

**SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE LA DEMOCRACIA Y  
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN PROCESOS DE ACCIÓN COLECTIVA**

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo:

**Julián Andrés Neira Carreño**

Director trabajo de grado:  
José Gregorio Rodríguez

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



Bogotá, D.C.  
Enero, 2014

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Colectivo de Estudiantes de Psicología y Psicoanálisis por ser el alma de esta investigación, por todos aquellos momentos inolvidables en los que compartimos nuestras vidas, por enseñarme que las utopías son realizables si se hacen con amigos.

A Diana, por su espíritu libre que me acompañó en esta travesía.

A mis padres por su esfuerzo y tenacidad, por su ejemplo y conocimiento.

A mis hermanos que han sido guía en mi vida.

A Manuel, John y el profesor José Gregorio, compañeros, amigos y maestros, verdaderos autores de este escrito.

## RESUMEN

En los últimos años, los procesos de acción colectiva (en adelante AC) han representado un importante campo de análisis para las relaciones entre subjetividades, dinámicas educativas y ejercicios democráticos emergentes. Esta investigación se ubica en el intersticio de estas tres dimensiones de análisis planteando como objeto de estudio las relaciones entre sentidos subjetivos sobre la democracia, prácticas educativas y dinámicas de AC de un colectivo estudiantil de psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Partiendo de la perspectiva histórico-cultural en la psicología como matriz epistemológica y conceptual, se eligió para el abordaje metodológico un enfoque *emic* en el cual prima el sentido de los sujetos sobre la voz del investigador sin llegar a borrar está última sino más bien colocando las dos visiones en una dinámica reflexiva. Así pues, indagando en las sesiones del grupo y en las acciones que ha desarrollado en el marco del movimiento estudiantil se pudieron observar tres grandes categorías en las cuales se organizan las relaciones entre educación, subjetividad y política, a saber, la diada historia-presente concreto, sujeto-colectivo e instituido-instituyente/trasgresor. Estas categorías sintetizan en un marco inteligible el diálogo, la creatividad y la diversidad como sentidos subjetivos del grupo que hacen posible su praxis política y educativa encaminada a la construcción de un saber/hacer democrático. Las hilvanaciones entre estas tres categorías permiten plantear, como discusión final, la emergencia de subjetividades políticas en los procesos de AC. Por último, se reflexiona sobre la importancia de abrir horizontes de investigación que integren en un marco inteligible las subjetividades alternativas emergentes con conceptos como: sujeto joven y memoria histórica.

**Palabras claves:** sentidos subjetivos, prácticas educativas, colectivo estudiantil, subjetividades políticas, universidad pública.

## ABSTRACT

In the last years, the processes of collective action (hereafter AC) have played an important area of analysis for the relationships with subjectivities, educational dynamics and emerging democratic exercises. This research is located in the gap of the three -dimensional analysis as a case study considering the relationship with subjective meanings of democracy, educational practices and AC dynamics of a student collective of psychology of the National University of Colombia. Start since the historical and cultural perspective in psychology as epistemological and conceptual matrix was chosen for the methodological approach one *emic* approach in which raw sense of the subjects on the voice of the researcher is clear without actually last but rather placing two views on a reflective dynamics. Now, investigating the group sessions and the actions carried

out in the framework of the student movement were observed three major categories in which the relationship between education, subjectivity and politics, organized, history - this dyad Specifically, subject - collective and instituted-instituting/offender . These categories summarized in an intelligible framework dialogue, creativity and diversity of the group and subjective senses that enable educational policy and practice aimed at building a knowledge/democratic. The baste between these three categories allow pose as a final discussion, the emergence of political subjectivities in AC processes. Finally, the reflect on the importance to open horizons of research to integrate into an intelligible framework with alternative subjectivities emerging concepts such as young subject and historical memory.

**Keywords:** subjective senses, educational practices, student collective, political subjectivities, public university.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>1. HORIZONTE TEÓRICO</b> .....	9
<b>1.1 SENTIDO Y SUBJETIVIDAD: LA EMERGENCIA DEL SENTIDO SUBJETIVO</b> .....	9
1.1.1 Una aproximación histórico-cultural a la subjetividad.....	10
1.1.2 El sentido subjetivo en la tensión subjetividad individual/social.....	11
1.1.3. El sentido subjetivo en la configuración de la subjetividad.....	12
<b>1.2 SENTIDOS SUBJETIVOS EN LA ACCIÓN COLECTIVA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DEMOCRACIA</b> .....	13
1.2.1 Acción Colectiva: delimitando un proceso de subjetividad social.....	14
1.2.2 Prácticas educativas en la Acción Colectiva.....	18
1.2.3 La democracia: contenido de los sentidos subjetivos, objetivo de las prácticas educativas.....	21
<b>1.3 RUTAS DE ENCUENTRO CON LOS SENTIDOS SUBJETIVOS</b> .....	23
1.3.1 El sentido subjetivo en la interacción comunicativa.....	23
1.3.2 Diálogo, voz y enunciados.....	25
<b>2. HORIZONTE CONCEPTUAL</b> .....	28
<b>2.1 ANTECEDENTES</b> .....	28
2.1.1 Acción colectiva: entre las prácticas educativas y las subjetividades políticas.....	29
2.1.2 Los marcos de interpretación en la acción colectiva: encuentros con el movimiento social.....	31
2.1.3 Educación social y prácticas educativas: educándonos fuera del aula.....	32
2.1.4 Voz, diálogo y enunciados: potencialidades para el estudio de los sentidos subjetivos.....	32
2.1.5 Sentidos subjetivos: posibilidades y demarcaciones.....	34
<b>2.2 PROBLEMA</b> .....	35
<b>2.3 OBJETIVOS</b> .....	39
<b>2.4 JUSTIFICACIÓN</b> .....	40
<b>3. HORIZONTE METODOLÓGICO</b> .....	42
<b>3.1 ENFOQUE</b> .....	42
<b>3.2 MÉTODO</b> .....	43
<b>3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b> .....	45
<b>3.4 PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO</b> .....	46
<b>3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b> .....	46
<b>4. HALLAZGOS</b> .....	49
<b>4.1 DINÁMICAS DE ACCIÓN COLECTIVA: EJERCICIO DE ACCIÓN/REFLEXIÓN</b> .....	51
4.1.1 FINALIDADES.....	52

4.1.1.1 La construcción de una psicología con sentido social.....	52
4.1.1.2 La defensa de la educación pública.....	54
4.1.1.3 El cambio social.....	55
4.1.2 FORMAS DE ACCIÓN.....	56
4.1.2.1 Relaciones polifónicas de comunión y tensión.....	57
4.1.2.2 Acciones instituyentes/ acciones trasgresoras.....	58
4.1.2.3 Democracia participativa.....	60
4.1.3 LUGARES DE ENUNCIACIÓN.....	61
4.1.3.1 Desde ser estudiantes de psicología.....	62
4.1.3.2 Desde ser estudiantes de universidad pública.....	62
4.1.3.3 Desde ser pueblo.....	63
<b>4.2 PRÁCTICAS EDUCATIVAS: EDUCANDONOS EDUCAMOS.....</b>	<b>64</b>
4.2.1 FINALIDADES.....	65
4.2.1.1 Recuperar /comunicar la tradición organizativa y de participación política: acercándonos al tejido asociativo.....	66
4.2.1.2 Construcción de relaciones de identificación y lugares de enunciación: acercándonos al tejido social.....	68
4.2.2 ACCIONES: LAS DISCUSIONES, LOS CONVERSATORIOS, LAS CARTILLAS: EDUCÁNDONOS MÁS ALLÁ DE LAS AULAS.....	69
4.2.3 SUJETOS: ESTUDIANTES, EGRESADOS, INTEGRANTES DEL CEPSE. LOS PSICÓLOGOS COMO COMUNIDAD EDUCATIVA.....	71
<b>4.3 SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE LA DEMOCRACIA: LO QUE PENSAMOS, LO QUE SENTIMOS.....</b>	<b>72</b>
4.3.1 La creatividad lúdica: lo instituyente festivo.....	73
4.3.2 El diálogo: la construcción conjunta.....	75
4.3.3. La diversidad: La aceptación del otro y de la diferencia.....	77
<b>5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>79</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>90</b>

## INTRODUCCIÓN

*Se rompió la rutina de una amarga resignación y ahora puede brotar libremente una renovadora,  
una santa indignación. Y de la dispersión mecánica de nuestras vidas, en los dormitorios y puestos de  
trabajo,  
surge la comunidad, la asamblea que delibera, grita, teme y calcula.*  
Estanislao Zuleta

En nuestro quehacer diario como estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia se entretajan múltiples sueños que dibujan pequeños actos sobre el lienzo del mundo, actos cargados de subversión que demuestran la necesidad de construir una sociedad diferente, en la cual no se produzca ignorancia sino saber, en donde no se engendre rutina sino creatividad, una sociedad en la que no estemos condenados a un futuro sombrío sino a la posibilidad de construir conjuntamente la realidad motivados por el único interés de hacer de nuestras vidas un acto de dignidad. La universidad con su diversidad y el profundo sentido crítico que se respira en sus pasillos y aulas, ha sido el escenario propicio para vivenciar experiencias significativas que han ayudado a expandir mis saberes y afirmarme como sujeto íntegro y consciente de la realidad social, del valor del trabajo compartido y de la importancia de la acción política. Así pues, teniendo como base el compromiso crítico y la certeza de buscar el cambio social, junto con un grupo de compañeros y compañeras, después de intentos y escaramuzas, surgió como producto de una serie de condiciones históricas y de voluntades comunes el Colectivo de Estudiantes de Psicología y Psicoanálisis (en adelante CEPsi), una comunidad que delibera, que grita, que teme y calcula. Nuestra motivación, como lo afirma bellamente el pensador colombiano Estanislao Zuleta, surge de abandonar la resignación para abrirnos al camino de la indignación y con ésta, a la necesidad de organizarnos para trabajar por los cambios que creemos legítimos como resultado de nuestra *praxis* como estudiantes, como actores sociales y como psicólogos en formación.

Es así, que a manera de testimonio de esta experiencia que ha marcado mi vida y la de otros, se construye el presente trabajo investigativo, en el marco de la práctica de investigación en educación ofrecida por el programa RED y el profesor José Gregorio Rodríguez. Mi pretensión es sencilla pero significativa: demostrar que por fuera del aula de clase y de la formación institucional, se desarrollan prácticas educativas y acciones políticas que, asumiendo la realidad y la historia de manera crítica, se constituyen en procesos colectivos de cambio social, que posibilitan la conformación de subjetividades políticas, a la vez que se construyen sentidos subjetivos sobre la democracia tales como la creatividad, el diálogo y la diversidad, instituyendo

visiones alternativas de la sociedad. Para lograr este objetivo se utilizaron las herramientas de la investigación social, configurando una estructura que comprende seis grandes secciones organizadas así: en la primera parte, correspondiente al horizonte teórico, se presentan a partir de la perspectiva psicológica histórico-cultural, los elementos conceptuales de las tres claves teóricas del estudio, la acción colectiva, las prácticas educativas y los sentidos subjetivos, proponiendo una concepción del sujeto que, haciendo parte de procesos colectivos, asume la realidad como posibilidad inacabada que se re-crea a través de acciones políticas y educativas. En la segunda parte que cubre el horizonte conceptual, se presentan los antecedentes empíricos del estudio identificando, como tradición investigativa, la importancia de la AC en la formación de subjetividades alternativas y prácticas educativas. Asimismo, se plantea la justificación ético-política, disciplinar y personal, el problema de investigación y los objetivos. En la tercera parte, correspondiente el horizonte metodológico, se plantea un enfoque *emic* para el trabajo empírico, la etnografía reflexiva como método de investigación que interpela al investigador y los sujetos participantes, y la observación participante como técnica para la recolección de la información. La cuarta parte, recoge los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo en tres apartados analítico-interpretativos: dinámicas de AC, prácticas educativas y sentidos subjetivos sobre la democracia. La quinta parte presenta la discusión entre los antecedentes empíricos, la teoría y los hallazgos, proponiendo el concepto de subjetividades políticas como apuesta comprensiva, y la sexta y última parte, desarrolla las conclusiones del proceso formativo desarrollado con el estudio, así como los horizontes investigativos que se abren con éste.

## 1. HORIZONTE TEÓRICO

La formulación de un horizonte teórico implica la adopción de una orientación epistemológica y una tradición teórica que refleje la apuesta política del intelectual comprometido (Gramsci, 1972). El interés por la acción colectiva deviene de la convicción en los movimientos sociales como vías necesarias/legítimas para la transformación social y la construcción de dinámicas societales<sup>1</sup> más equitativas y dignas para la vida. Un abordaje de este tipo compromete una aproximación teórica que recoja de una parte la cualidad social e histórica de la subjetividad humana, y de otra, los aportes provenientes de diversas teorías políticas, sociales y educativas, con tal de consolidar una apuesta interdisciplinar para la interpretación y la comprensión de los procesos subjetivos que se suscitan en la acción colectiva.

Sostenida en estos supuestos básicos la estructura teórica que asumirá la presente investigación se organiza alrededor del sentido subjetivo, el cual emerge en la relación dialéctica que sostienen la subjetividad individual y la subjetividad social como procesos interdependientes que producen la subjetividad humana. La acción colectiva (en adelante AC), delimita las actividades sociales que en su nivel subjetivo constituyen la subjetividad social movilizando acciones políticas y sentidos societales que permiten la emergencia de sentidos subjetivos sobre la democracia. Las prácticas educativas surgen en la dinámica de construcción de sentidos subjetivos sobre la democracia y responden a la actividad política de la AC organizada -en su aspecto educativo- en una dimensión endógena; la educación propia y una dimensión exógena: la educación de otros. Finalmente, los sentidos subjetivos se rastrearán en las **voces** de los participantes de la AC, las cuales se dinamizan en el diálogo y la interacción comunicativa, como unidades complejas que se mueven entre la subjetividad social y la subjetividad individual.

### 1.1 SENTIDO Y SUBJETIVIDAD: LA EMERGENCIA DEL SENTIDO SUBJETIVO

En este primer apartado se presentarán los elementos teóricos necesarios para sustentar la tensión entre subjetividad y sentido subjetivo, concibiendo esta relación como un sistema de carácter procesual que se establece en el ámbito social a partir de las interacciones que desarrolla

---

<sup>1</sup> El concepto de dinámicas o sentidos societales hace referencia a aquellos procesos colectivos que promueven la construcción de la sociedad siguiendo lineamientos concretos, a diferencia de lo social que refiere a todo proceso, actividad o acción que se origina y desarrolla en el espacio social. Así, mientras las dinámicas societales son siempre sociales, las dinámicas sociales no son necesariamente societales (Múnera, 2008).

el sujeto con sus pares, así como en su participación en los espacios que la vida social ofrece. La exposición teórica se organizará primero alrededor de los supuestos fundamentales de la aproximación histórico-cultural. Luego, se presentarán dos premisas fundamentales que dan forma a la subjetividad como tema de estudio: el sentido subjetivo como elemento constituyente de la subjetividad humana que se dinamiza en la relación subjetividad social-subjetividad individual, y el sentido subjetivo como unidad que configura de manera móvil y sistémica la subjetividad en su devenir histórico y social.

### **1.1.1 Una aproximación histórico-cultural a la subjetividad**

Las elaboraciones teóricas que se presentan en esta investigación responden a la tradición psicológica histórico-cultural que, entendida como una apuesta epistemológica, ontológica, ética y política **diferente**, representa una aproximación crítica a los supuestos básicos que han convivido con la disciplina psicológica (González, 2011), a saber, el individualismo metodológico y la noción de un sujeto descontextualizado y a-histórico (Wertsch, 1998). Como productos del paradigma positivista estos supuestos centran su interés en un individuo alejado de su entorno cultural, despojado de su condición social, así como de su posición en el continuo histórico de la humanidad (Gergen, 1996).

Así pues, la reflexión sobre el sentido subjetivo como concepto psicológico exige un acercamiento a la noción de subjetividad abordando su caracterización desde una perspectiva que trascienda las limitaciones del paradigma positivista y el pensamiento eurocéntrico<sup>2</sup> (González, 1997). En consecuencia, es necesario inscribirse en una concepción del ser humano que incluya su triple condición social, individual e histórica como lineamientos de la elaboración teórica. La perspectiva histórico-cultural representa entonces un proyecto epistemológico que pretende construir una inteligibilidad alternativa del ser humano, que responda a esa triple condición.

Ahora bien, para comprender la significación y trascendencia de esta tradición es importante releer su origen, dado que su desarrollo es producto de un proceso histórico y social particular. La aproximación histórico-cultural se corresponde teórica, cronológica y espacialmente con la aparición del marxismo como paradigma social de la Revolución rusa de Octubre, lo cual llevó a que la psicología soviética, heredera del pensamiento marxista y depositaria de la aproximación histórico-cultural, expresara como su supuesto principal la condición socialmente construida del sujeto. En palabras de Marx “la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo” (en Wertsch, 1993; p. 43).

Al interior de este movimiento intelectual que trabajaba por una transformación de la teoría psicológica imperante, tomó relevancia, por su propuesta original y su intuición del

---

<sup>2</sup> El pensamiento eurocéntrico hace referencia a los paradigmas epistemológicos, los arreglos metodológicos y las concepciones ontológicas que han surgido en la producción intelectual europea desde una matriz etnocéntrica que desconoce formas de pensar, de conocer o de habitar diferentes (Quijano, 2000).

desarrollo histórico de la psicología, Lev Semionovich Vygotski. Su proyecto teórico se interesó principalmente en escudriñar la naturaleza social de la acción humana, comprendiendo que la *psique* como sistema mediatizado por signos y emociones (González, 2011) constituye un nivel de análisis cualitativamente diferente de la actividad del sujeto en contexto (Ivic, 1994; Wertsch, 1991). Aunque en los escritos de Vygotski no se trabaja de manera explícita el concepto de subjetividad, los elementos conceptuales que expone y su forma de comprender la psique permiten dilucidar los principios básicos de una aproximación histórico-cultural de la subjetividad; como lo señala González (2011):

Por la forma como [se] presenta y por su representación sobre la necesidad de comprender el afecto y la cognición en una unidad dinámica [...] he sustentado [...] la hipótesis de que con la categoría de sentido Vygotski pretendió el desarrollo de una nueva unidad de la vida psíquica. El sentido integraría cognición y afecto, pero no como procesos diferentes, sino como constituyentes de un nuevo tipo de unidad psicológica [...]. Siguiendo el curso lógico de su obra, la fundación de un nuevo tipo de unidad estaría asociada con un nuevo sistema psíquico que, en mi opinión, sería la subjetividad (p. 77).

Esta construcción teórica de Vygotski sobre el sentido como unidad compleja y multidimensional que dinamiza los procesos psicológicos indica que “la idea de organización, de sistema, de comprensión integral de la vida psíquica fue central en su pensamiento” (González, 2011; p. 62), permitiendo construir la noción de subjetividad como sistema complejo que integra y organiza procesos simbólicos y emocionales en una dinámica de relación dialéctica con las experiencias vividas por el sujeto en el plano social. La actividad social del sujeto constituye de manera procesual la organización subjetiva, permitiendo la emergencia de nuevos sentidos subjetivos que intervienen y transforman -en un movimiento cíclico permanente- la organización del espacio social en el que se desenvuelve el ser humano (González, 2011). La subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, implica entonces su comprensión como sistema dinámico que se construye procesualmente en su devenir histórico, articulando procesos simbólicos y afectivos en unidades que emergen en la experiencia social del sujeto.

### **1.1.2 Los sentidos subjetivos en la tensión subjetividad individual-subjetividad social**

Los **sentidos subjetivos** componen y organizan la subjetividad configurándola como un sistema complejo y dinámico de unidades interrelacionadas y pluricondicionadas por factores simbólicos y emocionales, los cuales son construidos en las diferentes áreas de la actividad humana (González, 2007; 2011). De este modo, los sentidos subjetivos representan el conjunto de aspectos emocionales y simbólicos que surgen en la interrelación entre dos factores constituyentes de la subjetividad: la trayectoria histórica del sujeto y los espacios sociales en los que éste se desenvuelve. En esta relación se producen registros subjetivos de carácter simbólico y afectivo-emocional que no se supeditan entre sí, sino que se acompañan para componer los sentidos subjetivos como unidades que integran la subjetividad (González, 2007). Los procesos afectivos conllevan la generación de un estado subjetivo que se organiza en la experiencia humana y suscita una expresión simbólica (González, 2002).

Al ser creaciones culturales, las producciones simbólicas organizan y estructuran sistemas de carácter macrosocial e institucional, que condicionan en un segundo nivel el desarrollo diferenciado de sistemas microsociales relacionados con el contexto cercano al sujeto (familia, grupos de trabajo, etc.). Estos sistemas microsociales señalan ámbitos particulares de la actividad social humana, los cuales se constituyen en producciones subjetivas como resultado de la emergencia de sentidos subjetivos que se mueven en los entramados simbólicos que componen su tejido social (González, 1997).

La condición compleja y pluricondicionada de la subjetividad humana implica que los procesos involucrados en su constitución corresponden a fenómenos de naturaleza diversa que se integran en un plano compartido. Las dimensiones sociales e individuales como procesos diferenciados se interrelacionan a un nivel subjetivo configurando la subjetividad como sistema de doble cara. La primera de estas dimensiones, la subjetividad individual, hace referencia al conglomerado de sentidos subjetivos que conforman y dinamizan la singularidad del sujeto. La subjetividad individual es resultado de un proceso que corresponde a la relación dialéctica que establece el sujeto individual histórico y concreto con el entramado social que lo subjetiva, es decir en la dinámica de acuerdo-ruptura en que se mueve el sujeto frente a los productos simbólicos canónicos de la cultura (Bruner, 1990). En esta tensión, el sujeto emerge en su singularidad a través de la reflexión subjetiva que hace de su acción sobre el mundo, generando un quiebre con la zona estable y compartida de significados (Bajtín, 1986), que le permite interpelar la realidad (Rojas, 2011; González, 2002).

Un segundo nivel de análisis de la subjetividad humana hace referencia a la subjetividad social, la cual se constituye de aquellas síntesis de sentido subjetivo construido culturalmente que delimita los espacios sociales en los cuales se desarrolla la actividad humana. Como sistema, la subjetividad social reúne el conglomerado de sentidos subjetivos de dos o más sujetos que comparten un espacio social determinado. No constituye por tanto una dimensión exterior al sujeto en tanto compone la naturaleza social de una actividad en su nivel subjetivo, ni tampoco se reduce a un proceso de carácter sociológico extrapolado al sujeto ya que se conforma a partir de los procesos subjetivos de cada individuo, puesto que su emergencia se origina en la relación dialéctica con las estructuras simbólicas y emocionales que la cultura y la sociedad le otorgan a un espacio/proceso social concreto. Por lo tanto, la subjetividad social delimita las formas de organización de lo social que interesan en un nivel subjetivo (González, 2008).

### **1.1.3 El sentido subjetivo en la configuración de la subjetividad**

La subjetividad social es dinámica y móvil, dado que se condiciona mutuamente con los sistemas de sentidos subjetivos de los sujetos que se relacionan y actúan en ella. La experiencia subjetiva individual en relación a la subjetividad social, es singular a las experiencias de los demás sujetos, dado que la subjetividad individual deviene de los múltiples espacios de subjetividad social en los que el sujeto ha participado, haciendo de su historia una particular producción de sentidos subjetivos únicos, organizados de forma diferente en cada sujeto concreto (González, 2002).

El movimiento permanente del sujeto entre los sistemas de subjetividad individual y social, da forma a una compleja organización subjetiva que se desdobra en cada experiencia para entrar en contradicción dialéctica con el entramado de sentidos subjetivos que conforman los nuevos procesos de subjetividad social a los que el sujeto se enfrenta (González, 2005). Desde esta participación situada, el sujeto se afirma en tanto entra en un plano de consciencia que organiza su acción produciendo un sentido subjetivo. Por tanto, la acción del sujeto da cuenta de un proceso de **reflexividad recursiva** (recurre a su pasado y a su presente) mediatizada por signos y registros afectivos que provienen de situaciones específicas de interacción social (González, 2002).

Así, para González (2007) el sujeto se comprende en una relación caracterizada por una lógica de ruptura-integración con el sistema de sentidos subjetivos que caracterizan la subjetividad social, constituyéndola y constituyéndose en un proceso relacional. De esta manera, la acción del sujeto converge en el espacio social como un momento interactivo que denota la cualidad institucional y cultural de la subjetividad humana, generando nuevos sentidos subjetivos que trans-forman, con-forman y per-forman la subjetividad social (González, 2002; 2005).

