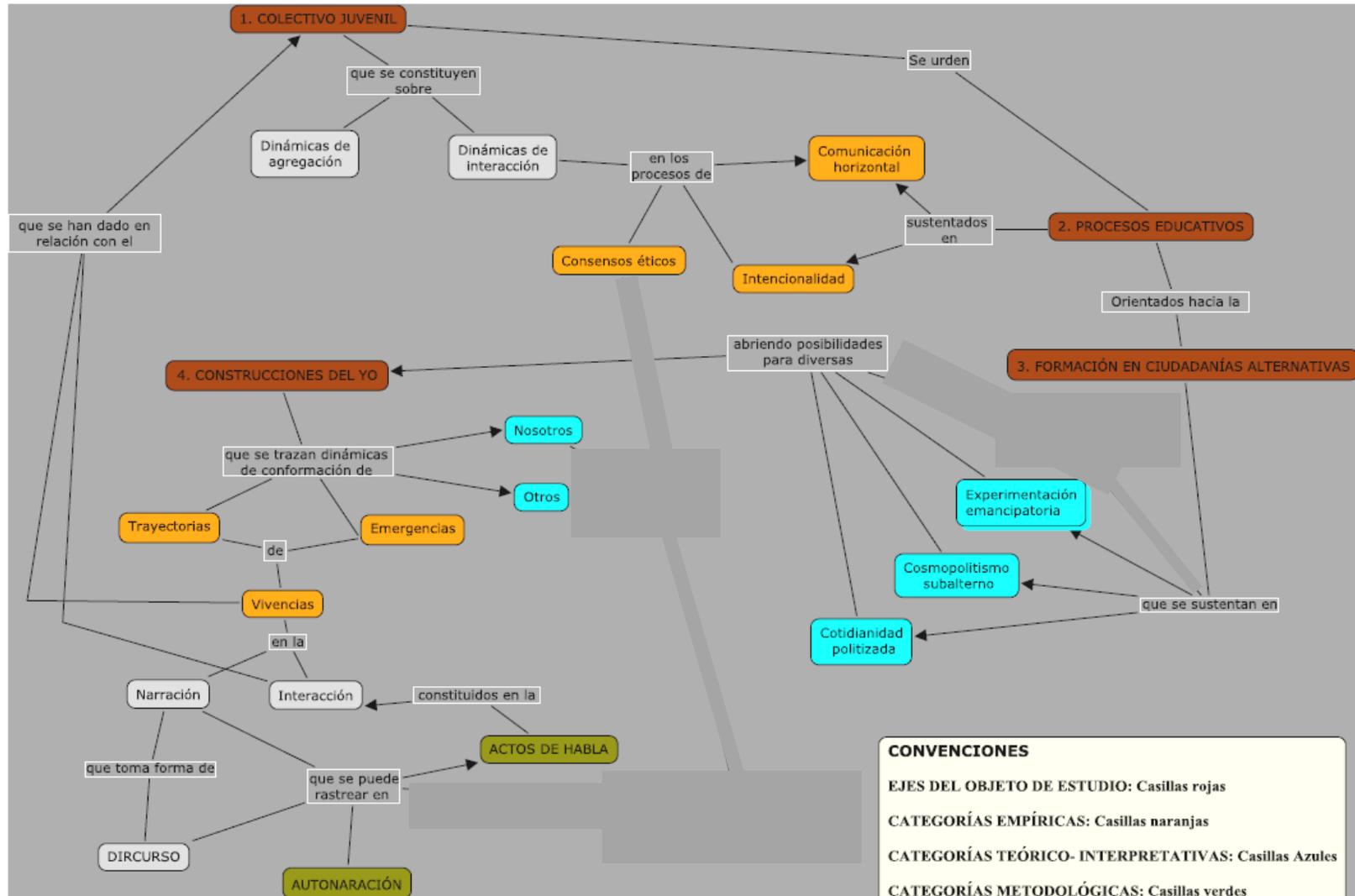
MEMORIA Y TERRITORIO	<p>Reseña de un segundo proceso social, político, cultural, económico o ambiental que haya tenido lugar en la sabana de Bogotá y que ejemplifique o se relaciones con la temática principal presentada.¹⁵</p>	
CANCIÓN	Tercera canción	
LA GENTE DICE	<p>Presentación de un material que recoge las voces u opiniones de habitantes de la sabana de Bogotá frente a la temática principal, generalmente mediante entrevistas.¹⁶</p>	
EVENTOS Y DESPEDIDA	<p>Cierre con una conclusión general y concreta sobre la temática principal tratada.</p> <p>Presentación de invitaciones a eventos que se realizarán en la sabana de Bogotá, generalmente propiciados por organizaciones con las cuales el colectivo tiene una relación directa.</p> <p>Invitación a seguir al colectivo y a comunicarse mediante redes sociales o medios virtuales.</p>	

¹⁵ En ocasiones, se presenta un solo proceso social y se divide en los dos momentos de la sección “Memoria y territorio”. El criterio usado para esta decisión es la complejidad, extensión o pertinencia de la temática.

¹⁶ Generalmente se piensan algunas preguntas simples para hacer a personas concretas cuya finalidad es recoger “diversas opiniones” sobre la temática central.

Anexo 2

GRAFICA DE RELACIONES ENTRE LAS CATEGORÍAS



Anexo 3

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

1. Subrayar: Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
2. Dos puntos (:): Marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior, cuantos más haya más larga es la prolongación (Ah::::).
3. Las flechas (↑↓): Preceden a subidas y bajadas marcadas de entonación.
4. Un guión (-): Marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido
5. Los corchetes ([]): Marcan el inicio y final de una superposición en el habla.
6. Duda (¿?): Marca duda o inteligibilidad de alguna palabra
7. Doble paréntesis ((risas)): Marca comentarios descriptores de las acciones.
8. Corchetes y puntos suspensivos ([...]): Marca omisión de algún fragmento por razones de brevedad.
9. Comillas (“ ”): Marca el comienzo de la representación del habla de otro sujeto (p.e entonces él dijo “váyanse de aquí” y nosotros nos molestamos)