Desde esta conceptualización “todo hecho social que adquiere una significación para la constitución subjetiva de la personalidad, **se define por su sentido subjetivo**, con lo cual deja de ser un hecho externo, apareciendo como un nuevo momento del sistema subjetivo en que se expresa” (González, 1997; p. 85 la cursiva es mía). Así, se puede afirmar que la subjetividad social, entendida como una actividad social en su cualidad subjetiva, abre una brecha de posibilidades epistemológicas y metodológicas en la medida que delimita conceptualmente las implicaciones de la experiencia social en la constitución subjetiva, dando forma al *locus* de investigación en los más variados procesos sociales, entre los que se puede encontrar la AC.

## **1.2 SENTIDOS SUBJETIVOS EN LA ACCIÓN COLECTIVA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DEMOCRACIA.**

Los sentidos subjetivos se construyen en espacios de interacción social como resultado de la tensión subjetividad social-subjetividad individual; sin embargo se hace necesario, para la exploración empírica del sentido subjetivo como objeto de estudio, situar el espacio social concreto o *locus* de investigación en el que se lleva este proceso. Por tanto, se presentará en un primer momento el concepto de AC confiando que pueda dar cuenta de un proceso social que se articula dialécticamente con la subjetividad individual produciendo un sistema de subjetividad social en el que emergen sentidos subjetivos sobre la democracia. En un segundo momento se abordará la noción de prácticas educativas con el objetivo de problematizar la AC tratando de descifrar su potencial educativo como espacio/proceso que moviliza procesos de formación para un saber/hacer democrático. Por último, se planteará el concepto de democracia como categoría que hilvana por una parte el *objetivo* (directividad) de la práctica educativa y por otra el *contenido* de los sentidos subjetivos.

### 1.2.1 Acción Colectiva: delimitando un proceso de subjetividad social

La AC en este estudio se conforma a partir de las condiciones sociales e históricas que han hecho posible la configuración del movimiento estudiantil en Colombia. Por consiguiente su caracterización se realiza teniendo en cuenta una condición y un lugar. Como condición, la historicidad y el carácter político del movimiento estudiantil, y como lugar, el escenario de su constitución, en este caso la Universidad Nacional de Colombia. Siguiendo estas dos líneas de elaboración conceptual se construirá una fundamentación teórica de la AC como proceso de subjetividad social.

Diferentes autores han conceptualizado la AC como un espacio de solidaridades y encuentros, en el que los sujetos partícipes construyen lazos de filiación que les permiten adentrarse en una dinámica de significación constante de la realidad con la cual organizan y dan sentido a su sistema de acción (Eljach, 2011; Melucci, 1999; Torres, 2007) o como lo define sucintamente Tarrow (1998) “es el reconocimiento de una comunidad de interés lo que traduce el movimiento potencial en una acción colectiva” (p. 28). Puesto que todo movimiento social es una AC, pero no toda AC es un movimiento social, debido a que éstos son producto de un continuo histórico de luchas y reivindicaciones y agrupan al mismo tiempo grandes sectores de la población (Torres, 2002), es imprescindible reconocer que el proceso de AC en el que está interesada la presente investigación no cumple con las condiciones de un movimiento social.

Torres (2002) señala que la AC ha sido estudiada en la tradición sociológica europea desde lo que se ha llamado el paradigma de la identidad. Con raíces en el pensamiento marxista, el paradigma de la identidad otorga especial importancia a las relaciones sociales que establecen los actores que hacen parte de dos o más posiciones en el conflicto social, conceptualizando los procesos de identidad que se generan al interior de estas agrupaciones, que les permiten llevar a cabo acciones organizadas y relativamente estables (Melucci, 1999). Las relaciones de identificación suscitadas en la AC son tematizadas por Torres (2002) bajo el concepto de **tejido social**. Esta noción describe las relaciones de sociabilidad como una trama que da forma y sustento a los procesos de AC, precediendo su origen o incluso trascendiendo la existencia de la AC. El tejido social es, en este sentido, una red de relaciones que se construye en la cotidianidad y que supera las condiciones materiales para la emergencia de procesos de AC. Adyacente al tejido social, se conceptualiza en la teoría sobre la AC, la noción de **tejido asociativo** que da cuenta de la tradición organizativa y de participación política que las comunidades han construido a lo largo de su trayectoria histórica (Torres, 2002). El tejido asociativo, refiere por consiguiente, a la serie de recursos materiales, operativos y a los conocimientos sociales, culturales e históricos necesarios para el desarrollo efectivo de la acción política.

En un plano político, la AC se conforma alrededor de una necesidad de **trasgresión** del orden social, que se sustenta en **marcos de interpretación** que asumen situaciones de injusticia en la sociedad (Eljach, 2011) aglutinando actores sociales alrededor de una problemática que unifica su acción (Delgado, 2007a). Estos marcos de interpretación desempeñan la función de motivar la participación y estimular la movilización (Delgado, 2009). Tarrow (1998) afirma al respecto que la AC toma de “la actividad clave de los movimientos sociales [...] [la tarea de]

inscribir agravios en **marcos globales que identifican una injusticia**, [para] atribuir la responsabilidad de ésta a otros y proponer soluciones” (p. 162 la cursiva es mía). Estos referentes de injusticia producto de los marcos de interpretación se asumen como conflictos sociales, desigualdades, violaciones de derechos o agresiones, que son comprensibles desde las luchas históricas y demandas del movimiento estudiantil. La historicidad del movimiento estudiantil caracteriza sus luchas identificando *enjeux*<sup>3</sup>, objetivos, que sintetizan lo que está en juego y generan el conflicto entre dos o más actores sociales por la dirección histórica del propio colectivo social (Touraine, 2006; 1990). Entre los *enjeux* de las luchas estudiantiles se encuentran los derechos sociales, especialmente los relacionados con el derecho a la educación, planteando un escenario de conflicto relativamente constante con los actores gubernamentales (Touraine, 2006; 1990; Archila, 2012).

Al respecto, Archila (2012) señala que aunque el movimiento estudiantil es heterogéneo, posicionando diversos objetivos y principios que se mueven en el vasto campo de la política, es posible definir ciertos criterios que demarcan su historia y su actividad dado que “su contradicción se ubica en el campo educativo o cultural, pero lo desborda hacia terrenos políticos más amplios tales como la democracia radical, el antimperialismo, anticapitalismo y la solidaridad con otros movimientos sociales” (Archila 2012; p.73). Concretamente, las prácticas sociales y los significados culturales construidos en el devenir histórico del movimiento estudiantil y sintetizados en los *enjeux* configuran los marcos de interpretación de la AC, no de manera lineal y pasiva, sino a través de un proceso de transformación y legitimación desarrollada por sus integrantes, convirtiendo la AC en una estructura de subjetividad social, a partir de la conformación de sentidos subjetivos que emergen en la relación dialéctica y procesual que emprende el sujeto desde su subjetividad individual con los demás en un espacio social delimitando.

En este caso, la AC reviste un carácter político en tanto genera marcos de interpretación y sentidos en relación tensionante con el movimiento estudiantil, en los cuales se reconocen, legitiman y valoran situaciones de injusticia, que justifican acciones orientadas a generar dinámicas de trasgresión y procesos instituyentes de la realidad social (Delgado, 2009; 2007a). Este ejercicio encaminado a la transformación social se corresponde con el desenvolvimiento de la acción política y societal en la AC, entendida en dos sentidos. Primero, la acción toma su contenido político en el acompañamiento que recibe de la palabra y el discurso como manifestaciones de lo **instituyente creativo** (Arendt, 1997). Segundo, la acción reviste su carácter societal en la medida que asume y moviliza explícitamente procesos de significación que ejercen una función instituyente en la sociedad (Castoriadis, 2000). De manera que se puede hacer palpable el papel transgresor/instituyente de la AC, sedimentado en el carácter político y societal de su acción, que da cuenta por una parte, de una creación creativa e impredecible de

---

<sup>3</sup> La palabra *enjeux* original del francés, es utilizado por Touraine para designar “lo que está en juego” en las luchas sociales. No existe en español un término exacto con el mismo significado, sin embargo se ha traducido generalmente como “objetivo” o “apuesta” .

formas de ser y actuar en sociedad (Arendt, 1997) encaminadas a la transformación social (Ejach, 2011; Delgado, 2009) a la vez que construye imaginarios sociales **instituyendo** la sociedad por medio de la creación de un **magma de significaciones** que encarnan y manifiestan **representaciones, afectos e intenciones** del sujeto (Castoriadis, 2000). Así, la AC como proceso organizado de participación en el movimiento estudiantil, trasciende los límites propios del grupo para interesarse por la transformación de las directrices culturales y sociales que gobiernan a las diferentes comunidades (Uricoechea, 2001; Delgado, 2007a), por medio de la doble acción trasgresora/instituyente que desarrolla en el espacio público (Eljach, 2011), posibilitando al mismo tiempo el empoderamiento de los sujetos que participan en ella.

Ahora bien, la universidad pública como uno de los ámbitos en el que se puede desarrollar la AC presenta al estudiante una experiencia rica y diversa, donde se conjuga la realidad del país en cuanto a sus desigualdades y conflictos, y la posibilidad de la exploración política, académica y cultural, en condiciones de libertad, autonomía y diversidad, constituyendo un escenario propicio para el ejercicio de una ciudadanía política (Arango, 2006). La universidad como **institución biográfica**<sup>4</sup>, se concibe como lugar de paso de los jóvenes, en donde articulan su experiencia juvenil con la condición estudiantil entendida como el tiempo y esfuerzo dedicado al estudio y a los objetivos profesionales que se relacionan con las funciones más “duras” de la universidad, es decir, con las demandas impuestas a los estudiantes en términos de exigencia académica e inserción en comunidades científicas. Esta condición connota una responsabilidad institucional al estudiante caracterizada por un esfuerzo en tiempo y trabajo académico, que lo involucran con las dinámicas propias de la vida universitaria, y le permiten el ingreso a una experiencia juvenil posibilitada por la obtención del estatus de estudiante (Arango, 2008). La experiencia juvenil, condicionada por la categoría de juventud construida socialmente, abre la posibilidad al estudiante de acercarse a nuevas formas de experimentar el mundo a partir de las particularidades que ofrece la vida universitaria (Arango, 2008).

Dado que la condición estudiantil se complementa y condiciona con la experiencia juvenil no sólo en términos cronológicos, sino también en su ubicación social como procesos que se originan en el espacio universitario (Arango, 2008), las prácticas políticas de los estudiantes universitarios y de los jóvenes han tenido una dinámica de imbricación, caracterizada por una interdependencia que se constituye en un ir y venir permanente entre la experiencia juvenil y la condición estudiantil (Castillo, 2011). Según Castillo (2011), la experiencia juvenil de los estudiantes universitarios en el campo de la acción política se organiza en dos sentidos principales: como búsqueda de **participación social** que se canaliza en la intención de tener voz y ser escuchados, construyendo discursos y sentidos societales propios que manifiestan formas particulares de entender el mundo y vivenciarlo, y como **búsqueda de reconocimiento social y político**, que se plasma en sus “intereses, motivaciones, vínculos, relaciones sociales, expectativas, sueños y deseos de cambio social” (p. 120).

---

<sup>4</sup> Se entiende en esta investigación por institución biográfica aquellas organizaciones que tienen como función procesos de socialización en etapas precisas de la vida (infancia, juventud, adultez, etc.) (Arango, 2006).

La irrupción de la categoría **estudiante** en los trabajos de investigación de autores locales y regionales, como una nueva forma de agregación juvenil en las universidades, revitalizó el debate acerca del papel de la educación y de la universidad pública en la construcción de sociedad y en el cambio social, plasmando en la escena social el retorno de la identidad estudiantil como vía legítima de mediación de la actividad política (Reguillo, 2012). En Latinoamérica por ejemplo, las universidades públicas han asumido una posición que tiende hacia un tipo ideal de institución productora de sentidos sociales, con interés por generar conocimientos críticos y prácticas transformadoras del entorno social, construyendo universos de sentido éticos, políticos, culturales y académicos que dinamizan y organizan la actividad política del estudiante (Múnera, 2008).

No obstante, el tránsito seguro y directo hacia la construcción de procesos de AC, o hacia el ejercicio de acciones políticas en la universidad pública no se puede garantizar, dado que ésta constituye un campo de tensiones en donde entran en juego las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes, así como diferencias de clase, género, culturales y étnicas que reproducen en grados variados las desigualdades de la sociedad (Arango, 2006). Además, teniendo en cuenta que coexisten formas de producción de conocimiento que conciben el saber como mercancía cognitiva, formando fuerza de trabajo que se adapta funcionalmente a las exigencias del sistema económico (Múnera, 2008), se asume que en la tensión entre las variadas formas de producción de sentido en la universidad, los **estudiantes** construyen sentidos subjetivos a través de los procesos de subjetividad social que se estructuran en la AC, gracias a las fricciones propias de un espacio propicio para el ejercicio de lo político (Arango, 2006).

En síntesis, la AC comprendida como proceso que se mueve en la esfera pública (Arendt, 1997) permite el encuentro de los estudiantes, constituyendo un **mundo en común** articulado alrededor de marcos de interpretación construidos en relación tensionante a los *enjeux* del movimiento estudiantil. Con base en estos marcos de interpretación se identifican situaciones de injusticia que motivan y justifican la actividad política de la AC, la cual se dinamiza en el desarrollo de dos acciones principales: la acción trasgresora y la acción instituyente. La trasgresión se define en las acciones creativas e impredecibles (Arendt, 1997) que se orientan a la transformación de las injusticias sociales identificadas, mientras el ejercicio instituyente consiste en el proceso de construcción simbólico/emocional de la realidad social. Finalmente, la AC define su dimensión subjetiva en lo que se ha denominado subjetividad social, la cual se constituye en el proceso dialéctico e histórico de construcción de sentidos subjetivos que se dinamiza en el registro simbólico y emocional que realizan los participantes de la AC sobre un hecho social particular (González, 2002; 1997). Este hecho social, en el caso de la AC, puede tomar forma en un proceso eminentemente político que toma como tarea propia la transformación permanente de la sociedad, la reinención constante de las formas de organización social en un ejercicio que mezcla saber y hacer en la actividad trasgresora e instituyente que incuba la democracia (Giroux, 2006; Castoriadis, 2000; Laclau & Moufee, 1986).

### 1.2.2 Prácticas educativas en la Acción Colectiva

Con el objetivo de develar algunas de las dinámicas educativas que se originan en la AC con sus implicaciones formativas y políticas, se desarrollará inicialmente una exploración de la noción de práctica educativa, entendida dentro de la gama amplia de prácticas sociales que desarrolla el ser humano desde su condición social, cultural e histórica (Freire, 1969; 1990; 1999). Luego, con el fin de complejizar esta noción se delimitarán sus características fundamentales, teniendo como objetivo establecer relaciones teóricas con la AC que permitan reflexionar sobre el carácter crítico y societal de las prácticas educativas (Giroux, 2006; 2005). Puesto que la actividad política que promueve la AC se sustenta en el ejercicio permanente de instituir la sociedad, se utilizará la noción de educación societal a modo de marco de sentido, para entender aquellas prácticas educativas que se desarrollan por fuera de los espacios institucionales promoviendo dinámicas de construcción, revitalización y transmisión de significados necesarios para la acción política y el ejercicio democrático (Núñez, 2010; Cubides & Salinas, 2012). Por último, se plantearán dos categorías conceptuales “procedimentales” para la exploración de prácticas educativas, a saber la educación propia -como ejercicio específico de formación en la AC- y la educación de otros –descrita como ejercicios de formación dirigidos a sujetos que no hacen parte de la AC-.

Para empezar, es imprescindible reconocer que toda práctica educativa constituye una dimensión necesaria de la práctica social, y como tal representa un fenómeno estrictamente humano. Al cruzar transversalmente las actividades sociales que desarrollan los sujetos en sus condiciones de vida concretas, la educación comprende historia e historicidad (Freire, 1999). Tiene historicidad en la medida que adquiere su sentido en las instituciones y relaciones sociales que configuran el contexto histórico en el que emerge, otorgándole una herencia particular, y tiene historia, puesto que la educación como forma de actividad humana es “arraigo” de formas culturales que se “sedimentan” en prácticas concretas inacabadas. De manera que, la práctica educativa es tanto herencia como posibilidad, es relación dialéctica entre lo que se recibe del contexto social en términos históricos y las posibilidades emancipadoras que tiene el asumir y leer críticamente éste legado (Giroux en Freire, 1990). Por tanto, el ser humano, sólo puede **ser en el ejercicio permanente de estar siendo**, en la dinámica de crear su entorno social y ser creado por éste, como parte de su condición histórica inacabada (Freire, 1999).

Como capacidad/cualidad de lo humano, la educación se sustenta en la condición de interdependencia en la que se encuentra el sujeto, dado que al ser incompleto, se halla en constante búsqueda de sí mismo (Freire, 1969). Así, el sujeto emerge y se construye en los encuentros que establece con sus pares, en aquellos diálogos que cubren y revitalizan su condición por medio de la reflexión sobre el mundo, de la construcción de un saber que se complementa siempre en el otro y se logra sólo en la práctica. Dado que la práctica educativa se encuentra ligada directamente a la formación del sujeto, en la medida que el ser humano se constituye en el despliegue de su acción sobre el mundo, precisamente en la *praxis* que anuda teoría y práctica y que encuentra en la interacción social su forma de realización, es posible

afirmar que en la práctica educativa los sujetos performan su subjetividad en la relación dialéctica que establecen con la subjetividad social. En definitiva, el diálogo conforma la naturaleza básica y profunda de toda práctica educativa, haciendo posible la construcción y reconstrucción de la realidad social, su **aprehensión** a través de la comunicación entre seres humanos, así como la formación subjetiva a través de la función dialógica (Freire, 1969).

En correspondencia con su condición social, cultural e históricamente dada, las prácticas educativas, según Freire (1999), deben cumplir con cuatro características fundamentales: a) **sujetos** que enseñando aprenden y aprendiendo enseñan; b) objetos de conocimiento, **contenidos**; c) objetivos a los que se orienta o destina la práctica educativa, **directividad**; y d) métodos, **procesos** o técnicas acordes con los objetivos. La directividad, inherente a cualquier proceso educativo (Freire, 1999), manifiesta el papel del sujeto participante que al intentar ir más allá del momento de la actividad educativa plasma su horizonte ético y político en el requerimiento de **decidir**, y por tanto de **romper** y **optar** por unos objetivos, unos contenidos y unos procesos específicos. En esta situación formativa particular en la cual se entrecruzan deseo, poder, sentido y emoción, se manifiesta la condición verdaderamente humana de toda práctica educativa: una lucha constante por formas concretas de vida, forjada en la relación dialéctica entre condiciones históricas, relaciones estructurales y formas culturales e ideológicas que definen las contradicciones y realidades de los grupos sociales que educan y se educan en comunidad (Giroux en Freire, 1990; Freire, 1999).

Dado que las prácticas educativas se dinamizan con los valores, los afectos y los significados que construyen los grupos sociales (Freire, 2010), la dimensión ética y política de éstas encuentra su significado en las condiciones sociales e históricas particulares en las que se desenvuelven. Por consiguiente, comprender las prácticas educativas que se desarrollan en la AC exige reconocer que son parte de “luchas específicas que tiene[n] lugar dentro de contextos variados marcados por relaciones desiguales de poder, oportunidades diferenciadas, y recursos variados con el objetivo del cambio social” (Giroux, 2005; p. 139). De manera que, la hipótesis de que en la AC pueden desarrollarse prácticas educativas dirigidas al ejercicio democrático, implica el entendimiento de las relaciones de poder, condiciones históricas y posibilidades de transformación social en las que se enmarca, como espacio/proceso situado en las dinámicas del movimiento estudiantil y la universidad pública.

La universidad como tejido social en la cual se puede originar la AC, no es un ente estático y terminado, sino un campo de acción y creación permanente, por medio del cual el sujeto se inserta en el mundo y con el mundo, para construirlo a través del diálogo y el encuentro con el otro. La Universidad Nacional de Colombia connota un espacio diverso en donde las prácticas educativas no se limitan a las dinámicas formales del aula de clase, ni corresponden a una lógica de construcción de conocimiento meramente instrumental y profesionalizante, sino que se extienden y bifurcan en el marco amplio de las experiencias estudiantiles y juveniles (Arango, 2006), que permiten la construcción de sentidos subjetivos muy variados. Una de las funciones sociales de la Universidad Nacional de Colombia, como **institución biográfica**, es permitir a los estudiantes una inscripción en prácticas de educación social y en dinámicas de

formación fuera del aula de clase. Así pues, interesada en la educación del ser humano, la educación social da cuenta de los procesos de socialización suscitados en todas las tareas de la vida social (Caride, 2002; Freire, 1994), delimitando las diferentes prácticas educativas que se generan en los espacios microsociales diferentes al aula de clase, a través de grupos juveniles, organizaciones sociales y procesos de AC (Arango, 2006).

La educación social constituye un proceso que se interesa por la construcción, la transformación y la transmisión de los significados y prácticas sociales que desarrolla la sociedad en un momento histórico particular, es decir corresponde a los intereses políticos, éticos y culturales que una comunidad pretende poner a circular a través de dinámicas educativas no instruccionales (Núñez, 2010). Partiendo de esta definición se plantea en este estudio la idea de **educación societal**, como forma de enunciación original que intenta captar la riqueza creativa e instituyente de la educación social. La educación societal en el ámbito de la AC, se encuentra condicionada entonces por los intereses y demandas que posiciona el movimiento estudiantil a través de sus *enjeux*, y por los marcos de interpretación que los asumen críticamente, de dos maneras; como referentes legitimadores de la acción y como aglutinadores de significados que delimitan la AC. Como parte de este ejercicio de interpretar la realidad social, enmarcándola, los estudiantes al ser **sujetos** de la AC, pueden adoptar la democracia como referente **directivo**, que orienta los **contenidos (objetos de conocimiento)** y los métodos o **formas procedimentales** en las que se concretan los procesos educativos. Más aun, la AC al desarrollar dinámicas de construcción de sentidos subjetivos y al propiciar acciones instituyentes y trasgresoras, puede estimular la formación de prácticas educativas orientadas a la construcción de un saber y un hacer democrático consecuente con su acción e **intención** política (Núñez, 2010; Freire, 1990; Giroux, 2005).

Los marcos de interpretación no sólo orientan el interés societal de las prácticas educativas, también definen los núcleos temáticos que pueden llegar a ser objeto de conocimiento para los sujetos de la AC (Delgado, 2007b). Los *enjeux* tomados de manera matizada en los marcos de interpretación representan campos de lucha y de conocimiento que pueden delimitar los **contenidos** de la práctica educativa. De hecho, al identificar horizontes de sentido para la acción, los marcos de interpretación motivan prácticas educativas que asumen la actividad política de la AC como contenido amplio a ser reflexionado. Puesto que el objetivo de construir saberes y hacer democráticos en la AC no emerge de una voluntad aislada y privada de sus integrantes sino de luchas concretas que caracterizan la actividad del movimiento estudiantil, es imprescindible reconocer los marcos de interpretación que se construyen en la AC, ya que estos definen dos condiciones que pueden cumplir las prácticas educativas: construcción de conocimiento que dé cuenta de la realidad social (contenidos) y edificación de una sociedad democrática (objetivo/directividad).

Ahora bien, en coherencia con los objetivos de la AC, las prácticas educativas que desarrolla se organizan en dos dinámicas procedimentales diferentes pero complementarias. En primera medida se encuentra, **la educación de otros** que consiste en un interés palpable por formar a la sociedad para generar conciencia y cambio social, no definiendo rigurosa y

linealmente el contenido educativo, sino ofreciendo las herramientas y saberes necesarios a los demás para que desarrollen acciones libres y autónomas que les permitan posicionarse y empoderarse en el ámbito social como ciudadanos conscientes y críticos. Como segunda dinámica se plantea la **educación propia**, que hace referencia a aquellas prácticas educativas de carácter endógeno que se originan a partir de las relaciones horizontales y dialógicas que emergen en su interior, interesadas en la formación de sus integrantes para desarrollar acciones acordes con su actividad social, cultural y política (Cubides & Salinas, 2012). La educación propia, así como la educación de otros caracterizan la manera particular en que las prácticas educativas se organizan en la AC, y se articulan con los intereses propios de su actividad, representados en una **intención** de educación societal más amplia. Se conforma entonces una relación educativa complementaria entre un afuera y un adentro de la AC, un proceso que se mueve siguiendo las directrices que impulsan los marcos de interpretación en tanto conjunto que agrupa las luchas y necesidades propias de su accionar.

De acuerdo a los lineamientos -culturales y sociales- que define la educación societal a partir de la historicidad del movimiento estudiantil y las condiciones históricas que enmarcan el origen de la AC, es posible afirmar que las prácticas educativas que ésta desarrolla a través de la educación propia y la educación de otros producen un saber/hacer de carácter crítico que permite asumir la vida como un constante devenir histórico, en un mundo que no está dado y que se puede construir y crear a cada paso (Delgado, 2009; Tarrow, 1998; Torres, 2002; Melucci, 1999). Y es tanto saber como hacer, en la medida que el proceso más amplio de conocer anuda teoría y práctica, es decir, construcción de saber que sólo se puede **aprehender** en el ejercicio de ponerlo en práctica, en la *praxis* de la acción (Freire, 1960; 1999; Giroux, 2005).

Esta posibilidad societal que promueve la AC desde los prácticas educativas que desarrolla, implica la tarea de asentar dinámicas de organización social que correspondan con las características de la democracia, puesto que ésta posiciona una concepción de la sociedad inacabada en donde es posible y necesaria la acción trasgresora y el ejercicio instituyente como partes de una actividad política amplia (Giroux, 2006, Castoriadis, 2000). En síntesis, partiendo del diálogo como premisa fundamental, se asume que las prácticas educativas en la AC comprenden un sistema articulado de **procesos** de educación propia y educación de otros, dinamizados por estudiantes universitarios, los cuales al reconocerse como **sujetos** toman como **contenido** educativo los *enjeux* definidos en los marcos de interpretación a la vez plasman su intención en el **objetivo** de construir un **saber/hacer** la democracia.

### **1.2.3 La democracia: contenido de los sentidos subjetivos, objetivo de las prácticas educativas**

En primera medida, la democracia se define como **lugar de lucha política**, práctica social que se fundamenta en los principios ideológicos de poder, política y comunidad. Puesto que no se define como proceso a-histórico cristalizado por una u otra noción de verdad, la democracia es ante todo actividad política, relación tensionante que ejerce el sujeto con la esfera social, cuestionándola, conformándola y transformándola en un movimiento permanente (Giroux, 2006;

Laclau & Mouffe, 1986; Castoriadis, 2000; Santos 2009). Siguiendo esta definición la democracia no puede ser reducida a sus condiciones procedimentales, es decir a la mera participación en los procesos electorales (Giroux, 2006) o a las dinámicas de la organización estatal (Castoriadis, 2000). La democracia consiste en cambio, en una actividad societal y una lucha constante que no se cierne sobre **lo político**<sup>5</sup> sino sobre **la política**; acción permanente de reflexión y cuestionamiento de las instituciones establecidas. En términos de Castoriadis (2000) la democracia se define como “el régimen de autoinstitución [...] de las instituciones sociales que dependen de una **actividad colectiva explícita** (p. 148; la negrilla es mía)”

Por medio de la actividad consciente, la democracia como acción libre y creadora (Freire, 1969; Nussbaum, 2010; Castoriadis, 2000), se desarrolla a partir de tres sentidos principales: el diálogo, el pluralismo radical y el lenguaje de la posibilidad. El **diálogo** se sostiene sobre una concepción de igualdad política que hace posible la discusión horizontal entre los interlocutores y por tanto el reconocimiento de la diferencia y la diversidad de posiciones en una lógica que constituye su **pluralismo radical**, mientras que el **lenguaje de la posibilidad** refiere a la importancia de generar discursos y acciones “que conjugue[n] una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social” (Giroux, 2006; p. 57). Este tres componentes que caracterizan la democracia como actividad y como teoría, configuran el saber/hacer construido en las prácticas educativas promovidas por la AC. De manera que, junto a la actividad política que impulsa la AC por medio de la acción trasgresora e instituyente, el saber/hacer democrático hace posible la democracia como **lucha política** amplia organizada en el diálogo público que reconoce un pluralismo radical y posiciona un lenguaje de la posibilidad en condiciones de solidaridad, justicia y diversidad (Santos, 2009).

Reconociendo que la emergencia de sentidos subjetivos da cuenta siempre de un “hecho social que adquiere una significación para la constitución subjetiva” (González, 1997) y partiendo de una concepción de la democracia que se define como un **saber/hacer** que se puede construir en las prácticas educativas y se dinamiza a través de la acción política (Castoriadis, 2000), se puede afirmar que la AC como espacio/proceso que delimita dinámicas de subjetividad social a la vez que moviliza acciones políticas y prácticas educativas puede propiciar la construcción de **sentidos subjetivos sobre la democracia**. De hecho, al asumir la democracia como **contenido** de los sentidos subjetivos y **objetivo** de las prácticas educativas, se hace visible el papel de la AC como marco de subjetividad social que genera en una relación compleja correlatos subjetivos y acciones trasgresoras y societales, en el escenario de sus luchas políticas y de sus prácticas educativas (Touraine, 2006; Delgado, 2007a). Más aun, la legitimidad de la hipótesis que señala que en la AC se promueve la emergencia sentidos subjetivos sobre la democracia, parte necesariamente de reconocer que la AC como espacio/proceso de subjetividad social significa en términos simbólicos y emocionales la democracia, como hecho social que es construido y teorizado en su interior a partir de un saber/hacer democrático y una actividad política.

---

<sup>5</sup> Siguiendo a Castoriadis (2000) *lo político* a diferencia de *la política* se refiere al poder explícito de las instituciones establecidas, a la forma en que se accede a él y a la manera más adecuada de administrarlo.

De manera que, la democracia como actividad social que se ejerce y se significa en la AC, constituye el hecho social concreto desde el cual se construyen sentidos subjetivos, puesto que la AC hace posible el ejercicio de crear y recrear “**instancias y procesos de producción de sentido**, por medio de los cuales los individuos [...] construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales” (Torres, 2009 p. 63, la negrilla es mía). Finalmente, la exploración de la AC, los sentidos subjetivos sobre la democracia, y los prácticas educativas no es posible de manera aislada, dado que los fenómenos subjetivos, educativos y políticos comprenden un sistema multidimensional de carácter interdependiente que se manifiesta en la propia experiencia del ser humano (Giroux, 2006; González, 2002; Morin, 2011). Por tanto, el planteamiento de una ruta metodológica que permita captar la complejidad de la AC en términos subjetivos, políticos y educativos, exige la adopción de un enfoque relacional que asuma al sujeto desde sus condiciones sociales, históricas y culturales.

### **1.3 RUTAS DE ENCUENTRO CON LOS SENTIDOS SUBJETIVOS**

En este apartado se pretende exponer las rutas de encuentro con los sentidos subjetivos sobre la democracia, concretizados en la dinámica de la AC como proceso que posibilita prácticas educativas. Por tanto se conceptualizará en un primer momento la interacción comunicativa, para posteriormente avanzar en las nociones de diálogo, voz y enunciados como dispositivos básicos de la interacción comunicativa que permiten rastrear sentidos subjetivos sobre la democracia y prácticas educativas en los encuentros dialógicos de los participantes de la AC.

#### **1.3.1 El sentido subjetivo en la interacción comunicativa**

Referirse al carácter relacional del sujeto hace pertinente una conceptualización de la acción como medio que permite la **inter-acción**, además de las formas de mediación involucradas para que ésta se lleve a cabo. De esta manera, el lenguaje como herramienta semiótica que mediatiza la acción permite la relación social por medio de la actividad comunicativa (Wertsch, 1998). Así, la noción del ser humano como un agente que actúa con signos se sustenta en la importancia del lenguaje como herramienta que da sentido y organiza la acción en el marco cultural. La cultura ofrece por medio del lenguaje una forma de mediación a través de la cual construimos consensos y disensos que permiten la vida en comunidad a la vez que posibilita la creación de sentidos subjetivos en los procesos comunicativos (Urreiteza, 2009). Más aun, las prácticas educativas al constituirse en la naturaleza profunda del diálogo (Freire, 1969), se inter-animan y expresan en la interacción comunicativa mediada por el lenguaje.

Inicialmente Vygotski (2000) y luego Wertsch (1988; 1993; 1998) caracterizan la dinámica social de significación en el ser humano como un proceso que se desarrolla en el plano interpsicológico desde una tendencia de la función comunicativa del lenguaje: la función dialógica (Wertsch, 1988; 1998). Según Lotman la función dialógica consiste en:

Generar nuevos significados. En este sentido, deja de ser un vínculo pasivo en la transmisión de alguna información constante entre entrada (emisor) y salida (receptor). En tanto que en el primer caso puede darse una diferencia entre el mensaje de entrada y el de salida de un

circuito de información como consecuencia de un defecto en el canal de *comunicación* [...], en el segundo caso [función dialógica] una diferencia tal es la esencia misma de la función de un texto como “dispositivo de pensamiento” (en Wertsch, 1998; p. 181).

El lenguaje se concibe entonces, en su función dialógica no como un contenedor de una voz única portadora de un significado invariante, sino como un **dispositivo de pensamiento** que estimula el diálogo con otra voz, para animar conjuntamente el sentido subjetivo en la comunicación (Wertsch, 1993). De manera que, la voz como **acción**<sup>6</sup> mediada por el lenguaje, cumple un papel activo en la interacción comunicativa, generando nuevas acciones, nuevas voces, desde su condición de agencia que produce cambios en el mundo (Wertsch, 1993; 1998; Van Dijk, 2000). Bajtín (en Silvestri y Blanck, 1993) avanza señalando que el proceso de comunicación se encuentra mediatizado por el signo, el cual se define como un objeto que representa a otro objeto en una relación dialéctica de reflejo<sup>7</sup>. Se asume por lo tanto la existencia de una realidad objetiva que es simbolizada por los sujetos en los espacios de subjetividad social en un momento histórico particular. El signo se construye siempre en una dinámica de reflejo **subjetivo** y **dialéctico**, en la cual el sujeto concreto representa las visiones socialmente construidas de la realidad, de tal forma que su naturaleza es ideológica<sup>8</sup>, y su origen históricamente determinado (Voloshinov, 1976). El carácter ideológico del signo implica que su construcción depende de complejos procesos de significación subjetiva que se tejen alrededor del objeto real transformándolo en sentido subjetivo en la medida en que se anuda con registros emocionales provenientes de la interacción con el medio social.

Ahora bien, los signos no deben considerarse como unidades abstractas independientes del ámbito socio-cultural, sino como elementos que emergen y tienen “**sentido** solo en una situación comunicativa” (Silvestri y Blanck, 1993; p. 49). De tal manera que la naturaleza social intrínseca del lenguaje no está dada por “el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el habla monologal aislada, ni el acto psicofisiológico de su realización, sino [por] el hecho social de la interacción verbal que se cumple en uno o más **enunciados**” (Voloshinov, 1976; p. 118, la negrilla es mía). Dentro de la dinámica propia del proceso comunicativo los sujetos hablantes utilizan signos verbales –enunciados–, junto con signos no verbales como gestos, movimientos, entonación, etc. De manera que, sólo en el entendimiento del contexto comunicativo que incluye lenguaje verbal y no verbal, se hacen comprensibles los enunciados que dinamizan y componen la interacción dialógica (Silvestri & Blanck, 1993)

---

<sup>6</sup> Dada la complejidad conceptual y semántica que puede tener la noción de acción es importante clarificar su significado en la comunicación. Según Van Dijk (2000) la acción en los procesos comunicativos se entiende desde su capacidad de producir otras acciones, situaciones, estados mentales, etc., la acción por consiguiente tiene una meta, una intención o un propósito que le imprime el sujeto hablante. Sin embargo, la acción no se define solamente por su intención, es ante todo atribución de intención, asignación de un sentido por parte del sujeto receptor, por lo que la acción es acto comunicativo solo en el ejercicio de significarla como tal.

<sup>7</sup> Siguiendo a Silvestri y Blanck (1993) se entiende aquí por reflejo, la inscripción en la consciencia de los signos socialmente construidos, por tanto su relación con la realidad no es isomórfica sino dialéctica.

<sup>8</sup> La ideología como concepto no fue definida exhaustivamente por Bajtín, sin embargo en sus trabajos se puede inferir su sentido orientado a la valoración social, cultural e histórica de los signos, implicando igualmente una vocación de poder en ellos (Silvestri & Blanck, 1993).

Finalmente, a partir de los trabajos de Vygotski (1995) se complejiza la noción de sentido subjetivo al señalar que se refiere a “la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra **conciencia**” (p. 188, la negrilla es mía), es decir a las complejas relaciones semánticas que se conforman alrededor del signo (Vygotski, 1995; Silvestri & Blanck, 1993) producidas por la reflexión recursiva que el sujeto realiza en relación con la subjetividad social y su subjetividad individual (González, 2002). Así, la conciencia no es más que la compleja estructura de signos que se constituyen como el material del funcionamiento psicológico (Silvestri & Blanck, 1993; Vigotsky, 2000; Rubinstein, 1960; Leontiev, 1978) que a su vez permiten la acción comunicativa en tanto acción mediada semióticamente (Wertsch, 1998), permitiendo concluir que la estructuración de la conciencia a partir de las tramas semánticas que suscitan los signos junto con los estados emocionales surgidos de la acción del sujeto conforman sentidos subjetivos que sintetizan estos dos planos de registro subjetivo, y se consolidan más allá de la situación contextual de diálogo configurando de manera procesual la subjetividad (González, 2002).

### 1.3.2 Diálogo, voz y enunciados.

La acción del ser humano, en la interacción comunicativa, se mediatiza por medio de signos ideológicos de carácter verbal y no verbal, representando de esta manera su condición social e histórica (Silvestri & Blanck, 1993). El lenguaje como sistema de signos cumple el papel de herramienta cultural que permite la comunicación. Las formas de interacción comunicativa desarrolladas al interior de la AC se encuentran mediadas por signos que constituyen marcos de interpretación como estructuras simbólicas propias del movimiento estudiantil. Por lo tanto los signos –verbales y no verbales- cifrados en la interacción comunicativa poseen una carga de significación que establece las formas en que debe realizarse y sus potencialidades (Bruner, 1990), condicionando las intenciones, las creencias y los sentidos subjetivos que pueden surgir en la AC. Más aun, las formas de interacción comunicativa responden a prácticas discursivas más amplias, mediante la realización en el espacio microsocial de funciones sociales que corresponden a instituciones, grupos o a la sociedad en general. Según esta perspectiva de la comunicación, la realidad social puede ser analizada desde las situaciones conversacionales concretas (Van Dijk, 2000) que se desarrollan en espacios/procesos como la AC (Torres, 2002).

El diálogo distingue una forma particular de interacción comunicativa que involucra el encuentro con la **otredad** en términos de la función dialógica del lenguaje. El diálogo consiste entonces en el encuentro de dos o más voces en una situación comunicativa, en la cual los enunciados junto a repertorios no verbales, expresan su **mundo consciente** conformado por redes semánticas de signos y registros subjetivos emocionales (Bajtín, 1982). En este acto comunicativo se **enuncian** voces que comunican valoraciones, significaciones y estados emocionales, que cobran sentido al interior del diálogo (Bajtín, 1986). En la AC, el diálogo constituye una dinámica fundamental de encuentro y reflexión conjunta, donde las prácticas educativas se dinamizan a través de la expresión e interacción de **voces como unidades de sentido subjetivo**.

El enunciado como unidad básica y esencial de la voz, se distingue de otras unidades lingüísticas (oraciones, palabras, etc.), por su carácter situado como acción mediada en contexto (Wertsch, 1993). Dado que es producto de la actividad de un sujeto y se distingue por su orientación **hacia otro** que hace las veces de oyente, los enunciados no son expresiones verbales rígidas y abstractas, son más bien actos que se acompañan de signos no verbales, componiendo un proceso más amplio de enunciación que constituye el punto nodal en donde se apuntala la voz (Silvestri & Blanck, 1993). De igual modo, el enunciado cumple el papel de eslabón en la comunicación, emerge dentro de una cadena comunicativa que implica diálogos anteriores y diálogos posteriores, y su aparición es resultado de enunciados y acciones no verbales que lo anteceden (Bajtín, 1982). Así, el enunciado, en su naturaleza pragmática, se construye en relación a su probable respuesta, que se constituye como premisa fundamental y condición previa de cualquier situación comunicativa, de manera que, en la interacción verbal, tanto el que escucha como el que habla se disponen activamente como participantes de un proceso dialógico constructor de sentido (Bajtín, 1982).

Puesto que, “si se despoja al enunciado de todas las marcas [verbales y no verbales] del acto de enunciación, se lo convierte en una abstracción y no en una manifestación concreta [de sentido]” (Silvestri & Blanck, 1993; p. 49), la interacción comunicativa, dinamizada por enunciados y signos no verbales, debe ser tomada como un todo, como un proceso complejo que articula palabra y acción (Van Dijk, 2000; Hymes, 1964). Sin embargo, dado el interés por rastrear sentidos subjetivos en el diálogo, los enunciados y signos no verbales, no conciernen solamente a la situación contextual y sincrónica en que se da la comunicación, su existencia por el contrario, es producto de una **voz** perteneciente a un **sujeto hablante** que a través de ella plantea “su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo” (Wertsch, 1993; p. 71). Asimismo, la emergencia de sentidos subjetivos en la interacción comunicativa no corresponde a una única voz, sino a un proceso dialógico que remite a la situación concreta en que una voz responde a otra voz que le ha interpelado dirigiéndole sus propios enunciados; de manera que “comprender el enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente” (Voloshinov, 1973, citado en Wertsch, 1993; p. 73), o en otras palabras, interpretar un enunciado implica significar las intenciones que conlleva para luego generar cambios y posicionamientos en las voces inmersas en el diálogo.

De este modo, el diálogo representa una práctica significativa, en la cual el enunciado producido por una voz recibe su carácter “semántico-ideológico”, de la respuesta (función pragmática) de otros enunciados igualmente producidos por una voz y una consciencia. Así, los sentidos subjetivos emergen en la situación contextual de interacción (Silvestri & Blanck, 1993; Voloshinov, 1976), superándola a partir de la interrelación dialéctica de varias voces que denotan **configuraciones de sentidos subjetivos** en sus dimensiones individuales y sociales (González, 2002; Urreitezta, 2009). La voz configura entonces una unidad de sentido subjetivo de carácter móvil que expresa la subjetividad individual, en la medida que se constituye **singular** y se configura en términos de su **diferenciación** con otras voces, así como la subjetividad social en la

medida que incorpora implícitamente en su enunciación el proceso de **excluir**la y constituirse en **relación** a ella.

Con todo, la voz constituye una unidad de sentido subjetivo que permanece relativamente estable (diacrónica) en el proceso de interacción comunicativa y conlleva un distanciamiento (cercano o lejano) y una singularidad con otras voces que se pronuncian en el intercambio comunicativo. La voz al hacerse pública deja de corresponder a la presencia física del interlocutor, superando la individualidad del sujeto, conformando un sentido subjetivo inteligible que se expresa diferente y versa sobre la experiencia de uno o varios sujetos, con lo cual una misma voz puede ser asumida por varios sujetos, así como un sujeto puede hablar desde otras voces y si se prefiere, puede incluso incorporar en su discurso voces que pertenecen a otros tiempos, a otros espacios o a otros sujetos (Bajtín, 1986).

En síntesis, se puede afirmar que en el escenario situado de la AC, se encuentran diferentes voces y se establecen diálogos que colocan en la escena pública a través de enunciados y signos no verbales sentidos subjetivos sobre la democracia; registros simbólicos y emocionales que dan cuenta del ejercicio y la significación de la democracia en la AC. De igual modo, la actividad política que desarrolla y las prácticas educativas que promueve, señalan las dinámicas propias que la AC pone a circular en su intención societal de construir una sociedad desde los supuestos democráticos, actividad que finalmente se plasma/manifiesta-como práctica social amplia- en el espacio microsocioal de la interacción comunicativa (Van Dijk, 2000).

## **2. HORIZONTE CONCEPTUAL**

El horizonte conceptual presenta, en un primer momento, una revisión de estudios relacionados con la presente investigación a modo de estado del arte. En un segundo momento, plantea el problema de investigación, identificando la hipótesis y las preguntas centrales del estudio de las cuales se desprenden los objetivos, y en un tercer y último momento, se desarrolla la justificación ético-política, disciplinar y personal de la investigación

### **2.1 ANTECEDENTES**

En este apartado se presentará una revisión de antecedentes empíricos relacionados con la presente investigación, realizando una exploración por la tradición investigativa desarrollada alrededor de la acción colectiva, las prácticas educativas, la educación social y los sentidos subjetivos. Para la búsqueda de los artículos se definieron cinco descriptores principales en español, inglés y portugués: acción colectiva, práctica educativa<sup>9</sup>, educación social, sentidos subjetivos, y voz o diálogo, y tres secundarios: marcos de interpretación, función dialógica, acción colectiva/práctica política. Inicialmente se realizó una búsqueda separada con cada uno de los descriptores principales y secundarios, luego con el interés de complejizar la búsqueda se cruzaron los descriptores de esta manera: AC- práctica educativa, AC-educación social, AC-sentidos subjetivos, práctica educativa-sentidos subjetivos, práctica educativa-educación social, sentidos subjetivos- voz/diálogo, voz-función dialógica, práctica política-AC. Se consultaron las bases de datos: Red de Revistas Científicas de América Latina el Caribe, España y Portugal; Redalyc-Clacso, Dialnet, ERIC, PsycArticles, Education Full Text, Academic Search Complete, Google Académico, así como el repositorio del Programa Red de la Universidad Nacional de Colombia. De igual forma, se tuvieron en cuenta algunos textos recomendados por personas conocedoras del tema.

Como resultado de la búsqueda se encontraron 93 artículos los cuales fueron seleccionados utilizando como criterio la cercanía con la investigación de acuerdo con los títulos. Los artículos seleccionados en este primer filtro se distribuyeron en cinco temas principales: acción colectiva 29; práctica educativa 7; educación social 20; sentidos subjetivos 27 y

---

<sup>9</sup> Debido al cambio de la categoría “experiencia educativa” por “procesos educativos” es necesario realizar una nueva búsqueda de antecedentes, meta que me propongo para la siguiente entrega. Sin embargo, dado que varias de las reflexiones acerca de la experiencia educativa son aplicables a los procesos educativos, se mantienen por ahora los artículos que resultaron de la búsqueda realizada con esta categoría.

voz/diálogo<sup>10</sup>, a partir de la búsqueda de los cinco descriptores en las palabras claves y la lectura completa de los *abstracts*.

Como primera conclusión de esta revisión se puede afirmar que las investigaciones sobre AC consultadas se inscriben principalmente en la sociología, la antropología y la ciencia política, y trabajan temáticas relacionadas con la participación de los jóvenes, el ejercicio político, la construcción de ciudadanía, la formación de subjetividades políticas y la articulación con prácticas educativas de carácter popular-social. Con relación a la educación social, la producción investigativa se centra en temáticas como la educación para la vida y la sociedad educadora, presentado sustentos teóricos que provienen primordialmente de la educación y la sociología. En cuanto a los sentidos subjetivos, las investigaciones revisadas se sitúan en la tradición histórico-cultural lo cual les permite sustentar sus aproximaciones epistemológicas en la noción de subjetividad como objeto principal de estudio. Frente a los trabajos que se aproximan a la voz y el diálogo como objetos de estudio/conceptos, se puede señalar que se sustentan principalmente en la lingüística y la psicología, presentando líneas de investigación relacionadas con el análisis del discurso y los contextos educativos.

Finalmente se escogieron 10 artículos que cumplieran con uno o varios de los siguientes criterios: similar orientación epistemológica, similar horizonte teórico, similar objeto de estudio y perspectiva metodológica relacionada con el enfoque *Emic* de la investigación cualitativa. A partir del análisis y la lectura detallada de estos 9 estudios, se presentarán cuatro reflexiones/temáticas que recogen los aportes de la revisión de antecedentes para la presente investigación.

### **2.1.1 Acción colectiva: entre las prácticas educativas y las subjetividades políticas**

La reflexión sobre la AC, las prácticas educativas y las subjetividades políticas se sustentará en cuatro estudios titulados: “Acción colectiva, vida cotidiana y trayectorias. El caso de las **asambleas** de la ciudad de Buenos Aires (2001-2007)” (Triguboff, 2011); “Procesos educativos en subjetividades políticas. Las acciones colectivas como espacios de encuentro inter e intrasubjetivos” (Eljach, 2011); “Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia” (Alvarado & Cols., 2010) y “Prácticas político-educativas en la Argentina post-2011: las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento en la universidad” (Singer, 2010). La orientación teórica que sostienen las investigaciones realizadas alrededor de la AC, hacen un análisis detallado de la relación entre las prácticas y la vida cotidiana con la AC, desarrollando el trabajo investigativo en actividades que hacen parte de las acciones concretas que realizan los sujetos en su entorno social (Triguboff, 2011). Así, se trabajan las nociones de movimiento social, experiencia asamblearia, prácticas y procesos educativos, jóvenes, acción política y vida cotidiana como referentes conceptuales que permiten abordar la reflexión teórica sobre la AC. En términos generales se retoma como aporte fundamental el supuesto básico de que la AC connota implicaciones importantes para la vida y la configuración subjetiva de sus participantes (Eljach, 2011; Triguboff, 2011; Singer, 2010; Alvarado & Cols., 2010).

Según Tribugoff (2011) los participantes de la AC vivencian una transformación en sus vidas cotidianas en términos de sus significaciones previas y expectativas, con lo cual las experiencias que emergen al interior de la AC no pueden escindirse como dinámicas separadas, sino que más bien se deben concebir como procesos que condicionan y son condicionadas por la AC. Estas transformaciones suscitadas por las experiencias vividas se pueden analizar en términos subjetivos a partir de las relaciones que se originan en las situaciones de diálogo propias de la AC en las cuales los procesos inter e intra subjetivos permiten conceptualizar la conexión entre las afirmaciones subjetivas que surgen de la experiencia y la re-apropiación del devenir histórico y las condiciones sociales y culturales del contexto (Eljach, 2011; Alvarado & Cols., 2010). A nivel de las implicaciones políticas y subjetivas de procesos de AC, Alvarado & Cols. (2010) señalan la emergencia de tramas de sentido que entretengan nuevas formas de ser y aparecer en el mundo, subjetividades alternativas que re-crean la realidad en términos políticos, históricos y culturales. Asimismo, la aprehensión de la trayectoria histórica personal por medio de la transformación de experiencias previas y la resignificación de valores y prácticas en la AC permite **generar nuevas experiencias** (Tribugoff, 2011), reflexión que se anuda con la concepción de sentidos subjetivos como productos que emergen de la tensión entre la historia personal del sujeto, sedimentada en su subjetividad individual, y el marco subjetivante que ofrece la subjetividad social.

Con respecto a las prácticas educativas suscitadas por la AC, autores como Eljach (2011) y Singer (2010), afirman que la participación en dinámicas de carácter educativo promueve la construcción de subjetividades políticas, por medio del ejercicio que desarrollan los sujetos de asumir su historicidad situada en el entorno social, así como a partir de la creación de nuevas significaciones para la acción política. En términos generales se concluye que la AC como actividad que genera prácticas educativas y políticas, moviliza transformaciones subjetivas en los sujetos participantes en la medida que hace posible procesos de resignificación de la acción propia, recurriendo al pasado y proyectando el futuro, y permite a su vez la construcción de subjetividades políticas a partir de la emergencia de tramas de sentido que constituyen maneras más autónomas, reflexivas, y críticas de posicionarse en el mundo (Alvarado & Cols., 2010).

Ahora bien, en cuanto a las interacciones intersubjetivas construidas en el ejercicio de la AC, Kuri (2010) plantea que los sujetos construyen **sentidos a la vez que se constituyen subjetivamente**, lo cual apoya el supuesto de que la AC como proceso de subjetividad social condiciona, mueve y transforma subjetivamente a sus integrantes. Más aun, retomando a Singer (2010) los procesos de AC aparte de generar transformaciones subjetivas en sus participantes, permiten la construcción de conocimientos orientados a la acción política, bajo el reconocimiento de las condiciones sociales e históricas de los sujetos involucrados en la práctica educativa (Freire, 2010).

### **2.1.2 Los marcos de interpretación en la acción colectiva: encuentros con el movimiento social.**

La relación entre las dinámicas de AC y la construcción de marcos de interpretación permite un acercamiento teórico a la democracia y el ejercicio ciudadano. Al respecto Delgado (2008), en el estudio titulado “La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía” presenta como tesis central que la participación y motivación de los jóvenes en un ejercicio de ciudadanía está relacionado de manera directa con la construcción de marcos de interpretación, señalando que la AC permite la construcción de sentidos como producto de un ejercicio **reflexivo e interpretativo** que se ubica en la dinámica de construir sociedad por medio de relaciones democráticas. Esta postura cercana con la aproximación teórica propuesta en este estudio evidencia una tradición investigativa alrededor del papel de la AC en la acción política por medio de la construcción de significados, **saberes** y **haceres** que interpelan la realidad a partir de la conformación de marcos de interpretación que legitiman y organizan la acción trasgresora e instituyente. Los marcos de interpretación son representados así como sistemas de interpretación complejos que recogen aspectos **cognitivos, afectivos y emocionales** involucrados en las justificaciones ético-políticas de la AC (Delgado, 2008). Los resultados encontrados en esta investigación permiten concluir que los marcos de interpretación recogen las intenciones y los **horizontes de sentido** de los jóvenes participantes, no como significados de uso privativo, sino como construcciones que corresponden a las demandas de otros colectivos o movimientos sociales en los que se inscriben. Así mismo, los marcos de interpretación identifican situaciones de injusticia por medio de una actividad reflexiva que es política, en tanto motiva la construcción y negociación de sentidos que permiten al sujeto constituirse como participante activo de la vida social.

La investigación de Kuri (2010) denominada “El movimiento social de Atenco: experiencia y construcción de sentido” aporta una reflexión nueva sobre el papel y la función de los marcos de interpretación en la construcción de sentidos subjetivos. Partiendo de una tradición epistemológica que concibe a los movimientos sociales como construcciones sociales inacabadas con un carácter multidimensional, señala que el sentido de la AC surge de los ejercicios interpretativos que desarrollan los sujetos participantes en dos dimensiones susceptibles de análisis: primero, la construcción de marcos de interpretación en la relación intersubjetiva que dinamiza y mantiene la movilización social y segundo los marcos de interpretación que se inscriben en la relación entre la AC y sus adversarios, o en otras palabras, en la tensión suscitada por la disputa de los *enjeux* en el conflicto social (Touraine, 2006). Esta aproximación teórica da sustento a la conclusión que afirma que los marcos de interpretación en tanto dimensiones constitutivas de la AC actúan hacia fuera y hacia dentro del colectivo en la medida en que se gestan en la interacción intersubjetiva de sus participantes a la vez que responden a los lineamientos culturales que históricamente han determinado las luchas del movimiento estudiantil.

### **2.1.3 La educación social y las prácticas educativas: educándonos fuera del aula**

La mayoría de investigaciones sobre AC revisadas, incluyen alguna reflexión sobre el surgimiento de prácticas educativas o la aparición de dinámicas de educación social. Autores como Eljach (2011), Kuri (2010) y Singer (2010), señalan la dependencia y afectación mutua entre la AC y las dinámicas educativas, llevando incluso sus reflexiones al punto de argumentar que las prácticas educativas en la AC pueden tener alguna implicación en la subjetividad de sus participantes y en el ejercicio de acciones políticas.

Eljach (2011) indica que la universidad no sólo como institución formadora, sino como espacio en tensión, ofrece posibilidades y genera sentidos críticos que permiten la emergencia de prácticas educativas “alternativas” a la formación curricular. En este sentido, la tarea autónoma que emprenden los grupos de AC al desarrollar prácticas educativas sin la pauta o guía institucional, posibilita la aparición de un campo de autodeterminación al que pueden acceder las colectividades re-politizando su acción en el espacio público y reflexionando sobre la generación de acciones trasgresoras del orden social. De hecho, en la investigación desarrollada por Singer (2010), se destaca que la construcción colectiva de conocimiento por medio de prácticas educativas no formales en el medio universitario indica un cuestionamiento a las relaciones canónicas profesor-estudiante demarcadas en el aula clase, a la vez que señala un interés por relaciones más horizontales, instituyentes y democráticas en la construcción de conocimiento. Así, se puede hablar de las prácticas educativas que emergen en la AC como campos propicios para la construcción de subjetividades políticas a través de la identificación de conflictos, la aprehensión de la historia, el desarrollo de conocimientos y acciones que permiten transgredir la realidad y la búsqueda de soluciones alternativas/instituyentes a los problemas de índole social, cultural o económico (Eljach, 2011; Alvarado & Cols., 2010).

En términos generales, las conclusiones que ofrecen estas investigaciones dan cuenta de la importancia de las prácticas educativas **contra-hegemónicas** que se suscitan en el marco de los movimientos sociales, dado que cuestionan profundamente las prácticas educativas tradicionales y permiten la aparición de prácticas educativas alternativas en un ejercicio instituyente, que hace parte de las lógicas propias de los sectores populares y sociales que históricamente se han movilizadado y se han concebido como excluidos. Finalmente se concluye que la AC, como creación intencional de actores sociales, refiere necesariamente a una experiencia histórica y a las vivencias al interior de la movilización social, que le permiten generar acervos de conocimientos sociopolíticos susceptibles que ser transmitidos por medio de procesos de educación social en el marco de un ejercicio democrático que intenta mantener la participación política de las diferentes comunidades (Kuri, 2010).

### **2.1.4 Voz y Diálogo: potencialidades para el estudio de los sentidos subjetivos**

El estudio realizado por Rivero (2003) titulado “Intertextualidad, polifonía y localización de la investigación cualitativa” aporta elementos teóricos importantes para la caracterización de conceptos claves como la voz, el diálogo, el sentido y el enunciado. Posicionada en la tradición histórico- cultural la investigadora pone en discusión el enfoque teórico de Bajtín y la teoría de la

intertextualidad con el fin de instrumentalizar el proceso de construcción de sentidos subjetivos en las situaciones de interacción comunicativa desarrolladas en actividades terapéuticas desde tres polos de análisis: el individual, el discursivo y el ideológico. Asumiendo el enunciado como unidad sincrónica de la comunicación que se inscribe dentro de relaciones dialógicas que incluyen la polifonía, la autora plantea que la voz dinamizada por los enunciados se mueve entre lo social y lo individual, en un movimiento diacrónico, expresando una autoría construida en la multiplicidad, es decir, como acción que representa la experiencia colectiva de participar en un proceso de interacción comunicativa. Las conclusiones de esta investigación manifiestan que la puesta en diálogo de diferentes voces en situaciones concretas de la actividad social, tensionan la comunicación evidenciando varios lugares de enunciación que expresan las condiciones institucionales en que se desarrolla, así como las valoraciones culturales de los participantes. Se señala igualmente que en la situación de interacción verbal pueden emerger **biografías localizadas**, consciencias ideológicas que, cercanas a la noción de voz, exponen la construcción subjetiva de los sujetos a través de sus experiencias.

De otra parte, el estudio de Palma (2009) denominado “Acción y voz: construcción de sentidos de sí mismo en el aula universitaria” constituye un aporte considerable para la clarificación de las categorías de voz y diálogo como referentes empíricos de esta investigación, así como para la delimitación del objeto de estudio. Su planteamiento epistemológico comprende la aproximación del enfoque histórico-cultural desarrollada por Vygotski y Bajtín, y el interaccionismo simbólico planteado por G.H. Mead. En la elaboración teórica el autor plantea una concepción del ser humano como producto de su inserción en el devenir histórico de las relaciones sociales que constituyen la sociedad, señalando su condición culturalmente dada por la mediación del lenguaje en su configuración subjetiva, defendiendo una tradición investigativa que se inscribe en la comprensión del ser humano como constituido histórica y culturalmente en dinámicas de relación dialéctica con el espacio social. Como rutas de acercamiento a los sentidos subjetivos se recoge como aporte el potencial teórico y empírico de la noción de voz, en tanto representa un elemento de carácter sociolingüístico que da cuenta de la acción discursiva del sujeto en el campo de la actividad social, anudando la expresión de la subjetividad individual con el ámbito social por medio de la interacción dialógica entre interlocutores, de la cual emerge el sentido de la conversación (Bajtín, 1984).

La reflexión sobre las rutas metodológicas que asumió la investigación partió del reconocimiento de la voz, el diálogo y el enunciado como referentes empíricos concretos de los sentidos subjetivos que se pretenden rastrear, de tal manera que las metodologías, las técnicas y los métodos se correspondan con ellos. *Grosso modo*, el enfoque metodológico utilizado en la mayoría de los artículos revisados corresponde con los parámetros definidos por la investigación cualitativa, los cuales apuntan a la comprensión del ser humano por medio de la **participación en y observación de** la actividad social concreta del sujeto (Palma, 2009). Los métodos desarrollados con mayor frecuencia son la etnografía, el método biográfico, el análisis de narrativas y de discurso, la revisión documental, el estudio de caso y el análisis conversacional. Frente al estudio de caso Fernandes & Mijtáns (2006) señalan que su potencial se encuentra

configurado en la posibilidad que ofrece para explorar la complejidad manifiesta en la singularidad a través de una variedad de instrumentos cualitativos, abriendo la posibilidad para la investigación de actividades sociales concretas como la AC. Las técnicas empleadas en las investigaciones son en su mayoría entrevistas a profundidad estructuradas y semi-estructuradas, observación participante, relatos de vida, realización de documentos y construcción de registros gráficos (fotos, videos, dibujos, etc.) (Delgado, 2008; Fernandes & Mijtáns, 2006).

### **2.1.5 Sentidos subjetivos: posibilidades y demarcaciones**

El estudio denominado “La creatividad del profesor: una relación entre el sentido subjetivo de la creatividad y la pedagogía por proyectos” desarrollado por Fernandes y Mitjás (2006) ofrece un acercamiento concreto a un proceso investigativo interesado en el rastreo empírico del sentido subjetivo. Partiendo de la teoría histórico-cultural el estudio se propone analizar la relación entre el sentido subjetivo de la creatividad construido por el profesor y la práctica pedagógica por proyectos. El sentido subjetivo como objeto de estudio se define siguiendo los planteamientos de González Rey en tanto unidad compleja y sistémica que configura la subjetividad en una dinámica procesual, con lo cual la creatividad se teoriza como proceso subjetivo que emerge de la relación del sujeto con el contexto social.

Entre las conclusiones reseñadas por Fernandes y Mitjás (2006) se pueden destacar dos dada su relevancia con la presente investigación: la primera hace referencia a la relación recursiva entre el sentido subjetivo de la creatividad y la acción pedagógica del profesor al implicarse y transformarse mutuamente en el ejercicio regulativo que ejerce el sentido subjetivo sobre la acción. En el caso de la interacción dialógica en la AC la construcción de sentidos subjetivos condiciona de manera recursiva la voz en tanto se define ésta como acción comunicativa, o en otras palabras, los sentidos subjetivos que se construyen en procesos de subjetividad social determinados, condicionan recursivamente las acciones que desarrolla el sujeto en estos espacios (Fernandes y Mitjás, 2006). La segunda conclusión de la investigación con pertinencia teórica que amplía la reflexión anterior, señala que la relación recursiva entre los sentidos subjetivos y la acción se encuentra mediatizada por los sentidos subjetivos que componen el contexto de la práctica pedagógica, que en este caso constituirán la subjetividad social, con lo cual se puede evidenciar la relación dialéctica que se instaura entre la subjetividad individual y la subjetividad social en el proceso de emergencia de sentidos subjetivos expresados en la acción del sujeto.

En términos generales, los estudios revisados permiten acercarse a una pequeña muestra de la investigación social en los campos de la AC, la educación, la política y la psicología. En la mayoría de los artículos se presentan horizontes teóricos que anudan aproximaciones sobre la AC, la educación y la subjetividad principalmente, evidenciando una tradición investigativa que intenta en el trabajo empírico crear conocimientos sobre las implicaciones subjetivas y educativas que tienen para los sujetos participar en procesos de AC. Es notorio igualmente el desarrollo de esta tradición investigativa en Latinoamérica, lo cual hace pensar en la necesidad y la importancia de generar conocimiento acorde con las problemáticas y demandas sociales de nuestra región. En

cuanto a los artículos que trabajaron temas educativos, se observa un énfasis en la indagación y conceptualización de prácticas educativas fuera del aula de clase, así como de la mutua implicación entre dinámicas educativas y acciones políticas, con lo cual se abre un campo estudio sobre los aspectos educativos en procesos de AC. El trabajo revisado sobre sentidos subjetivos aporta también una aproximación empírica valiosa para el presente estudio dado que elabora una operacionalización de los sentidos subjetivos en el campo de la pedagogía, rastreándolos en las situaciones concretas de la actividad educativa. Así mismo, la investigación plantea la necesidad de abordar el estudio de los sentidos subjetivos incluyendo un contenido de estos, lo cual permite concretizarlos en una actividad particular y en una situación de subjetividad social específica.

Con relación a la ruta metodológica propuesta en esta investigación, los trabajos de Palma (2009) y Rivero (2003) ofrecen una aproximación real al trabajo empírico desde los conceptos de diálogo, voz y enunciados, que manifiesta una tradición metodológica cercana a la perspectiva histórico-cultural, y al estudio de la subjetividad. Al respecto, se hace énfasis en las implicaciones sociolingüísticas de la interacción comunicativa, así como en la naturaleza polifónica de la interacción dialógica en la cual se pueden evidenciar diferentes lugares de enunciación. De igual modo, las técnicas registradas en los trabajos de investigación son en su mayoría provenientes de la perspectiva etnográfica, a saber la observación participante y las entrevistas a profundidad. En síntesis, como lo afirma Palma (2009) la aproximación metodológica en investigación social debe responder a una concepción del sujeto ubicado en su actividad social concreta, la cual condiciona su devenir histórico y cultural, por lo que los acercamientos empíricos realizados no pueden desconocer la importancia del trabajo de campo y la participación activa del investigador en la vida cotidiana de los sujetos.

## 2.2 PROBLEMA

*“Todo lo que tiene sonidos negros tiene duende”  
Y no hay verdad más grande.  
Federico García Lorca*

El proceso creativo, siempre cercano al dolor y a la angustia, es producto de un misterio que habita en la profundidad de la carne, en las entrañas del autor, como duende que acciona la maquinaria emocional del sujeto arrastrándolo a una exclamación de sonidos negros que se anidan en su interior (García, 2004). En la actividad investigativa este proceso corresponde al ejercicio de parir un objeto a partir de diferentes conceptos, experiencias personales, intuiciones y sentimientos que dan cuenta de los intereses profundos del investigador. De manera que, en la apuesta por construir un objeto de estudio que responda a las exigencias del intelectual comprometido y reconociendo la importancia de articular experiencia y emoción, se presentará a continuación el problema de investigación que permite sustentar la relación entre **sentidos subjetivos sobre la democracia, AC y prácticas educativas** como el objeto de estudio para la indagación.

Acogiendo la tradición histórico-cultural como matriz fundamental del horizonte teórico, el presente estudio pretende hacer parte de un debate amplio sobre la pertinencia e importancia de

los nuevos movimientos sociales y en especial de la AC en la constitución subjetiva de jóvenes estudiantes y en la generación de nuevas prácticas educativas más cercanas y comprometidas con la actividad política (Triguboff, 2011; Eljach, 2011; Singer, 2010; Alvarado & Cols., 2010). Se reconoce entonces la importancia de acercar la reflexión psicológica a los aportes de la ciencia política y la educación, ya que se parte de la premisa que en la AC se pueden hilvanar de manera compleja y original dinámicas de formación subjetiva, acciones políticas y prácticas educativas (Eljach, 2011; Torres, 2002; Melucci, 1999; Touraine, 2006), no como elementos separados u opuestos, sino como procesos con mutua dependencia que involucran la vitalidad del sujeto con su actividad trasgresora y constitutiva de la sociedad (Castoriadis, 2000).

La formulación de un objeto de estudio que se sitúe no en categorías analíticas aisladas, sino en las relaciones que entretienen, requiere entonces el reconocimiento de una dinámica cíclica, dialógica e interdependiente que se alimente a sí misma como un sistema pluricondicionado (Morin, 2011). Por lo tanto, la caracterización del objeto de estudio parte, en esta investigación, de cuatro supuestos fundamentales que se entrecruzan. Primero, los sentidos subjetivos se constituyen del registro simbólico y emocional que realiza el sujeto de un hecho social, significado en un espacio/proceso social concreto (González, 1997). Segundo, la AC constituye un espacio/proceso de subjetividad social en la cual emergen sentidos subjetivos sobre la democracia en relación permanente con prácticas educativas y acciones políticas. Tercero, la AC promueve prácticas educativas que construyen un saber/hacer democrático articulado con su actividad política. Cuarto, la democracia en tanto saber/hacer (Giroux, 2006; 2005) constituye el objetivo de las prácticas educativas y dado que configura un hecho social (Castoriadis, 2000), el contenido de los sentidos subjetivos.

Siguiendo estos cuatro supuestos se plantea como hipótesis central que **en la AC se desarrollan acciones políticas enmarcadas en una lucha política de carácter amplio que al entrar en relación con prácticas educativas orientadas a la construcción de un saber/hacer democrático, hacen posible la emergencia de sentidos subjetivos sobre la democracia.** Esta apuesta investigativa traducida en hipótesis de trabajo se sustenta en una hilvanación que presenta en primera instancia a la AC como espacio/proceso que moviliza acciones políticas en el marco amplio de su actividad societal. La AC no es, en este sentido, una construcción aislada de la realidad social, sino más bien un proceso que responde a la historicidad de una comunidad particular así como a las luchas que han caracterizado su actividad social (Touraine, 2006). Concretamente, para este caso, la Universidad Nacional de Colombia y el movimiento estudiantil colombiano conforman recíprocamente la comunidad y la historicidad de la AC, delimitando un escenario, unas dinámicas y unos participantes. Puesto que los **estudiantes** universitarios constituyen en este caso los sujetos de la AC y de la práctica educativa, es indispensable asumir esta categoría no de manera inocua, sino como una construcción social que responde a las implicaciones de la condición estudiantil y a las posibilidades de vivenciar una experiencia juvenil (Castillo, 2011; Arango, 2006; 2008). Por tanto, los sujetos integrantes de procesos de AC en la universidad pública se pueden reconocer como estudiantes, desde un particular, pero no

único lugar de enunciación, delimitando de manera más o menos homogénea las formas políticas de su acción y las prácticas educativas que desarrollan (Castillo, 2011).

De esta manera, la AC se organiza a partir de las posibilidades y tensiones que ofrece el espacio universitario y el movimiento estudiantil, construyendo en su interior intereses comunes y solidaridades compartidas que permiten relaciones de identificación (Delgado, 2008), comunión y tensión (Arendt, 1997), así como ejercicios permanentes de discusión, creación y acción (Torres, 2002; Tarrow, 1998; Melucci, 1999). De igual modo, al estar dinamizada por **estudiantes**, la AC se conforma en el entramado simbólico y emocional (Delgado, 2008) que ellos configuran en relación tensionante al movimiento estudiantil, es decir en marcos de interpretación que son asumidos, transformados y legitimados desde su interior y que cumplen el papel de una estructura de sentido al organizar la actividad de la AC (Delgado, 2009). Los marcos de interpretación identifican horizontes de sentido en el ámbito social que permiten la organización y el desarrollo de la AC, encaminada a la transformación/**trasgresión** de la realidad social (Melucci, 1999; Tarrow, 2008; Eljach, 2011; Delgado, 2007a; Torres, 2002) y conjuntamente, a la **institución**, construcción societal de nuevas formas de relación y organización social.

De manera que, la construcción de marcos de interpretación hace posible que la AC se articule con los *enjeux* del movimiento estudiantil, asumiendo su historicidad (Touraine, 2006) y demarcando así, la actividad social concreta que desarrolla en el espacio público como parte de una lucha política de carácter amplio, y puesto que, definen las situaciones de injusticia que ameritan las luchas específicas de la AC, los marcos de interpretación organizan los contenidos educativos a ser apprehendidos en el desarrollo de su práctica política. Así, se hace evidente la estrecha relación entre las prácticas educativas y los contextos sociales e históricos en que se desarrollan, en la medida en que responden a la intención de una comunidad y a los contenidos propios que conforman su realidad social (Freire, 1999). En este punto, la indagación por sentidos subjetivos sobre la democracia que emergen en la AC, exige la caracterización de las dinámicas y condiciones que hacen posible por una parte ejercer y significar la democracia, y por otra emprender prácticas educativas dentro del marco de un proceso de lucha política que promueve la AC, (Giroux, 2006; 2005), por lo tanto la pregunta por ¿Cuáles son las características de AC que identifican a un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia? toma total relevancia.

El discernimiento de las prácticas educativas que promueve la AC es necesario para su comprensión como proceso/espacio con implicaciones societales y con correlatos subjetivos. Partiendo de las características fundamentales de directividad, objetivos, contenido y métodos que deben cumplir todas las prácticas educativas, se sostiene que en la AC las prácticas educativas se pueden definir como acciones o formas de hacer orientadas a la formación de los sujetos (Freire, 1969) participantes u otros sujetos desde, en y para lo democrático (Delgado, 2007a). Una apuesta de este sentido toma como base el diálogo horizontal y la construcción conjunta, en la medida que son elementos que viabilizan prácticas educativas de carácter crítico, en los que aparecen **sujetos** portadores de una historia, con múltiples voces y acciones (Freire,

1969; 2010). Mediante el diálogo horizontal como fundamento de los **procesos** de educación propia y educación de otros que promueve la AC, se hace posible su “habilitación epistémica y práctica” para participar en el campo de la lucha política (Castillo, 2011). Sustentados en dinámicas más amplias de educación societal, los procesos de educación propia y educación de otros definen las formas procedimentales por las cuales se lleva a cabo la práctica educativa, a la vez que construyen un saber y un hacer democrático en la AC (Núñez, 2010; Delgado, 2007a), permitiendo la trasgresión y el ejercicio instituyente requeridos en los marcos de interpretación (Delgado, 2007b).

Puesto que la democracia es en últimas lucha política que se inscribe en la actividad humana de crear permanentemente la sociedad (Castoriadis, 2000), de hacerla y re-hacerla a partir de un ejercicio político amplio, diverso y solidario (Santos, 2009) de carácter societal (Laclau & Mouffe, 1986; Giroux, 2005; 2006), las prácticas educativas que promueve la AC pueden dar cuenta de una saber/hacer democrático, puesto que son parte de un interés societal más general. El interés por construir una sociedad democrática, cumpliendo una función **directiva** en las prácticas educativas, puede orientar la educación propia y la educación de otros, mientras los marcos de interpretación definen los **objetos** de reflexión y conocimiento, no para ser asumidos de manera contemplativa sino de forma crítica a través de la práctica (su ejercicio en el plano político) que permite **aprehenderlos**. Entonces, asumiendo que las prácticas educativas que moviliza la AC pueden construir un saber y un hacer democrático (Cubides & Salinas, 2012) que permite la significación y realización de la democracia en la esfera pública, como parte de un proceso más amplio de lucha política (Giroux, 2005; 2006), a la vez que hacen posible la formación del sujeto en tanto ser inacabado, se hace relevante la pregunta por ¿Cuáles prácticas educativas orientadas a la construcción de una saber/hacer democrático, se desarrollan en la AC construida por estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia?

La AC al constituir un espacio/proceso social puede configurar un proceso de subjetividad social movilizando sentidos subjetivos en sus participantes, condicionando la emergencia de éstos y definiendo parte de su contenido según las dinámicas y procesos de significación que se desarrollan a su interior. En el caso concreto de la AC estas dinámicas y procesos corresponden al doble ejercicio de acción trasgresora/acción instituyente que posibilita su actividad política, así como al desarrollo de prácticas educativas orientadas a la construcción de una saber/hacer democrático. Los sentidos subjetivos como productos emergentes de la relación dialéctica entre la subjetividad individual -entendida como formación única y singular de sentidos subjetivos- y la subjetividad social-como conjunto de sentidos subjetivos que conforman un espacio social particular- constituyen una unidad densa y procesual, producto de una doble dinámica recursiva y retroactiva que va de lo social a lo individual para regresar de lo individual a lo social (González, 2002; 2007; 2011). Los sentidos subjetivos emergen en el encuentro y la relación que establece el sujeto con su entorno, en un proceso de registro simbólico y emocional de un hecho social delimitado por la subjetividad social en tanto espacio/proceso concreto.

Tomando como intención profunda el interés de demostrar que la participación en procesos y espacios de AC puede tener implicaciones subjetivas y posibilidades societales, y

dado que la AC en tanto proceso de subjetividad social, significa y ejerce la democracia como hecho social concreto (Castoriadis, 2000; Giroux, 2006), por medio de prácticas educativas y acciones políticas, se plantean los **sentidos subjetivos sobre la democracia** como la categoría conceptual nodal que da cuenta de las relaciones complejas que se entranan y urden alrededor de la AC, las prácticas educativas y los sentidos subjetivos. Puesto que, en la AC es posible que se desplieguen significados y afectos relacionados con la democracia, la utilización de esta noción como contenido particular de los sentidos subjetivos recibe plena legitimidad y coherencia. Concretamente, los sentidos subjetivos sobre la democracia permiten la indagación de las implicaciones subjetivas de participar de una proceso/espacio como la AC, a la que vez abre el camino para la exploración de un hecho social concreto en las condiciones de polifonía y policromía de la AC.

En síntesis, las prácticas educativas al ser interacciones organizadas alrededor de un diálogo, hacen posible la reflexión subjetiva y dialéctica sobre los hechos sociales y por lo tanto, la construcción de sentidos subjetivos mediante la articulación de emoción y significado en el proceso de conocer la realidad a través de la acción sobre ella (Freire, 1969). De igual manera, la democracia como contenido polifónico que se construye en la AC, es significada en el ejercicio más amplio de conocerla, es decir en la opción de asumirla como una *praxis*, como una práctica que educa y forma subjetivamente (Freire, 1969). De manera que, la pregunta central por ¿Cuáles sentidos subjetivos sobre la democracia se construyen en un espacio/proceso de AC en el marco de prácticas educativas orientadas a un saber/ hacer democrático? es necesaria y pertinente en la tarea de develar las relaciones que se urden entre política, educación y subjetividad en la AC.

## 2.3 OBJETIVOS

### *General*

Caracterizar las relaciones que se establecen entre sentidos subjetivos sobre la democracia, procesos de AC y prácticas educativas orientadas a construir un saber/hacer democrático

### *Específicos*

- a) Caracterizar dinámicas de AC que hacen posible la actividad política en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia
- b) Identificar algunas prácticas educativas orientadas a la construcción de un saber/hacer democrático que se dinamizan en el espacio/proceso de la AC
- c) Caracterizar algunos sentidos subjetivos sobre la democracia que se construyen en el espacio/proceso de AC

## 2.4 JUSTIFICACIÓN

*No queremos ser individuos que han olvidado su herencia;  
no sufrimos de ilusiones de grandeza,  
pensando que la historia comienza con nosotros;  
no queremos obtener de la historia un nombre limpio pero trivial;  
queremos un nombre en el que se deposite el polvo de los siglos.  
En esto vemos nuestro derecho histórico,  
nuestro papel histórico,  
nuestra meta de construir a la psicología como una ciencia.*  
L. S. Vygotski

La justificación para construir este proyecto de investigación no proviene de un interés meramente personal y egocéntrico, su origen se enmarca en un proceso histórico de larga urdimbre, que trasciende incluso la vida misma del investigador, sus objetivos, su acción, su posición en el complejo entramado de la sociedad. El movimiento social y en especial el movimiento estudiantil conforman un legado, unos deberes, una herencia cultural que se transmite generación tras generación configurando el proceso histórico en el cual se sostiene esta investigación. La labor científica debe por lo tanto descentrarse de la reflexión académica para entrar en diálogo con las problemáticas, necesidades y requerimientos que la sociedad impone a cada paso. El trabajo intelectual inscrito para este caso en la disciplina psicológica responde, como lo afirma Vygotski, a la historia que construyen las diferentes comunidades, a sus condicionamientos y a las necesidades que conforman su pertinencia. Es por esto que este estudio se plantea como interés principal y propósito final, visibilizar en la escena pública algunas voces de estudiantes que han hecho parte de una permanente y constante lucha que no nace con ellos sino que es continuación de la marcha emprendida por el movimiento estudiantil y por la universidad pública a lo largo de sus historias, por tanto no es el interés por generalizar una percepción acerca de los estudiantes y de sus formas de agrupación colectiva lo que movió esta investigación. En definitiva, compartir estas experiencias por medio de escuchar sus voces, representa un aporte invaluable para reconocer en la academia, la disciplina psicológica y la sociedad en general, el valor de los colectivos estudiantiles en la transformación de la sociedad, la conformación de prácticas educativas y la construcción del sujeto.

Se hace evidente entonces la tarea del intelectual orgánico que hace parte y es producto del complejo sistema de relaciones sociales en las que está inscrito (Gramsci, 1972). Por tanto, como estudiante que ha desarrollado un proyecto investigativo producto de un proceso de formación intelectual, resalto la importancia de construir conocimiento respondiendo a los requerimientos propios de la comunidad estudiantil, así como reconozco la limitación que esto define, en el sentido que sólo fue posible aportar -con los medios, tiempos y capacidades con los que se contaron- un pequeño y limitado conjunto de reflexiones y evidencias que pretenden ayudar a la conformación de una discusión amplia sobre la importancia de la tarea democrática que emprenden los procesos de AC. La disciplina psicológica comprende entonces un campo de discernimiento teórico y empírico que puede hacer parte de esta discusión, movilizándolo estructuras conceptuales y planteamientos epistemológicos que permitan la construcción de

alternativas para la acción social, en un ejercicio generativo que responde a las particularidades propias del contexto (Gergen, 2006). En relación con esto, la inserción de la psicología en el debate sobre las implicaciones subjetivas y educativas que suscita participar en procesos de AC (Triguboff, 2011; Eljach, 2011; Singer, 2010), enriquece la reflexión intelectual alrededor de sus objetos de estudio y amplía el campo de acción de la disciplina a los más variados espacios y procesos donde la actividad social se lleva a cabo. De hecho, conceptos como subjetividad social y sentido subjetivo ofrecen una ruta teórica para analizar los correlatos que la vida social del ser humano puede tener en la construcción de su subjetividad, abriendo una puerta para articular en un mismo campo de reflexión los aportes de otras disciplinas sociales, como la sociología, la pedagogía, la ciencia política, etc. (González, 2011).

De otra parte, la educación representa un sentido que motivó y justificó el desarrollo de esta investigación en términos de su significación para la acción política y la formación subjetiva. En primer lugar, el estudio presenta una indagación sobre aquellas prácticas educativas que emergen en los espacios de la vida cotidiana y la actividad política, revelando dinámicas plurales y horizontales de interacción social que construyen saberes necesarios para la acción social y la adopción de la democracia como vía alternativa de afrontamiento a las prácticas excluyentes que reproduce el sistema capitalista a través de las instituciones educativas (Núñez, 2010). Por consiguiente, la investigación se inscribió en las perspectivas teóricas que pretenden ampliar la concepción tradicional de escenarios y procesos educativos, colocando el lente del discernimiento teórico en aquellos momentos de encuentro informal en que los sujetos entran en diálogo para construir saberes (Freire, 1969) en el marco de la AC como espacio/proceso que educa en la acción social (Cubides & Salinas, 2012). Como acto constante de experimentar el mundo, la AC dinamiza en el acto *poietico* de generar sentido, las configuraciones subjetivas de sus participantes (Larrosa, 1996) provocando prácticas educativas que mueven al sujeto hacia la vivencia de nuevas experiencias enriquecedoras y fructíferas que aportan en la formación integral (Dewey, 2004) de sus participantes y complementan, movilizan y enriquecen la instrucción formal.

Finalmente, como justificación personal, la investigación se sustentó en el interés de compartir en el escenario académico las acciones y convicciones de compañeras y compañeros con las que hemos caminado juntos en el viaje enriquecedor que ha constituido el paso por la Universidad Nacional de Colombia. Es en este sentido, un reconocimiento a los y las estudiantes que se han embarcado en la lucha política por construir una sociedad más digna, más incluyente y más democrática. En últimas, me motivó la intención de visibilizar esta tarea que se ha constituido en una experiencia de formación personal y de permanente movimiento subjetivo por lo cual me someto como investigador, a la interpelación permanente y a la constante movilización de las categorías propuestas, los intereses planteados y las emociones expuestas.

### 3. HORIZONTE METODOLÓGICO

*Hay que ir por el lado [...] en que la razón gusta de estar en peligro.*  
G. Bachelard

En el presente apartado se desarrollan los elementos que estructuran el horizonte metodológico adoptando en la investigación. En primera instancia, se plantea el enfoque metodológico que orientó epistemológica, ética y políticamente el trabajo de campo. En un segundo momento, se presenta el método de acercamiento a la realidad. Luego, en un tercer momento, se ilustran las técnicas e instrumentos de investigación. En un cuarto momento, se desarrolla el procedimiento y los participantes del estudio. Y en el quinto y último momento, se plantea el proceso de análisis de la información recolectada.

#### 3.1 ENFOQUE

La adopción de un enfoque metodológico debe responder a la perspectiva epistemológica y los supuestos éticos y políticos que guían el trabajo investigativo, por esto, se parte de reconocer que el aparato teórico construido no es una afirmación de verdad, una definición de la realidad terminada e inamovible, sino, simplemente una herramienta, una construcción repleta de conceptos, supuestos e hipótesis. De manera que el horizonte metodológico que se asume aquí camina por el lado en que la razón gusta de estar en peligro, es decir, por la ruta en que lo académico (Bachelard en Morin, 2011), lo disciplinar y la formación intelectual se exponen a la interpelación, a la modificación y la movilización. Una apuesta en este sentido reconoce que la construcción teórica del objeto de estudio permite una aproximación racional<sup>10</sup> al campo empírico, más no racionalizante, ya que la racionalización consiste en “querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente” (Morin, 2011; p. 102) eliminando cualquier incoherencia y

---

<sup>10</sup> Siguiendo a Morin (2011) la racionalidad es un instrumento que pretende tener una visión coherente de los fenómenos, de las cosas y en general del mundo empírico, por medio de un juego, un diálogo incesante entre las estructuras lógicas construidas por el investigador y la disciplina y la inteligibilidad propia del mundo real. Por tanto, “la racionalidad no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico” (Morin, 2011; p. 102).

cayendo en un delirio lógico del cual solo se puede escapar asumiendo una racionalidad autocrítica y enfrentando permanentemente la teoría a la experiencia (Morin, 2011).

Este proceso de descentramiento en el trabajo de campo implica el reconocimiento de la inteligibilidad propia de los actores sociales, sus construcciones de sentido que permiten conocer la complejidad de su actividad cotidiana y la naturaleza de su mundo subjetivo, y puesto que las formaciones de sentido que construyen los actores se producen en el devenir de su actividad social (González, 2011), es imprescindible asumir que el entendimiento de los fenómenos subjetivos y educativos sólo puede lograrse teniendo en cuenta la dinámica misma de las experiencias humanas. Asimismo, el entendimiento de las relaciones sociales, históricas y culturales del escenario de investigación y de los sujetos que lo integran es un paso necesario para poder construir un conocimiento integral sobre un objeto de estudio (González, 2000; Palma, 2009). El enfoque *emic* constituye entonces la orientación ético-política y epistemológica que guió el trabajo de campo, dado que le otorga especial importancia a la significatividad del sujeto y a los sentidos que construye como actor social en la dinámica de su experiencia (Gutiérrez & Delgado, 2007)

Aceptando que, en el marco de un estudio de carácter *emico*, el papel del investigador no es de ninguna manera pasivo o neutral (Gutiérrez & Delgado, 2007), sino que se articula de forma activa en el proceso metodológico al exponer todo el aparato conceptual, en un ir y venir de lo empírico a lo teórico (González, 2000; Morin, 2011), se reconoce la necesidad de relativizar la visión “académico-centrista” del investigador dinamizando la perspectiva *emica* con los aportes de la etnografía reflexiva por medio de dos acciones particulares. Primero, mediante un proceso de reflexividad permanente en la que el investigador se asume como miembro de una cultura, de una sociedad, así como portador de una perspectiva teórica y unos supuestos epistemológicos, y segundo, a partir del reconocimiento constante de las reflexividades de los sujetos involucrados en la investigación, como poseedores de una inteligibilidad particular (Guber, 2001). En la permanente interpelación de las estructuras lógicas que suscita estos tres procesos de reflexividad se construyó y exploró el objeto de investigación en el campo empírico.

De manera que, al asumir la reflexividad como herramienta que limita el papel “objetivante” del investigador (Guber, 2001) sin eliminar su función de sujeto intelectual (González, 2000) en permanente autocrítica y cuestionamiento (Morin, 2011), el enfoque *emic* se enriquece y complementa en su interés por visibilizar la significatividad de los actores sociales. Más aun, al reconocer la complejidad de los fenómenos subjetivos y sociales (Morin, 2011), el carácter singular del objeto de estudio representó no una limitación, sino una posibilidad de exploración profunda de su naturaleza única y concreta (González, 2000), por lo que el proceso de recolección y construcción de la información se sustentó en la legitimidad de lo que dicen y hacen los sujetos, o en otras palabras, en el carácter singular del objeto de estudio.

### 3.2 MÉTODO

Asumiendo que el proceso de significación en los seres humanos se desarrolla en un escenario de encuentro intersubjetivo, en el cual el lenguaje constituye y posibilita las relaciones

sociales como herramienta cultural de **inter-acción** comunicativa (Silvestri & Blanck, 1993; Wertsch, 1993), se acogió la etnografía del habla como método para el trabajo de campo reconociendo que desde su definición teórica se hace posible un acercamiento al proceso comunicativo como actividad discursiva incrustada en dinámicas culturales de significación (Iriarte & Rodríguez, 1992).

La etnografía del habla, y en general los métodos etnográficos, comparten el supuesto común de que las prácticas y concepciones de un grupo social sólo se pueden comprender en su complejidad, entrando en la cotidianidad del escenario social donde se desarrollan (Guber, 2001). Por tanto, la etnografía del habla plantea como punto de partida que la comprensión de la actividad comunicativa requiere el análisis detallado de las formas culturales de interacción verbal y no verbal que se desarrollan, construyen y valoran en un marco de relaciones sociales definido (Hymes, 1964; Iriarte & Rodríguez, 1992). De esta manera, se recogieron tres consecuencias metodológicas a partir del desarrollo de un método de etnografía del habla. Primero, se asumió una perspectiva “intersubjetiva” en donde se buscó describir la manera en que los sujetos desarrollan su práctica discursiva en condiciones interactivas de comunicación. Segundo, se planteó una visión “desde abajo” que reconoció las formas particulares de uso del lenguaje y el discurso en un contexto social particular, y tercero, se tomó una aproximación “puntual” que buscó la forma en que los actores sociales significan e interpretan sus enunciados y signos no verbales, partiendo de un enfoque *emic* que se interesa por encontrar el sentido que los sujetos le atribuyen a su experiencia (Iriarte & Rodríguez, 1992).

Un segundo supuesto central en la etnografía del habla, es el hecho de que el evento comunicativo puede tomarse como metáfora o representación clave que hace inteligible la experiencia humana (Hymes, 1964), por tanto se asumió que los enunciados junto a los signos no verbales que lo acompañan, así como las formas concretas en que se organiza el discurso y el diálogo, conforman un todo significativo y autónomo (Iriarte y Rodríguez, 1992). De esta manera, los actos de enunciación no son sólo productos verbales sino también, acciones, gestos y comportamientos con potencial comunicativo<sup>11</sup> (Silvestri & Blank, 1993), que deben ser comprendidos en las condiciones de la interacción dialógica (Hymes, 1964). Así, la voz emerge dentro de las características y condiciones de un acto de enunciación ya que se define como acción mediada por signos verbales y no verbales, que encuentra su sentido en el diálogo y en la secuencia comunicativa de una comunidad hablante (Silvestri & Blanck, 1993; Wertsch, 1993), superando el momento sincrónico de la comunicación (Rivero, 2003) para permanecer como unidad de sentido subjetivo relativamente estable.

---

<sup>11</sup> Luego de realizar una revisión de la delimitación conceptual y empírica del acto comunicativo, se puede afirmar que la categoría “acto de enunciación” para Bajtín (en Silvestri & Blank, 1993) comprende las características fundamentales de una unidad básica de la interacción comunicativa que integra signos verbales y no verbales. Por consiguiente, los actos de enunciación en este caso, corresponden al proceso en el que los enunciados como partes de la voz responden a otros enunciados por medio de signos verbales y no verbales y se sitúan en una cadena comunicativa en el marco de una situación conversacional concreta.

Junto a la etnografía del habla, el análisis crítico del discurso (ACD) ofreció un campo rico de delimitación conceptual y aproximación metodológica al fenómeno comunicativo. El ACD complementa los principios ya definidos sobre la etnografía del habla, señalando la necesidad de ir más allá de la situación comunicativa concreta para identificar las relaciones sociales de poder y dominación en las que actúan y conviven los diferentes grupos sociales (Van Dijk, 1993). El análisis de la **situación social** corresponde entonces a un proceso concreto de demarcación social que consistió en identificar las condiciones culturales, así como las prácticas sociales de carácter amplio en las cuales se inscriben y desarrollan los actos de enunciación (Van Dijk, 2000).

En términos generales, el ACD plantea una interrelación entre sociedad, discurso y cognición que permitió un acercamiento a los actos de enunciación como forma compleja de relación social que anuda condiciones estructurales de la sociedad, patrones de interacción comunicativa y procesos cognitivos (Van Dijk, 1993). En definitiva, la etnografía del habla al centrarse en los actos de enunciación que emergen en la comunicación cara a cara (Iriarte & Rodríguez, 1992), permitió un acercamiento a los diálogos que se suscitan en la AC, no como situaciones abstraídas de su marco social, histórico y cultural, sino como “unidades” totales y autónomas que se dinamizaron en la condición dialógica de los enunciados y en la polifonía de voces de sus participantes.

### 3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

De acuerdo a los planteamientos de la etnografía del habla y el enfoque *emic*, se propuso como técnica para la recolección de la información en el trabajo de campo la observación participante. Según Guber (2001):

[E]l objetivo de la observación participante ha sido [el de] detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. La aplicación de esta técnica [...] permite obtener información [que] supone [...] la presencia (la percepción y experiencia directas) ante los hechos de la vida cotidiana, de la población, garantiza[ndo] la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los **sentidos** que subyacen a dichas actividades (P. 22, la negrilla es mía).

La observación participante encerró en este sentido, las posibilidades prácticas de una técnica coherente con los principios *emicos* y las condiciones complejas de la actividad comunicativa, en tanto hecho social de la vida cotidiana posicionado en un universo cultural (Hymes, 1964; Iriarte & Rodríguez, 1992; Silvestri & Blanck, 1993). En el trabajo de campo, estas posibilidades correspondieron a la oportunidad de analizar de manera detallada y constante la forma en que los fenómenos socioculturales se urden y significan en la experiencia humana (González, 2002), en la medida que “cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores” (Guber, 2001; p. 23).

De manera que, la observación participante como técnica que intentó captar la complejidad de la vida cotidiana, consistió en dos actividades principales: la observación sistemática y controlada de lo que acontece en torno al investigador y la participación en las actividades propias del grupo social (Guber, 2001). Las herramientas concretas que permitieron

el ejercicio de la observación participante consisten en: la vivencia del investigador, la posibilidad de **experimentar** directamente la riqueza de las relaciones humanas, y la apertura de los sentidos sensoriales y la afectividad como medios expuestos al descubrimiento de la complejidad y riqueza del objeto de estudio. De esta reflexión se desprende que el hecho de construir conocimiento social no parte de una división tajante entre la observación y la participación, en la medida que se participa para observar y se observa para participar en una relación mutuamente dependiente (Guber, 2001).

### **3.4 PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO**

El trabajo de campo se centró en un grupo de estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Colombia denominado Colectivo de Estudiantes de Psicología y Psicoanálisis. Se realizó un registro verbal y comportamental de tres sesiones de trabajo del grupo, de aproximadamente dos horas, con el objetivo de identificar y caracterizar primero las dinámicas de AC, segundo algunas prácticas educativas y tercero, sentidos subjetivos sobre la democracia. Para esto, se exploró –en un momento sincrónico- los enunciados como primer referente que compone los actos de enunciación, para luego identificar –en un momento diacrónico- voces que se manifiestan en la interacción dialógica, reconociendo siempre que la voz también es acción, circunscrita a un sistema de relaciones sociales concreto y una cultura determinada.

Luego, se revisaron dos textos en los que se caracteriza al grupo por parte de dos sus integrantes, así como un texto que recoge las memorias de una serie de conversatorios realizados por el colectivo. Se buscó con esta revisión profundizar y contrastar la información recolectada con las categorías de análisis, construyendo un conjunto de información coherente con la significación que los actores sociales le atribuyeron. Este último proceso permitió realizar un estudio triangulado que enriqueció la información recolectada. Finalmente, las sesiones del grupo registraron con ayuda de un dispositivo de audio complementado con notas de campo.

### **3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Con la intención de mantener la fidelidad de los registros tomados y buscando que los instrumentos se alimentaran de la información construida, las sesiones se transcribieron inmediatamente después de haber sido realizadas. Para el procesamiento de la información se realizó primero un análisis narrativo con el fin de organizar la información recolectada en un relato coherente y pleno de sentido. Luego se utilizó el *software* Atlas ti versión 6.2, el cual permitió organizar los datos en categorías y subcategorías de análisis, así como definir categorías emergentes. Como categorías principales del objeto de estudio se construyeron las siguientes:

#### **1. Sentidos subjetivos sobre la democracia**

- a) *Subjetividad social*: Conjunto de sentidos subjetivos compartidos que caracterizan un espacio/proceso social

- b) *Subjetividad individual*: Conjunto de sentidos subjetivos que se organizan de manera estable en un sujeto a lo largo del tiempo
- c) *Sentido subjetivo*: Unidad de voz que agrupa registros simbólicos y emocionales sobre la democracia

## **2. Práctica educativa**

- a) *Sujetos*: Estudiantes que aprendiendo enseñan y enseñando aprenden.
- b) *Directividad*: Objetivo de la práctica educativa orientado a la construcción de una sociedad democrática.
- c) *Contenidos*: Situaciones de injusticia que se sintetizan en los *enjeux* que define los marcos de interpretación.
- d) *Procesos*: Relaciones dialógicas horizontales organizadas en dinámicas de educación propia y educación de otros.

## **3. Acción colectiva**

- a) *Marcos de interpretación*: Construcciones simbólicas y emocionales que reconocen, valoran y legitiman los *enjeux* de un espacio/proceso social.
- b) *Acción Trasgresora*: Identificación de una situación de injusticia a partir de los marcos de interpretación, necesidad/interés de transformarla.
- c) *Acción instituyente*: Manifestación creativa y original de un significado/emoción sobre la realidad social.

Luego de organizada la información en las categorías de análisis se identificaron los elementos característicos de la AC en las dinámicas de interacción comunicativa, en los contenidos discutidos y en las acciones y/o actividades que desarrollan o se proponen desarrollar. Como parte de su actividad política amplia sedimentada en acciones trasgresoras e instituyentes, se caracterizaron después las prácticas educativas que desarrolla y promueve la AC, orientadas y “direccionadas” por la educación societal que hace posible la construcción de un saber y un hacer democrático. Finalmente, se identificaron los actos de enunciación en los diálogos, para terminar con el rastreo de voces emergentes diacrónicamente, las cuales constituyen unidades de sentido subjetivo sobre la democracia.

Con la información organizada en categorías y subcategorías se realizó un proceso de triangulación que consistió en ampliar las posibilidades de construcción del conocimiento buscando varias fuentes de información, de manera que la triangulación no se asumió aquí como una estrategia de evaluación o validación de la información construida, sino más bien como una alternativa que aumento los alcances, la profundidad y la consistencia de los procedimientos

metodológicos (Flick, 2009). En el caso particular de esta investigación se utilizó un tipo de triangulación denominado por Denzin (en Flick, 2009) “triangulación de técnicas” el cual hace referencia a la comparación, combinación o relación de información construida desde técnicas diferentes en tiempos o lugares variados. Concretamente, la información construida a través de la observación participante –en un primer momento- y algunos documentos del grupo– en un segundo momento.

#### 4. HALLAZGOS

*Esta que canta si sale el duende  
y hace silencio donde ya no,  
ésta es la vida que me sorprende,  
ésta es la vida que me parió.*

*Esta es la vida que me enamora,  
ésta es la vida que me da voz:  
la que regaña cuando se atora,  
la que no excusa siquiera Dios.*

“Esta es la vida” Silvio Rodríguez

Los hallazgos que aquí se presentan se vienen construyendo desde mucho antes de iniciar el proceso de trabajo de campo. Para el 2010, año en el que junto a un grupo de compañeros iniciamos el proyecto del CEPsi, ya la vida nos enseñaba caminos, nos atravesaba piedras, nos sorprendía con atajos. Han sido tres años de caminar juntos, de buscar rutas comunes que poco a poco y con esfuerzo han trazado una **vida colectiva**, una historia concreta y real que hemos parido y nos ha parido, que hemos hecho juntos y nos ha hecho. La vida, esta vida, cruda, paradójica, sorpresiva, silenciosa e incluso contradictoria es, pues, en últimas, lo que se busca presentar aquí, con errores, como es obvio que, sin lugar a dudas, son parte de su misma complejidad caótica. Tratando entonces de anudar experiencia, emoción y teoría en la apuesta por plasmar la vida en su diversidad, los hallazgos asumirán como clave epistemológica y ético-política la aproximación histórico-cultural que concibe al ser humano situado en una realidad social concreta, un momento histórico y un mundo cultural (Vygotski, 2000; González, 2002).

Desde la aproximación histórico-cultural, las esferas de la actividad política, la subjetividad y la práctica educativa son dimensiones que corresponden al devenir de todo sujeto, atravesando paralelamente su actividad individual y colectiva. El entendimiento del CEPsi y de los sujetos que allí participan es una tarea que exige el reconocimiento de su historia, de las condiciones contextuales y las relaciones sociales concretas que hicieron posible su aparición como producción humana. Es por esto que se retoman, a modo de contrapunto, momentos y

lugares de la historia del CEPsi con el fin de ilustrar y ubicar su desarrollo, como tejido vital. También, es por esta razón, que se utiliza como fórmula interpretativa trasversal la relación dialéctica **historia-presente concreto**, dado que es a partir de la reflexión sobre la historia que el CEPsi construye su devenir y lee la realidad social.

Siguiendo, de este modo, el espíritu vigotskiano que alienta la indagación, se propone junto a la diada **historia-presente concreto** la relación dialéctica **sujeto(s)-colectivo** como segundo lente interpretativo del corpus, puesto que es en la tensión, no rígida sino dinámica, entre espacio social e individuo donde emerge el sujeto (González, 2002), las prácticas educativas (Freire, 1999) y la actividad política (Santos, 2009). Esta última dimensión a explorar en la información recolectada con el trabajo de campo, la actividad política del CEPsi, se aborda desde los presupuestos de Castoriadis (2000) que delimitan la acción **política** como el ejercicio permanente de reflexión, cuestionamiento y re-construcción de las instituciones establecidas. Así pues, con el interés de rastrear los ligamentos profundos entre actividad política, prácticas educativas y subjetividad se asume como tercer lente interpretativo la relación dialéctica **instituido-instituyente**, en el entendido que cualquier acto educativo se sostiene en el proceso de crear y re-crear el conocimiento en una dinámica de exploración y descubrimiento que brinda al sujeto posibilidades instituyentes sobre la sociedad al empoderarse desde el **conocimiento de** la realidad (Freire, 1969). A su vez, es en la tensión entre el espacio social como institución de relaciones sociales y entramado cultural y el individuo, que emerge el sujeto singular (González, 2002) y autónomo (Castoriadis, 1999), en la dinámica de acuerdo-ruptura en que se mueve el sujeto frente a los productos simbólicos canónicos de la cultura (Bruner, 1990). De manera que lo instituyente es, en relación a lo social y culturalmente instituido, un quiebre (y por lo tanto una trasgresión) con la zona estable y compartida de significados (Bajtín, 1986), un proceso de generar **magnas de significación** en los que se cifran las representaciones, afectos e intenciones de un sujeto autónomo y empoderado (Castoriadis, 2000, 1999).

Se proponen tres lecturas de la información recolectada: a) en términos de **dinámicas de AC**, las cuales comprenden la definición de un espacio/proceso que promueve relaciones de identificación, comunión y tensión, así como marcos de interpretación que hacen posible la identificación de *enjeux*, y la manifestación de acciones trasgresoras y acciones instituyentes, todo en el marco de una actividad política amplia que se asienta en principios y ejercicios democráticos; b) en términos de **prácticas educativas**, entendidas como toda acción o forma de hacer orientada a la formación de los sujetos participantes de la AC o de otros sujetos, desde, en y para lo democrático, incluyendo, para ello, finalidades, acciones y sujetos que estructuran el acto educativo; c) en términos de **sentidos subjetivos sobre la democracia**, es decir, unidades de voz que agrupan significados y emociones sobre la democracia que emergen en tensión con la AC como espacio de subjetividad social y en diálogo con las prácticas educativas como procesos que apuntan a la construcción de **saberes y hacer**es para, en y desde la democracia.

#### **4.1 DINÁMICAS DE AC EN EL CEPsi: EJERCICIO DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN**

Desde la convicción de un intelectual comprometido, la construcción de interpretaciones de talante teórico exige la interpelación de la realidad y, de este modo, la propia interpelación del investigador, promoviendo un proceso reflexivo permanente (Guber, 2001). Se enuncia entonces una pregunta como guía de las elaboraciones subsiguientes, sustentada en el interés por caracterizar las dinámicas que hacen posible ejercer y significar la democracia y emprender prácticas educativas dentro del proceso de lucha política que promueve la AC posibilitando, a su vez, la indagación de sentidos subjetivos sobre la democracia: **¿Cuáles son las características de AC que identifican a un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia?** Para responder a esta pregunta se parte de una concepción que entiende a la AC como un proceso y un espacio definido por relaciones de identificación, comunión y tensión que permiten un diálogo constante en su interior, una dinámica que va y viene del disenso al consenso, del acuerdo a la diferencia. En esta relación de tensión se construyen posibilidades de acción que, según lo analizado hasta ahora, encuentran como punto de apoyo la creación (creatividad), la invención de nuevas formas de hacer y de pensar que hacen posible la tarea trasgresora e instituyente de la AC.

Se proponen tres ejes analíticos que recogen la complejidad de su devenir como proyecto político, ético y afectivo: finalidades, formas de acción y lugares de enunciación. Las finalidades y las formas de acción son categorías emergentes que devienen, sin embargo, de la estructura analítica del problema y se articulan a la complejidad y particularidad de la evidencia empírica. La primera, se define en relación a los marcos de interpretación y a los *enjeux* que identifican objetivos en juego en los procesos de AC (Touraine, 2006). La segunda, cubre las relaciones polifónicas que realiza la AC, las acciones instituyentes/trasgresoras que desarrolla y los ejercicios de democracia participativa que promueve. En términos generales, son categorías que se construyen en el proceso analítico con el interés de reorganizar en dimensiones inteligibles las categorías construidas anteriormente. La categoría lugares de enunciación es también una construcción que emerge del análisis de la evidencia empírica y se sustenta en las relaciones de identificación como condición estructurante de los procesos de AC (Torres, 2002). Los lugares de enunciación son, en este sentido, lugares de identificación que permiten organizar y originar, desde diferentes ángulos, la acción y la reflexión de los integrantes del CEPsi.

El CEPsi nació a finales del 2010 como una propuesta de organización de base de los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Colombia que alimentara la representación estudiantil. Su origen estuvo marcado por la situación de indiferencia y apatía a la participación política que vivía la carrera. Como se evidencia en las memorias de la serie de encuentros “A la hora del té con el movimiento estudiantil. Décadas del 70, 90 y 2000” realizados por el grupo, la actividad “extracurricular” de los estudiantes de psicología se caracterizó, principalmente, por la reflexión académica, en algunos casos con intenciones críticas dirigidas en su mayoría a la formación disciplinar y a la profesión psicológica. De manera que, la

participación y la discusión política tuvieron al interior de la carrera una relación a veces cercana a veces distante con la reflexión teórica. En términos de dinámicas de AC los intereses y formas de acción del CEPsi se alimentaron de esta doble relación que definía una “cultura política previa” y un sistema particular de relaciones sociales e intereses comunes en el Departamento de Psicología como tejido social (Torres, 2002) que desde su dinámica cotidiana condiciona el surgimiento del CEPsi. Es pues, a partir de esas “condiciones previas” que el CEPsi se define como un proceso y espacio de **acción y reflexión académico-político**, E y S lo señalan:

E: [...] Creo que nosotros [...] siempre fuimos un grupo de reflexión

S: Y de activismo↑// [...] somos tremendos activistas↑/

Esta dinámica estructurante de la actividad del CEPsi ilustra con claridad la relación dialéctica entre historia y presente concreto en el grupo, puesto que, como construcción histórica abierta, su desarrollo se encuentra ligado con las dimensiones temporales y espaciales que le preexisten (Torres, 2002). Entendido entonces, como producto histórico, el CEPsi construye y despliega finalidades, formas de acción y lugares de enunciación a partir de una dinámica base: la acción y reflexión académico política.

#### 4.1.1 FINALIDADES

La identificación de finalidades en el CEPsi se logró gracias a la utilización de dos conceptos básicos en la definición construida de AC: los **marcos de interpretación** y los *enjeux*. Los marcos de interpretación se entienden como sistemas de valores, conceptos y saberes que le dan sentido, orientación e identidad a la AC y le permiten comprender y leer la realidad social (Torres, 2002). Los *enjeux*, por su parte, se definen como las apuestas u objetivos “puestos en juego” entre dos actores sociales por la dirección histórica de un colectivo social (Touraine, 2006; 1990). Los *enjeux* junto a los marcos de interpretación le permiten al grupo leer la realidad y definir sus finalidades.

##### 4.1.1.1 La construcción de una psicología con sentido social

Aproximadamente para los años 2007, 2008 y 2009 la mayoría de los integrantes del CEPsi habían ingresado a la carrera de psicología, la situación con la que se encontraron, como lo relata K, era de indiferencia y apatía a la participación y discusión política: “*psicología [...] era un departamento muerto/ [...] fuimos una generación que se encontró con nada/ cero cosas*” y es precisamente en esta situación que los futuros participantes del grupo empiezan a buscar los espacios y procesos que de una u otra forma resistieron o se articularon generativamente a las condiciones de indiferencia reinantes. Este es el caso del grupo “Psicología EN Desarrollo” el cual desarrolló un papel crucial en el nacimiento del CEPsi, puesto que se reconoce como “antecedente” del grupo, según lo plantea E: “*nosotros nos reconocimos:: de cierta forma como herederos de “Psicología EN Desarrollo”/ [...] nosotros retomamos::↑ banderas [de ellos]*”.

La trascendencia de “Psicología EN Desarrollo” radica en el papel que cumplió como “tejido asociativo” para el CEPsi, es decir como tradición organizativa en la carrera orientada a la acción política y como “tejido social”, red de relaciones sociales que brindó una base de

“sociabilidad” a la que se fueron acercando los integrantes del grupo (Torres, 2002). En las memorias de los conversatorios “A la hora del té” se relata el papel de “Psicología EN Desarrollo” como soporte organizativo y social, en la medida que:

Generó la posibilidad de desarrollar un debate fuerte frente a la pertinencia y función social de la psicología, abriendo el camino para la aparición de nuevos procesos de carácter estudiantil como el [CEPsi] que han asumido una posición política y una orientación crítica frente a la formación psicológica que se imparte en la Universidad [y] el ejercicio profesional.

Se abre entonces, para el CEPsi, la posibilidad de un tránsito del debate teórico supuestamente neutral y apolítico a la reflexión de los cimientos éticos y políticos de la disciplina psicológica, construyendo un canal de comunicación y de acción con el movimiento estudiantil, como se enuncia en las memorias sobre los encuentros “A la hora del té”:

La generalizada apatía del estudiantado frente a las discusiones de carácter político, así como [la] desarticulación del departamento con la dinámica propia del movimiento estudiantil, generó un [...] interés por promover desde la carrera espacios de debate, inicialmente con orientación teórica y con un profundo carácter crítico.

El carácter crítico de la dinámica de acción y reflexión del CEPsi, le permite identificarse como un actor social que entra en el juego por el control histórico de la psicología. Sin embargo, no es en lo crítico donde se queda el CEPsi, sus intereses van más allá y es gracias a la reflexión sobre la historia del movimiento estudiantil en psicología en relación con el presente concreto que vive el grupo, como se le otorga un contenido puntual a ese carácter crítico. En las memorias de “A la hora del té” se señala de esta forma: *“El acercamiento con otras generaciones se configuró como un espacio de encuentro entre saberes que confluyen en una identidad: estudiamos psicología y tenemos una ansiedad enorme de saber cómo llegamos a actuar por una psicología transformada”*.

De esta manera se empiezan a construir en el grupo referentes valorativos, cognitivos e ideológicos que constituyen sus marcos de interpretación (Torres, 2002) permitiéndoles reflexionar sobre la disciplina y la profesión psicológica. Uno de estos referentes, para el caso particular del CEPsi, es lo “crítico”, en tanto discurso amplio que le permite acercarse a la “realidad” de la psicología para plantear desde allí la posibilidad de una psicología transformada y transformadora. A partir de este marco de interpretación, el grupo emerge como actor social al identificar un **otro** con el cual entra en conflicto por el dominio histórico de la psicología en tanto colectividad. Este otro es definido por CC como la “psicología tradicional” en su caracterización del CEPsi: *“Ya era justo que alguien se levantara contra esa psicología tradicional, era momento de salir a las calles y decir que la psicología tiene mucho que aportar”*. Se manifiesta de esta forma la diada instituido-instituyente en la relación dialéctica que establece el CEPsi con la psicología tradicional como el referente “canónico” con el cual se entra en tensión desplegando posibilidades de institución de una nueva psicología **transformada** y con **mucho que aportar**.

La psicología como disciplina y profesión es, en este sentido, lo que está en juego para el CEPsi, el *enjeu* que moviliza su acción en la disputa por su control social con la “psicología tradicional” como actor antagonico. Lo “crítico” como uno de los referentes significativos en los

marcos de interpretación se posiciona como un lente desde el cual el grupo lee la realidad social y le permite identificar en la psicología imperante, la tradicional, una disposición “aislada” frente a las problemáticas sociales, permitiendo construir de esta manera una de sus finalidades, tal como lo relata S: “[una] psicología que esté en diálogo directo con la sociedad↑/ con los problemas de la sociedad↑”. Es por ello que se plantea como finalidad del grupo **la construcción de una psicología con sentido social**, sensible a los problemas de la sociedad, que se arroge la dirección histórica y social de la psicología, teniendo como base la lectura crítica de la realidad.

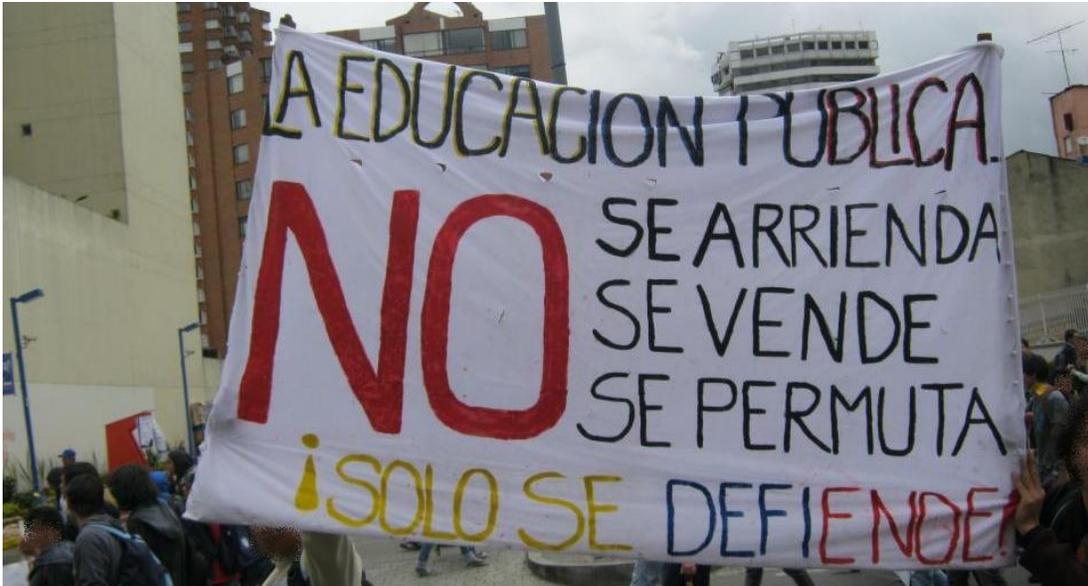
#### 4.1.1.2 La defensa de la educación pública

Junto a la preocupación por construir una psicología con sentido social, la actividad del grupo se fue consolidando y ampliando al interior de la carrera. JG en la caracterización que hace del CEPsi plantea cómo la intención del grupo se movió hacia los intereses comunes, es decir a lo público (Garay, 2000; Uricoechea, 2001): “no tengo duda [que el CEPsi] tiene un papel importante en el departamento, el cual se ha ganado gracias al trabajo y la preocupación por los asuntos comunes”. El interés por los asuntos comunes que, en primera instancia, puede parecer un propósito limitado y circunscrito a las dinámicas societales del Departamento de Psicología, rápidamente se amplió a asuntos de carácter general que trascendían el talante propio de la carrera, incluso más allá de los muros de la universidad.

Un momento crítico, por su trascendencia, en el que se manifestó con contundencia el interés por los asuntos comunes en el CEPsi, son las movilizaciones de 2011. Luego de algunos años de relativa pasividad y letargo del movimiento estudiantil, el 2011 se constituyó como un momento de fuerte movilización social y de revitalización del movimiento estudiantil (Archila, 2012), condición que se ha mantenido, con vaivenes, hasta el momento actual, según S: “Es que si ustedes recuerdan:: desde hace como dos años↑ venimos en una ola de movilizaciones permanente↑/ [...] pero:: creo que el momento:: del estallido↑ fue el paro universitario del 2011↑/”. Según Múnera (2011) las movilizaciones de 2011 tuvieron como causa fundamental y telón de fondo, la propuesta gubernamental de reforma a la Ley 30 de educación superior que tenía como objetivo profundizar el modelo de des-financiación de la universidad pública y consolidar la dinámica de mercado en la educación superior. La oposición recibida por el gobierno de parte de los estudiantes a su propuesta de reforma, trazó la disputa entre dos actores sociales en conflicto: **los estudiantes** y el **gobierno nacional**, por un *enjeu*: la educación superior.

No obstante, es mediante la aparición de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que el conflicto puede constituirse con total claridad, en la medida que se posiciona como referente organizativo del movimiento estudiantil consolidando agendas comunes de lucha política. CC recuerda la relación del CEPsi con la MANE, indicando cómo el grupo se reconoce en esta última: “la MANE↑ es una cosa que trabaja desde lo amplio o sea logró coordinar:: desde ahí ya tenemos una voz↑/:[...] y eso es trabajar desde arriba↑/ y nosotros también podemos trabajar desde abajo: [...]”. De esta forma, el CEPsi reconoció su papel local en la

situación de movilización nacional desempeñando, en el centro de la cotidianidad del estudiantado, una función protagónica en la permanente discusión y activa participación de los estudiantes de psicología. En las movilizaciones de 2011, la defensa de la educación pública se hizo evidente:



Posicionado en el conflicto entre el movimiento estudiantil y el gobierno nacional por la dirección social e histórica de la educación superior, el CEPsi construyó referentes interpretativos como el bien común y lo público como opuesto a lo privado, los cuales empezaron a edificar, en los marcos de interpretación, un discurso sobre la educación pública como algo que debe ser defendido acogiéndose así, en una reflexión constante entre historia y presente concreto, una de las luchas tradicionales del movimiento estudiantil (Archila, 2012).

#### 4.1.1.3 El cambio social

Luego de tematizar **la construcción de una psicología con sentido social y la defensa de lo público**, como finalidades del CEPsi, se puede abordar la elaboración de una nueva finalidad que, podríamos pensar, se encuentra ligada a un interés social más general y holístico. JG en su caracterización del grupo plantea la visión del **cambio**, como un elemento que dinamiza la acción y reflexión del CEPsi:

Tal vez todos los que hacemos parte de este grupo tengamos sueños diferentes y diversas ideas de lo que es una sociedad mejor, pero no me cabe duda que compartimos la certeza que hay cosas por cambiar [...] y tenemos toda la energía y las ganas para trabajar buscando mejorar la sociedad.

Esta intención de “mejorar la sociedad” es construida en el CEPsi a partir de una interpretación de la realidad que revela un estado de cosas que hay que “cambiar”. Ese estado de cosas es leído a través de dos referentes interpretativos que van a alimentar los marcos de interpretación del grupo: la injusticia y las condiciones indignas de vida. Para K, la cotidianidad de su vida le revela las situaciones de la realidad social que hay que cambiar a partir de la lucha,

pues son “condiciones:: **indignas** de vida que nos ha tocado pasar:: [...] [que son]cuestión de hambre:::/, [...] transporte:::/, [...] de desigualdades::/”. A su vez, CC, a propósito del paro nacional agrario desarrollado en los meses de agosto y septiembre de 2013, manifiesta que es “es evidente↑ cómo:: el comportamiento de parte [...] del gobierno↑ comete **injusticias**/, y ahí↑, ¿cómo vamos a comportarnos:: nosotros::?/”, con lo cual se interpreta la realidad del campo colombiano.

Las dos lecturas, que a primera vista pueden parecer alejadas una de la otra, comparten sin embargo una reflexión común: existe un estado de cosas **injustas** e **indignas** que hay que “cambiar”, una situación que, según Touraine (2006) es identificada a partir de una interpretación en “negativo” de la sociedad o, en otras palabras, de una lectura de las condiciones negativas que presenta la realidad social. Más claro en el segundo caso que en el primero, el CEPsi identifica al gobierno como el actor social causante de la situación de “injusticia” en el sector agrícola y por lo tanto como un actor con el cual se entra en conflicto por la dirección social de la sociedad colombiana, en este caso enmarcada en el sector rural. CC lo plantea así: “¿cuál va a ser:: nuestra:: lucha?/ ¿contra qué↑?/ [...]¿cómo vamos a hacer↑?/ yo veo que el único punto::↑ [...] en lo que converge todo esta semana obviamente [es en] el mal **gobierno**::↑/”.

Asumiendo entonces a los gobiernos de turno como los adversarios históricos del movimiento estudiantil (Archila, 2012), el CEPsi ubica a la sociedad como el *enjeu* o el campo social que está en juego, en una disputa que tiene como finalidad el cambio social de las condiciones de injusticia e indignidad que aqueja a los colombianos y que los integrantes del grupo leen desde sus marcos de interpretación en la propia cotidianidad o en la realidad concreta de otros, por ejemplo de los campesinos. En síntesis, la finalidad del cambio incuba una intención trasgresora en el CEPsi, una apuesta coherente con los fundamentos de la AC en tanto proceso que aspira romper los límites sociales definidos (Melucci, 1999) ejerciendo acciones instituyentes, es decir, desarrollando la posibilidad de pensar la sociedad como institución humana, cuestionándola y, en última instancia, re-creándola (Castoriadis, 1999).

#### 4.1.2 FORMAS DE ACCIÓN

El CEPsi en tanto proceso de AC, asume la praxis como forma de acción y relación con y sobre la realidad. Bajo esta definición, el grupo no puede ser entendido por fuera de su dimensión práctica como “sistema de acción”, como estructura que, desde los presupuestos de la AC, organiza un conjunto de acciones orientadas a la consecución de una finalidad (Melucci, 1999). De esta manera, el CEPsi desarrolla formas de acción que corresponden a la carrera de psicología como su realidad concreta y cercana y puesto que, su acción se inscribe en lo local, el grupo construye una intención y unas finalidades coherentes con estas condiciones. El interés por motivar **la participación política del estudiantado de psicología**, es entonces la clave analítica y la forma de acción general en que se traducen las finalidades del grupo y su intencionalidad política en el marco local de la carrera.

#### 4.1.2.1 Relaciones polifónicas de comunión y tensión

A partir del 2010, año de su creación, y con el paso del tiempo el grupo fue creciendo, se crearon lazos de amistad y se fue construyendo un horizonte de ideas y objetivos que permitían articular un mundo en común. Sin embargo, este proceso no concluyó en la univocidad sino más bien en la consagración de polifonías que, en el reconocimiento de voces diferentes en constante tensión, hacen posible la emergencia de relaciones de identificación (Arendt, 1997). La heterogeneidad de los integrantes del CEPsi es reconocida por K: *“la posición creo que ha sido la misma a lo largo de toda la historia del colectivo [...] que hemos tenido diversas posiciones”*. Es así como la pluralidad de posiciones sirvió de plataforma para la consolidación de relaciones de identidad asentadas en la diversidad y con la intención final de reconocer en el otro su diferencia y desde allí posibilitar su empoderamiento y autonomía. E lo señala de esta forma: *“por eso es que yo insisto mucho↑ en que en nuestras:: reuniones/ en cualquier foro abierto:: se procure [...] de que la gente se empodere↑/ que coja sus palabras/ sus propias palabras y que se explique el mundo desde ahí↑”*.

Una situación concreta que hizo posible la manifestación de la pluralidad de voces en el CEPsi, fue la acción violencia ocurrida en 2012 en la que un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, en el marco de la semana de la indignación, quemó un carro en la entrada de la calle 45. Esta acción suscita la reflexión sobre la violencia desde su función pragmática y su sentido ético y político, haciéndose evidente el carácter polifónico del CEPsi en sus formas de acción. La tensión, en un principio, entre dos posturas antagónicas, se tramita en el diálogo y en la búsqueda de comuniones:

A: Bueno lo que yo reitero:: ((risas)) [es] que se debe rechazar la violencia innecesaria/ [...] yo sigo diciendo que se debe hacer el rechazo a los errores tácticos↑, de esos movimientos clandestinos::/, o como quieran llamarlos↓, o de la persona que lanzo esa vaina:: y las cago ¿sí?::, porque nos deja mal parados como movimiento estudiantil:: [...]/, pero siempre y cuando tenemos que respetar↑ que esa es una forma de protestar de ellos [...].

L: A diferencia de A:: opino otra cosa/ me parece que nosotros sí tenemos el derecho de rechazar esas cosas↑ [...] y en tanto otra↑ persona puede estar haciendo otra↑ forma de protesta donde atente↑ contra otro es deber cívico o ciudadano [...] rechazarlo [...]

T: [...] Creo que estamos todos de acuerdo de que rechazamos [...] lo que sucedió:: [...] porque::[...] uno, es inútil/ dos, genera daño que:: no trae beneficio/ y tres, perjudica el movimiento estudiantil en cuestiones de popularidad↓/ [...].

L: [...] eh me parece/ le sumo a lo que tu decías ((refiriéndose y observando a T)) me parece que tenemos otro consenso↑ y el gran consenso que tenemos es que aunque rechazamos esas formas de violencia tatata debemos decir que nosotros: [...] procuramos↑ siempre salidas de protesta de formas creativas que no atenten contra los otros/ [...] //.

El diálogo, en tanto práctica significativa, se revela en el fragmento como una de las posibilidades en el grupo para conciliar diferencias y construir consensos (Bajtín, 1986), no anulando la voz contraria, sino **incluyéndola** en lugares y sentidos comunes que en este caso se depositan en las salidas creativas. La configuración de sentidos subjetivos alrededor de la creatividad en la interacción dialógica entre varias voces es tanto singular como social (Silvestri & Blanck, 1993; Voloshinov, 1976), pues pone en relación dialéctica las subjetividades individuales de los integrantes del CEPsi con los sentidos subjetivos comunes que integran la

subjetividad social del grupo (González, 2002; Urreiteizta, 2009). De manera que **las relaciones polifónicas de comunión y tensión**, como forma de acción del CEPsi, se caracterizan entonces por incluir un sentido profundo de la democracia, en la medida que abren la práctica social a un lugar de lucha política en donde se ponen en juego los diferentes principios éticos e ideológicos de los sujetos encarnados en sus voces (Silvestri & Blanck, 1993; Voloshinov, 1976) sobre la base de un pluralismo radical, que en el diálogo, hace posible conformar y transformar permanentemente las diferentes nociones de verdad expuestas (Giroux, 2006; Laclau & Mouffe, 1986; Castoriadis, 2000).

#### 4.1.2.2 Acciones instituyentes/acciones trasgresoras

En el caso de la carrera de psicología, la casi nula participación política de gran parte de sus estudiantes durante la década del 90 y los primeros años de la década del 2000 se debió principalmente, según las memorias de “A la hora del té” a un desgaste notorio: “[de] las formas tradicionales de lucha social del movimiento estudiantil, a la vez [...] [de un cuestionamiento de] los discursos de izquierda imperantes, razones que sirvieron de justificación para una prolongada separación [...] con los procesos de organización y movilización”. El descubrimiento de este desgaste en las formas de lucha del movimiento estudiantil plantea para el CEPsi la necesidad de re-leer las condiciones concretas para la actividad política en el Departamento de Psicología, poniendo nuevamente la relación entre memoria y realidad concreta como telón de fondo para el desarrollo de su ejercicio político. Las formas de acción y los discursos que conforman el imaginario social instituido del movimiento estudiantil (Castoriadis, 1999) o, en términos de Bruner (1999), el sistema de significados canónico de las comunidades estudiantiles, son trasgredidos por las acciones del grupo que se hicieron cada vez más desde una propuesta original, arriesgada e innovadora, donde se le dio importancia a lo instituyente/creativo, es decir a la creación de nuevos discursos y acciones para la participación y acción política.

Este tinte propio que le imprimía el grupo a su acción, CC lo define como un plus, algo que la animó a participar: “*algo distinto tenía este nuevo espacio, algo me conmovió y realmente fue que creían en el arte y la creatividad como la mayor herramienta para generar un cambio, visualizar los problemas y hacer reaccionar al resto de estudiantes*”. La intención de generar un cambio en la situación de apatía que se vivía en la carrera motivando la participación política de los estudiantes evidencia el interés trasgresor de la AC (Eljach, 2011), al mismo tiempo que la instauración de maneras creativas y originales para lograrlo destaca el valor instituyente de su actividad (Arendt, 1997), por su parte, la promoción de la participación activa de los estudiantes de psicología en los espacios de discusión y decisión, evidencia ya una forma de acción democrática con interés de apertura al diálogo y al debate (Giroux, 2006).

De manera que la creatividad se constituye como un sentido compartido en el CEPsi y un referente para las formas de acción, puesto que el poder instituyente de la creación no puede ser concebido sin articular la fuerza trasgresora de la imaginación radical de nuevas maneras de actuar y pensar, de manera que no hay acción instituyente sin acción trasgresora (Castoriadis,

1999). La creatividad se manifestó con contundencia en las movilizaciones de 2011, CC lo señala: “el paro del año pasado [de 2011] fue un ejemplo claro↑ o sea no creo un ejemplo más cercano de otras alternativas:: [...] por eso es que siempre digo la creatividad/”. El estallido del movimiento estudiantil durante el año 2011, consistió en pocas palabras, en un estallido creativo, un estallido de la participación social, un estallido de las formas de acción colectiva que se asentaban sobre la posibilidad de instituir nuevas formas de acción y trasgredir las tradicionales. Motivado por la defensa de la educación pública y la construcción de una propuesta alternativa de educación superior, los integrantes del CEPsi llenan las movilizaciones del 2011 con propuestas creativas y lúdicas:



La marcha como expresión fundamental del movimiento estudiantil condensa, de manera contradictoria pero también generativa, las formas tradicionales de acción con las posibilidades de instituir nuevas maneras para desarrollar la actividad política, CC lo narra así:

Las marchas las logramos transformar en Carnavales, por lo menos en Ciencias Humanas marchar ya no era sólo lanzar pimpones de pintura y “echarle la madre” a la policía, la marcha se convirtió en el evento más esperado para poner a prueba nuestra creatividad, exigir nuestros derechos y aprovechar para pintarnos las caras de colores, disfrazarnos, bailar y cantar.

Teniendo en cuenta la relación tensionante entre lo instituido y lo instituyente, las apuestas creativas, originales y festivas que desarrolla son contraposiciones de las formas “desgastadas” del movimiento estudiantil, las cuales emergen a partir de trasgredir las formas tradicionales de acción y “buscar alternativas” en el actuar. De otra parte, la actividad trasgresora/instituyente del grupo demarca un ejercicio democrático en el sentido de la utilización continua de un **lenguaje de la posibilidad** (Giroux, 2006) cifrado en sus formas de acción, un

lenguaje que no se queda sólo en la crítica o la trasgresión sino que posibilita la construcción de salidas instituyentes, creativas y para el caso del CEPsi festivas y lúdicas. La restricción para permanecer los viernes en la universidad en las horas de la tarde ilustra con claridad este punto:

S: Saben que toca/ hacer tomas culturales en las entradas pa quitar esas cadenas↑//

F: Ajá↑/ sí↑//

CC: Entrar “esta es la puya loca” ((se mueve como si estuviera bailando)) y entramos severa comparsa↑ ((risas)) “mira que te cogen/ mira que te agarran”/

F: Y todos en fila::↑/

CC: El mapale↑/ el mapale↑ ((risas)) y “¿entonces esta gente qué?/ que no/ que viene la comparsa”//

Las formas de acción en el CEPsi pueden comprenderse entonces desde la diada instituyente-trasgresor, o en otras palabras, desde una relación entre la creatividad y la originalidad por una parte y la alternatividad en la acción de romper con las formas tradicionales y vigentes de participación social. El potencial “subversivo” de la AC, radica en la capacidad de cuestionar el orden político abriendo la democracia a escenarios y procesos que trasgreden las relaciones sociales establecidas e instituyen nuevas formas de ser y estar en sociedad (Castoriadis, 1999; Torres, 2002; Melucci, 1999).

#### 4.1.2.3 Democracia participativa

La consecución de legitimidad para la representación estudiantil al inicio del CEPsi, partía de un cuestionamiento a la democracia representativa que, poco o nada, respondía a un diálogo abierto y plural en la base del estudiantado. Siguiendo a Castoriadis (2000), podríamos afirmar que en este primer momento, el trabajo del CEPsi se movía por un espíritu democrático, sustentado en la importancia de promover un ejercicio de gobierno propio en el Departamento de Psicología que dependiera de una actividad colectiva explícita, es decir, un interés por construir un proceso colectivo con formas de acción claras que se sintetizarán en un diálogo amplio y diverso al interior de la carrera, en palabras de JG por una “*voluntad de incentivar la discusión y la diversidad en el departamento*” y en palabras de K por una preocupación por la participación: “*cuando nosotros empezamos como colectivo::/ digamos que la apuesta era que cada vez fuéramos más [...] que cada vez más gente se preocupara por esta vaina*”. De modo que, la búsqueda del diálogo y el reconocimiento de la diversidad concuerda con los principios y valores éticos de la vida democrática: la participación, el respeto, la igualdad y la solidaridad (Santos, 2009). Más aun, la finalidad subyacente a las formas de acción de motivar la participación política se puede leer en K y JG como un interés de profundizar la democracia, ampliando el campo político a todas las prácticas sociales (Santos en Aguiló, 2009).

La profundización de la democracia en el Departamento de Psicología por medio de la apertura al diálogo y la politización de los estudiantes constituye una búsqueda por generar las bases para la conformación de la carrera como un **lugar de lucha política** (Giroux, 2006), o en palabras de Mouffe (2003) un espacio para los “consensos-conflictivos” entre diversas formas de vida que, sin embargo, comparten un “*ethos* democrático común”: el incentivo de la participación, el respeto por la diferencia, la solidaridad y la igualdad política (Santos, 2009). Al

reflexionar sobre lo que ha hecho y le hace falta al CEPsi, J plantea la necesidad de pensar la carrera como un escenario de lucha política, haciendo un llamado al grupo para que asuma esta tarea sin miedo:

[...] Cuando uno sienta una posición y unas líneas políticas pues la gente dice: “¡ah! bueno↑/ estoy de acuerdo o estoy en desacuerdo/, voy a discutir eso/, no voy a discutir/, me posiciono en relación a eso”/ entonces es::/ [...] una reflexión para el colectivo↑/ y para el consejo estudiantil:::/, no hay que tenerle miedo a sentar esas posiciones y a tener líneas políticas claras↑ sobre lo que uno va a hacer/, obviamente no son dogmas/ son cosas que se tienen que discutir de acuerdo a los hechos concretos que hayan↑/ en un tiempo/ y pues cada vez que sea necesario discutirlo↓//.

La democracia participativa es, en este caso, una “democracia redistributiva”, es decir una democracia que descentraliza la toma de decisiones de unas pocas manos para depositarla en el amplio espectro de las relaciones sociales delimitadas/posibilitadas por el diálogo, en el que la premisa es la participación activa (Santos, 2006). La discusión al interior del CEPsi de la propuesta de un consejo estudiantil para la carrera, abrió el debate sobre la democracia representativa e introdujo a su vez, la posibilidad de la democracia participativa como fundamento para la organización del estudiantado en un tránsito de la figura de vocero a dinamizador:

J: [...] Hasta donde yo entendía el interés de las vocerías para este semestre/ era [...] no elegir voceros sino dinamizadores↑/ eso era lo que yo había entendido [...] precisamente por la dificultad de no tener procesos en los semestres↑/sí↑/ [...] porque ya se plantearon las vocerías en el paro de 2011/ y:: se vio que no funcionaban↑/ [...] en general a la conclusión a la que se llegó es que no habían procesos por semestres y que lo que necesitábamos era buscar la forma de que esos procesos se gestionaran↑/ entonces se planteó la idea de dinamizadores [que] [...] podría ayudar a generar procesos desde los semestres↓//

El giro de voceros a dinamizadores plantea la preocupación del CEPsi por desarrollar acciones que consoliden y potencialicen una dinámica de democracia participativa en la carrera entendida como lugar de lucha política, teniendo como sustento una apertura al diálogo, un reconocimiento de la diversidad en términos de un pluralismo radical y un ejercicio de inclusión y participación en el cual se democratizan instituciones y relaciones sociales en condiciones de solidaridad, respeto, igualdad política y participación.

#### 4.1.3 LUGARES DE ENUNCIACIÓN

Los lugares de enunciación son en primera instancia lugares de identificación. Según Torres (2002), los procesos de AC se constituyen con base en tejidos sociales que hacen posible la construcción de identidades comunes que vinculan a partir de la experiencia compartida. En la AC, encontrar relaciones de identificación permite definir luchas compartidas, saberes y estrategias comunes que ubican, en espacios y momentos particulares, la acción y la reflexión del CEPsi. Los lugares de enunciación son, en este sentido, producto de relaciones de identificación, que a pesar de sedimentar finalidades y formas de acción, no permanecen, para el caso del CEPsi, rígidas en un solo momento/espacio sino que se mueven en un vaivén constante entre el **ser estudiantes de psicología, ser estudiantes de universidad pública y ser pueblo.**

#### 4.1.3.1 Desde ser estudiantes de psicología

La psicología transita reiteradamente como lugar común de los integrantes del CEPsi, cohesionando en gran medida sus finalidades y formas de acción. El marco institucional de la carrera funciona como condición estructurante previa para la aparición del grupo en tanto delimita tiempos, relaciones y lugares compartidos. No obstante es en la cotidianidad donde esta condición estructurante se revitaliza en una red de relaciones sociales (tejido social) que forman la base para la construcción de un lugar de identificación y enunciación (Torres, 2002): **el ser estudiantes de psicología**.

A partir de las reflexiones producidas sobre la relación dialéctica entre historia y presente concreto suscitadas por los eventos “A la hora del té”, los integrantes del CEPsi se reconocieron como estudiantes de psicología. Las memorias de los encuentros lo indican: *“El acercamiento con otras generaciones se configuró como un espacio de encuentro entre saberes que confluyen en una identidad: estudiamos psicología.”*

La condición estudiantil como marco institucional (Arango, 2006) y el rol de estudiantes de psicología como lugar de enunciación moviliza la reflexión sobre la realidad social, pues los integrantes del grupo interpretan situaciones de injusticia a partir de su formación disciplinar y el papel que el psicólogo cumple en la sociedad. S lo afirma así:

En el caso del psicólogo si llega una familia desplazada:↑ ¿lo vamos a evaluar con el DSM IV::↑? o:: ¿vamos a tener en cuenta otras cosas?/, ¿sí me hago entender↑?/, más en términos de [nuestra función de] legitimación/, de casi:: generar representaciones sociales↑ a favor o en contra:: de lo que está pasando↓//.

El posicionamiento de los integrantes del CEPsi desde ser estudiantes de psicología se sustenta entonces, según Torres (2002), en tres antecedentes principales: el **marco institucional** que ofrece la carrera y que constituye una condición estructurante para la aparición del grupo, el **tejido social**, que se construye a partir del marco institucional y se traduce en las relaciones de sociabilidad establecidas entre los integrantes del grupo y el **tejido asociativo**, la tradición organizativa para la acción política existente que sirve como plataforma del CEPsi y que para este caso se traduce en la trayectoria construida por “Psicología EN Desarrollo”. Asimismo, es desde ser estudiantes de psicología que el grupo define sus finalidades y formas de acción identificando preocupaciones, estrategias y experiencias comunes que cohesionan y definen su identidad (Torres, 2002).

#### 4.1.3.2 Desde ser estudiantes de universidad pública

En términos genéricos, para este caso, los sujetos de la AC son los **estudiantes**. Según Castillo (2011) la articulación de la experiencia juvenil y la condición estudiantil en lugares y tiempos coincidentes hizo posible que los estudiantes universitarios y en particular los estudiantes de universidad pública asumieran el rol de estudiantes como lugar de enunciación e identificación. Más aun, la aparición y el fortalecimiento de los movimientos estudiantiles en las universidades públicas latinoamericanas permitió que el lugar de estudiante pasara a ser un lugar

de identidad marcado por el interés en la participación política y la construcción de la sociedad (Castillo, 2011).

J identifica este lugar común para los integrantes del CEPsi planteando la importancia de pensarse como estudiantes de universidad pública. En este sentido, los integrantes del CEPsi se ven a sí mismos no sólo como estudiantes de psicología sino también como estudiantes universitarios, en una dinámica que va y viene de un lugar a otro sin escindirlos sino más bien imbricándolos continuamente:

J: [...] Si estamos pensando/ como estudiantes de psicología/ pues también tenemos que pensarnos como estudiantes de universidad pública↑/ porque no somos estudiantes de universidad privada↑/, [...] con unas especificidades de la disciplina::/, de la Universidad Nacional:/

La reflexión sobre el carácter **público** de la universidad constituye para los integrantes del CEPsi, un punto nodal que articula sus intereses y responsabilidades generando relaciones de identificación (Torres, 2002). De igual modo, los marcos de interpretación que se construyen en el grupo integran discursos sobre lo público que permiten una lectura de la realidad, en este caso una lectura que deviene del bien común como referente interpretativo:

F: Mirar cual:: es la función de la universidad↑ [...] si le está sirviendo:: realmente al país/ ((señalando la mesa con un dedo)) digo al país no como al gobierno [...] sino al país en general:: o le está sirviendo a las multinacionales:: que están destruyendo los recursos::↓/ que se están robando↑ los recursos/

CC: Y ahí volvemos al punto de función pública de la universidad como universidad pública↑/

La universidad pública comprende de esta manera un escenario desde el cual y en el cual se organizan las acciones y finalidades del CEPsi. El dinamismo impreso a sus finalidades se retrata en una reflexión sobre lo cercano y cotidiano para los integrantes del grupo, es decir con lo que está íntimamente relacionado con la condición estudiantil que ostentan, la disciplina psicológica y la Universidad Nacional de Colombia. La lucha por el cambio social y la búsqueda de la transformación de la disciplina psicológica encuentran con la universidad pública un lugar de enunciación que articula preocupaciones comunes. F lo plantea así: “¿cual es::?, ¿qué papel::?, mejor dicho si está favoreciendo la universidad al país o lo está destruyendo también con sus políticas académicas::/ ¿cierto?/, con sus:: dinámicas académicas/”. Apropiando entonces el lugar de estudiantes de psicología y el lugar de estudiantes de universidad pública, el CEPsi define continuidades y complementariedades entre los dos para organizar, ubicar y orientar sus finalidades y formas de acción.

#### 4.1.3.3 Desde ser pueblo

Con el enriquecimiento de visiones y apuestas en el grupo, la tarea inicial de alimentar la labor de la representación estudiantil se complementó con la discusión constante de las problemáticas que como estudiantes y como ciudadanos les afectaban. Así, luego de las inquietudes que anteriormente no pasaban de ser efímeras intenciones de participación y acción, se comenzó como lo señala JG, el “*enriquecedor ejercicio de pensar y discutir acerca de los asuntos más básicos o más complejos de la vida en comunidad, la psicología, [...] la política [y]*

*el país*”. De manera que, los integrantes del CEPsi amplían el espectro de sus intereses, introduciendo lugares de enunciación menos locales, más nacionales, menos coyunturales y más estructurales que incidieron en la construcción de nuevas reflexiones, nuevas herramientas y nuevas exigencias para comprender la realidad social.

Puesto que las condiciones concretas de la sociedad colombiana indican para el grupo un panorama de injusticias y condiciones indignas de vida que superan el escenario de la carrera e incluso de la universidad, los lugares de enunciación antes descritos, que se acercan al rol de **estudiante** como figura identitaria, resultan precarios para la definición de las finalidades y formas de acción del CEPsi. Por tanto, la comprensión integral y profunda de los problemas de la sociedad, exige un reconocimiento de los integrantes del grupo como **pueblo**, desde un lugar de enunciación que los ubica siendo parte de las clases populares:

K: [...] Porque es que somos parte de ese **pueblo** y por eso↑ es que tenemos que lucharla diariamente↓/ o sea revolucionario ya no es la lucha armada↑ [...] **sino la rabia y la indignación legítima del pueblo**↑ [...] definitivamente el trabajo social↑ se hace con el pueblo y como pueblo./

Los integrantes del CEPsi al reconocerse como parte del **pueblo**, distinguen implícitamente entre elites y clases populares y se ponen de parte de estas últimas, interpretando que es desde allí, desde el lugar precario que estas han vivido desde donde se debe organizar la lucha social. CC señala, incluso, la importancia de construir una identidad que se piense las condiciones de opresión y desigualdad que viven muchos colombianos, identidad que está del lado del sujeto de a pie cuando reflexiona sobre la situación de los campesinos en el paro nacional agrario:

Es una cuestión no solo [...] por ser estudiantes de psicología↑ sino es una cuestión de:./ [...] identidad/ de que es ser colombiano/ [...] yo he sentido vergüenza porque: aquí sólo se sienten colombianos cuando gana un ciclista↑/ cuando gana la selección↑, pero cuando hay otros pidiendo les damos la espalda↑/ entonces ese tipo de colombiano es hipócrita↑ entonces es la cuestión de identidad:./

Con la construcción del lugar de pueblo como base para generar relaciones de identificación en el CEPsi, se conforma un continuo entre lugares de enunciación, lo cual **no** centra la dinámica de acción-reflexión del grupo en un solo nivel: local o nacional, sino que plantea una lógica de **vaivén** entre **ser estudiantes de psicología**, **ser estudiantes de universidad pública** y **ser pueblo**, enriqueciendo las formas de acción, las finalidades y estrategias del CEPsi y construyendo no una identidad cerrada sino, más bien, muchas identidades comunes.

#### 4.2 PRÁCTICAS EDUCATIVAS: EDUCÁNDONOS EDUCAMOS

Puesto que toda práctica educativa se entiende como parte de una práctica social más amplia (Freire, 1990) y dado que son parte de “luchas específicas que tiene[n] lugar dentro de contextos variados marcados por relaciones desiguales de poder, oportunidades diferenciadas, y recursos variados con el objetivo del cambio social” (Giroux, 2005; p. 139), las prácticas educativas son, sustantivamente, prácticas políticas. De modo que es posible invertir la premisa que afirma que toda práctica educativa es una práctica política (Freire, 2010), para plantear que

toda práctica política es potencialmente una práctica educativa, en el entendido, para el caso del CEPsi, que su interés es la educación en y para lo político, según lo señala S: *cuando creamos el colectivo en el 2010/, de ahí en adelante, de una u otra forma, el proceso/ malo, bueno o como se llame, de **politización** del estudiantado fue posible/, gracias a que el colectivo en muchos momentos se echó al hombro la tarea de hacer actividades::/*". Las prácticas educativas en el CEPsi se fundamentan entonces en un interés por motivar la participación política de los estudiantes de psicología. De ahí que la educación en y para lo político de los integrantes del grupo y de los demás estudiantes de la carrera sea consistente con relaciones polifónicas, acciones instituyentes/trasgresoras y dinámicas de democracia participativa, que se desarrollan como un paso necesario que expresa el sentido político de una psicología con sentido social, una educación de carácter público y una sociedad con justicia y dignidad.

Dado que la actividad del CEPsi se sustenta en la doble dinámica instituyente-instituido, se utilizará la noción de educación societal a modo de marco de sentido, para entender las prácticas educativas que el grupo desarrolla y en las cuales se promueven dinámicas de construcción y transmisión de significados necesarios para la acción política y el ejercicio democrático (Núñez, 2010; Cubides & Salinas, 2012). De igual manera, la presencia constante de la relación entre acción y reflexión en el grupo es acogida por medio de la noción de *praxis* (Freire, 2010). Se entiende entonces, como práctica educativa, toda acción o forma de hacer orientada a la formación de los sujetos participantes de la AC o de otros sujetos, desde, en y para lo democrático (Giroux, 2006; Freire, 2010).

Asumiendo que la intencionalidad política es la que guía las prácticas educativas que desarrolla el grupo en una dinámica de “educándonos educamos”, se identificaron dos prácticas educativas en el grupo: los conversatorios “A la hora del té” y las reflexiones sobre las movilizaciones sociales de 2011. Estas dos prácticas educativas se analizan desde tres categorías analítico/interpretativas: finalidades, acciones y sujetos, que recogen los elementos fundamentales del acto educativo (Freire, 1999). Para la categoría “finalidades” se utilizarán los conceptos de contenido, directividad e intencionalidad educativa en tanto ejes estructurantes de los objetivos de la práctica educativa. Las acciones, por su parte, serán analizadas desde las nociones de educación propia y educación de otros y, la categoría “sujetos” se trabajará a partir de las elaboraciones sobre la relación educador-educando, entendidos como sujetos simultáneos del acto educativo (Freire, 1999).

#### **4.2.1 FINALIDADES**

Siguiendo a Freire (1990), las prácticas educativas se organizan a partir de una intencionalidad, en este caso colectiva, que manifiesta el horizonte ético y político del grupo al decidir, y por tanto optar por unas finalidades y unos contenidos específicos. J y S recuerdan la intencionalidad política que guió las prácticas educativas del grupo:

J: Sentar posición/, o sea/ generar debate/, porque en últimas/ no sé si ustedes se acuerdan/ese era el objetivo del colectivo↑/

S: Aja//

Existe por lo tanto una intencionalidad política en todo acto educativo, que para el CEPsi se traduce en un interés por motivar la participación política de los estudiantes de psicología por medio de discusiones amplias dirigidas a cuestionar la realidad y generar posicionamientos. Partiendo de la hipótesis de que en el grupo las prácticas educativas construyen un saber/hacer democrático, la definición de las finalidades debe reconocer las condiciones históricas, las relaciones de poder y las posibilidades de transformación social propias de las dinámicas del movimiento estudiantil y la universidad pública. Se proponen en consecuencia dos finalidades para las dos prácticas educativas señaladas: primero, la recuperación/comunicación de la tradición organizativa orientada a la participación política en la carrera (tejido asociativo) y segundo, la construcción de relaciones de identificación y lugares de enunciación (tejido social) (Torres, 2002).

#### **4.2.1.1 Recuperar/comunicar la tradición organizativa y de participación política: acercándonos al tejido asociativo**

Durante el año 2012, el CEPsi desarrolló una serie de conversatorios denominados: “A la hora del té: reflexiones con el movimiento estudiantil. Décadas del 70, 80 y 2000s”. El interés en los conversatorios se originó en la preocupación por establecer un diálogo directo con los egresados de la carrera, sus “antiguos estudiantes”, con el fin de reconstruir un pasado común, una memoria histórica del movimiento estudiantil en psicología. En las memorias de los encuentros se plantea:

La serie de conversatorios “La Hora del Té” surgió como una iniciativa del Colectivo de Estudiantes de Psicología y Psicoanálisis, en respuesta al interés de recuperar la memoria histórica del movimiento estudiantil en psicología desde las experiencias propias de los egresados de la carrera.

La iniciativa por recuperar la memoria de movilización y participación de los estudiantes de psicología es resultado de la lectura que hace el grupo de la situación de indiferencia y casi nula participación en la carrera, cuestión que motivó la pregunta por la historia, nuevamente en su relación dialéctica con el presente. Según Giroux (2003), desde los principios de la pedagogía crítica, la preocupación por la recuperación de la memoria en las prácticas educativas radica en la necesidad de entender las condiciones sociales y culturales que hicieron posible la emergencia, en este caso, de un escenario de poca participación, buscando no quedarse ahí, sino acercarse a “otros códigos de experiencia, [...] otros discursos, que extiendan sus horizontes y los impulsen [...] a comprobar qué significa trabajar colectivamente, [...] la experiencia práctica y el compromiso” (Giroux, 2003; p. 164). Esta experiencia de trabajo colectivo puede leerse como un acercamiento al **tejido asociativo**, es decir, al acumulado de prácticas y discursos que, a través de la historia, han permitido la aparición de procesos de AC en la carrera. En las memorias de “A la hora del té” se ilustra:

Las actividades de “La Hora del té” han sido pensadas como un medio de difusión de primera mano de las experiencias y vivencias alrededor de la movilización social [que], a la vez, [...] posibilitan la generación de vínculos y redes de colaboración entre egresados y estudiantes.

Así pues, “La hora del té” como práctica educativa, se enmarca en dinámicas de educación societal al plantearse la finalidad de reconstruir y transmitir, a partir de la experiencia, los significados necesarios para la acción política y el ejercicio democrático en una comunidad determinada (Núñez, 2010; Cubides & Salinas, 2012). La pertinencia de asumir como finalidad la recuperación de las tradiciones organizativas y de movilización desarrolladas en el Departamento se sustenta en el hecho de que permite cualificar al grupo en las dinámicas de la lucha política, cuestión fundamental para el ejercicio de la democracia participativa.

A finales del año 2011, la movilización estudiantil y, con ella, la actividad del CEPsi alcanzó un momento *culmen*, la revitalización de las formas tradicionales de participación y la construcción de nuevos significados asociados a la acción política, hicieron de este momento un tiempo preciso para la reflexión sobre las experiencias de movilización y organización:

S: [...] En el 2011 [...] casi trecientos estudiantes de psicología salieron a marchar::/

J: Éramos los que más sacábamos::/

S: Psicología sacaba comunicado para las triestamentarias::↑/, ((se coge la cabeza como si no lo creyera)) que hasta yo creo que los otros departamentos se movilizaban era por envidia:: ((risas))

CC: [...] Yo me acuerdo que de antropología y de trabajo social decían↓/ “parece la marcha↑”, parece hable con psicología que ellos son los que saben de las ideas temáticas::, y nosotros éramos lo que poníamos la idea↑/, a mí me encantó↓/, [...] teníamos una imagen de los creativos desde eso::/ [...]

S: Exacto↑/ que no es tan chiquito/porque::/ [...] en ese momento para mí↑ quien movilizó a la facultad fue psicología::↑/

Las discusiones internas del grupo desarrolladas en términos de relaciones polifónicas sirvieron de lienzo para el desarrollo de prácticas educativas sustentadas en el diálogo y fundamentadas en las movilizaciones del 2011. Estas reflexiones permitieron construir un conocimiento referido a la actividad política, que tenía como fin movilizar la participación de los estudiantes de la carrera. Se configura así un conocimiento sobre la experiencia organizativa del grupo que al pretender ser comunicado busca construir **tejido asociativo**, ya no como una recuperación del pasado, sino más bien como lectura crítica de un momento actual que genera conocimiento para la acción política (Torres, 2002). E plantea esta intención, no sólo con el interés de continuar alcanzando aciertos en la lucha social, sino también para evitar que se repitan los desaciertos cometidos:

E: [...] Es muy difícil que solamente [se] quede en esas emergencias::/ como semilleros::/ y luego no se vaya a algo más↓/ [...] lo que quiero decir con eso es que nosotros ya↑ cometimos errores/ ya tuvimos aciertos y desaciertos↓/ y a mí me parece preocupante↑ que se repitan esos desaciertos↑/ [...].

Anudando el interés por comunicar los aciertos y desaciertos con el planteamiento de lo que se debe hacer:

E: O sea reflexiones sobre la organización↑ reflexiones sobre la movilización↑ sobre la construcción de tejido↑ [...] me parecería chévere/ como experiencial↑/ y también como aprendizaje↑ y autocrítica [...].

De esta forma, la finalidad educativa de recuperar y comunicar la tradición organizativa y de participación política construida en la historia del movimiento estudiantil en psicología y en la

actividad del CEPsi se sustenta en dos razones principales: primero, reconocer que la práctica social y política, no es una invención a-histórica, sino un producto del trabajo continuo de varias generaciones que se sedimenta en la historia y se trasmite continuamente en un ejercicio educativo de producción y re-producción de significados y prácticas culturales (Giroux, 2003; Núñez, 2010; Freire, 1999); segundo, la importancia de comunicar formas y posibilidades de acción y organización política para continuar y consolidar los procesos de movilización y participación iniciados por el CEPsi, con la pretensión de profundizar, a partir de la reconstrucción/comunicación del **tejido asociativo**, las relaciones democráticas que se despliegan en el Departamento, entendidas éstas como dinámicas de lucha política (Giroux, 2006).

#### **4.2.1.2 Construcción de relaciones de identificación y lugares de enunciación: acercándonos al tejido social**

La serie de encuentros “A la hora del té” se pueden leer como un ejercicio de “contra-memoria”, es decir, como una acción de re-leer la historia para construir identidades singulares, sentidos comunes, significados compartidos. Aparte de la tradición organizativa orientada a la acción política, la experiencia colectiva de grupos como “Psicología EN Desarrollo” puede brindar entramados de sentidos y posibilidades de relación que sostienen, como tejido social, la creación de vínculos entre sujetos para la AC (Torres, 2002). La intención de rastrear la presencia histórica del movimiento estudiantil en psicología es, también, una finalidad empeñada en la lucha por la voz, una **voz polifónica** de egresados y estudiantes que permitiera comunicar la experiencia personal y colectiva, que se sedimenta en una identidad común derivada del significado de ser estudiantes de psicología. Como lo señala K al referirse a las “cero cosas” que encontró cuando ingresó a la carrera, el propósito del re-encuentro con la contra-memoria, radica en buscar en aquel periodo oscuro las claves experienciales que permitieran la conformación de una identidad común. En las memorias de “A la hora del té” se plantea:

El tiempo no se detiene, no nos ha dado oportunidad de quedarnos quietas; la palabra compartida nos lo recuerda en cada “Hora del té”, nos recuerda que hemos sido estudiantes y seguimos siendo, que somos estudiantes de psicología y no nos resignamos al frío conformismo de sabernos ausentes de la historia.

La lucha por la voz desde los ejercicios de “contra-memoria” consiste en re-escribir los lenguajes utilizados de lucha y resistencia con el fin de construir formas particulares de subjetividad que se inscriben en luchas de carácter más amplio (Giroux, 2003). La “contra-memoria” representa la posibilidad de re-hacer la experiencia de ser psicólogos en formación, en un diálogo con egresados, integrantes del grupo y estudiantes, en el cual se definen relaciones de identificación (Bajtín en Giroux, 2003) y, a su vez, lugares de enunciación, identidades comunes como el ser estudiante de psicología. En las memorias de los encuentros se señala:

Un encuentro con el pasado, con todo lo que nos precede, nos facilita, nos hizo y nos hace en cada instante. Eso ha sido la “Hora del té”, historia de luchas cotidianas, reencuentro con lo que no había sido, una construcción de otra historia más de la psicología en Colombia.

En un juego que anuda pasado, presente y futuro, el **tejido social** emerge como trama de sentidos y de relaciones de identificación que permiten la construcción de lugares de enunciación

e identidades comunes (Torres, 2002) en el CEPsi. Asimismo, la construcción de **tejido social** permite al grupo hacerse a una narración particular de la historia de organización y participación política en el Departamento y es precisamente esta historia, tomada de manera crítica y recursiva, la que puede configurar procesos de subjetividad social (González, 2002) al conformar un conjunto de sentidos subjetivos que condicionan la construcción de las subjetividades que en ese espacio social emergen (González, 2002). De manera que, en el interés de educar en la política y para la política a los estudiantes de psicología, el CEPsi se plantea la necesidad de comunicar las lecturas experienciales de “contra-memoria”:

J: Solamente el hecho de tener:::/ una reflexión sobre el movimiento estudiantil de psicología es muy muy↑ bueno porque eso no está en ningún lado// [...] se encuentra con cosas muy interesantes↑/ que para la gente que viene de psicología pues::/ sería muy bueno que pudiera acercarse a eso↑/ como cuando nosotros llegamos no había nada/ bueno ahora hay algo/ algo que se puede recuperar ahí y eso es↓//

S: La experiencia↓

En síntesis, la finalidad educativa de construir un **tejido social** que acercara al grupo a la conformación de relaciones de identificación y lugares de enunciación, a través de desarrollar y comunicar ejercicios de “contra-memoria”, responde a una intencionalidad política basada en la elaboración de la experiencia, no sólo como precedente organizativo para la acción política, sino también como núcleo fundamental de configuración de la subjetividad y por tanto de la diferencia cultural, la cual, arraigada en la memoria y expresada en la voz, evidencia una subjetividad social propia de la carrera, una historia de luchas y solidaridades que fragua identidades comunes, relaciones sociales más democráticas posicionadas desde la construcción de comunidad y la conformación de sujetos empoderados de su historia (Giroux, 2003).

#### **4.2.2 ACCIONES: LAS DISCUSIONES, LOS CONVERSATORIOS, LAS CARTILLAS: EDUCÁNDONOS MÁS ALLÁ DE LAS AULAS**

Al entender las prácticas educativas como actividades es posible rastrear las acciones que la componen (Leontiev, 1978). Estas acciones tienen un “componente intencional” y un “componente operativo”, el primero da cuenta de las intenciones y finalidades de la práctica educativa y el segundo responde a las condiciones objetivo-materiales para su realización, es decir que toda acción configura un acto de *praxis*: anudamiento de la operación material atada a la realidad concreta y de la reflexión atada a la subjetividad (Freire, 1969). Así mismo, las acciones pueden conformar sistemas, conjuntos organizados de acciones (Leontiev, 1978) que, según lo tematizado, se distribuyen en dos clases: educación propia y educación de otros.

La utilización de conversatorios para la serie de encuentros “A la hora del té” es resultado del “componente intencional” de la práctica educativa que privilegia y promueve el diálogo y la construcción conjunta (Freire, 2010). En las memorias se señalan las motivaciones que hicieron que se eligiera el té y la conversación como formas para el desarrollo de la práctica educativa:

Porque entendemos que nuestra carrera la construimos hasta con las charlas de pasillo y tintos en las cafeterías, decidimos tomarnos un té mientras hablamos sobre lo que significa ser estudiantes de psicología de la Universidad Nacional, lo que ha sido en diferentes momentos de la

historia, los matices de las décadas y los constantes encuentros de dinámicas que nos siguen identificando

Los conversatorios devienen entonces de una comprensión de la cotidianidad como espacio y proceso legítimo que alimenta y permite realizar la práctica educativa (Giroux, 2003; Freire, 2010). Más aun, desde Núñez (2010) las charlas de pasillo y los tintos en cafetería son espacios acordes para los procesos de educación societal pues privilegian las relaciones sociales y las prácticas culturales comunes, alejadas de los sistemas de educación tradicional que se encuentran circunscritos al aula de clase y la relación con el profesor:

F: [...] Es que la academia no se construye:: en los laboratorios::/, la academia se puede construir::en un pasillo/, [...] en una buena discusión:: puede surgir una idea::ni la hijueputa::/  
CC: Muchos lo dicen y profesores lo han::/, o sea muchas ideas salen de un café::↑/

El “componente operativo” se manifiesta entonces al considerar las condiciones concretas de la carrera y las formas de relacionarse de los estudiantes, pues los conversatorios se estructuraron sobre la propia cotidianidad con diálogos informales. Asimismo, al estar dirigidos a los estudiantes de la carrera así como a los integrantes del grupo, los conversatorios “A la hora del Té” se articulan como sistemas de educación propia y de otros. Ahora bien, las acciones que configuran las prácticas educativas del CEPsi no se detienen ahí, las movilizaciones del 2011 conformaron también una experiencia de organización política, ya no agenciada por generaciones anteriores sino por el mismo grupo. Teniendo en cuenta la diada historia-presente concreto, el CEPsi se preocupa en comunicar su experiencia colectiva a generaciones futuras, conocimientos con los cuales puedan construir procesos de organización dirigidos a la acción política (tejido asociativo), así como entramados de sentidos, relaciones de identificación y lugares de enunciación (tejido social). J afirma al respecto:

Podríamos pensar en sacar una publicación↑, [...] como una cierta experiencia/, porque ahí está todo lo del 2011/, todo lo que hicimos, [...] entonces como una cierta experiencia de lo que ha sido el colectivo/ digamos también el movimiento estudiantil en psicología::↑, y si se puede sacar una cartilla de ahí sería muy bueno↑

Así pues, las acciones desarrolladas para comunicar y generar diálogo con futuros estudiantes de psicología se organizan en una dinámica de **educación de otros**, identificando dos formas de esta dinámica: **la cartilla impresa o virtual y los conversatorios**. Aunque hay una intención clara de comunicar la experiencia del grupo, que se materializa como acción en las discusiones, esta intención no es impositiva o unidireccional puesto que no busca “transmitir” o “depositar” un legado, sino más bien presentar y generar posibilidades de acción por medio del diálogo como verdadero acto educativo (Freire, 1969). Al respecto, S propone:

S: [...] recogiendo lo que decía E/ yo creo que no como legado pero sí como para mostrar que sí se puede[n] generar esas movilizaciones en el Departamento/, hacer lo que habíamos dicho una vez↑/, una tertulia pero con una convocatoria bien amplia↑/, con las fotos::, algo bien::/ jalado/, incluso llamando a profesores que desde su perspectiva tengan experiencia de lo que pasó en 2011/, llamando a la gente que en ese momento estuvo::/ [...].

La discusión en el grupo sobre las acciones a utilizar en la práctica educativa se comprende a partir de la utilización de criterios comunicativos que son a su vez pedagógicos, es

decir asumiendo el “componente operacional” que reconoce la realidad y los sujetos concretos de la práctica educativa (Leontiev, 1978). Retomando este supuesto educativo, E plantea: *lo que dice S me parece pues chévere pero::: a mí me gustaría que fuera más como una cartilla↑/ unos escritos virtuales/*, en tanto son un medio por el cual se puede acceder fácilmente al conocimiento experiencial construido en un dinámica de educación societal concreta.

#### 4.2.3 SUJETOS: ESTUDIANTES, EGRESADOS, INTEGRANTES DEL CEPsi. LOS PSICÓLOGOS COMO COMUNIDAD EDUCATIVA

Las prácticas educativas se construyen en el campo de las relaciones sociales, no hay prácticas educativas por fuera del encuentro intersubjetivo, la relación con los otros a través del diálogo es lo que permite la construcción del conocimiento que es siempre conocimiento referido a la realidad social (Freire, 2010; 1999). En las memorias de los conversatorios se presenta una reflexión sobre los sujetos de la práctica:

Se planearon cuatro conversatorios dirigidos a los estudiantes del Departamento de Psicología, distribuidos en las décadas del 70, 80, 90 y 2000s, de las cuales se han podido realizar década del 70, 90 y 2000s, contando con la participación de egresados que estudiaron su pregrado en aquellos años.

Los sujetos, tres en total: **egresados, estudiantes de psicología e integrantes del CEPsi**, componen los participantes de la práctica educativa, de manera que, se puede plantear como lugar común el hecho de ser **estudiantes**, para este caso, lugar de enunciación e identificación por excelencia del grupo. Aunque los egresados pueden figurar como los educadores más explícitos, la delimitación de este rol con el de educandos no es clara, y probablemente no fue buscada, razón por la cual se ha planteado que en las prácticas educativas que despliega el CEPsi, educa a otros mientras se educa a sí mismo por medio de relaciones dialógicas. En este caso los estudiantes, los integrantes del CEPsi y lo egresados son simultáneamente sujetos y objetos de la práctica educativa.

En relación a las reflexiones suscitadas sobre las acciones del 2011, los integrantes del CEPsi, como sujetos de la práctica educativa, indagan en el valor de la violencia en la lucha social:

T: La lucha social tiene que ver con una división de fuerzas↑//  
K: Eso también yo digo↑//  
C: Es que la visión de [la violencia] legitimad[a] no es que todo el mundo esté de acuerdo↓/  
E: Estamos en una semana de construcción↓/  
C: Exacto↑//  
E: Precisamente porque el paro [paro de 2011] fue tan↑ importante en la visión del movimiento estudiantil↓/ es que no hubo tropeles:::/ pero es que la gente estaba acá trabajando todo el tiempo↑/  
C: Claro://  
E: Todo el tiempo estábamos aquí trabajando↓/ tristemente en este momento no↑

De esta manera, la finalidad educativa de compartir y re-construir el **tejido asociativo** y el **tejido social** en la carrera se sustenta en una intención de educación societal de continuar los procesos de movilización y organización, construyendo, por ejemplo, conocimientos para la

acción política que derivan en un apoyo al trabajo conjunto y solidario. Es por esto que, con la discusión de la propuesta de un consejo estudiantil de psicología planteado por la representación estudiantil, E señala:

Sí me preocupa↑ y es cómo no hay continuidad con los procesos::↓/, como finalmente no hay proceso↑/ tal vez porque, es decir nos estamos planteando esta cuestión de la organización desde ya hace varios años↑, pero se retoma como si no hubieran antecedentes::/, como si no hubiera un acumulado en el corto plazo por lo menos↓¿sí?/ entonces eh:::esta cuestión de los voceros a mí me parecía re chévere↑ pero las personas que lo vivieron más de cerca como JG señalaban problemas concretos/¿sí?/ [...], es decir esta propuesta no viene de una evaluación de:: esos acumulados↑ es como si simplemente esos no hubieran existido↑, y se propone algo [...] nuevo y sin mayor reflexión::, sobre la propia experiencia↓//.

En el CEPsi existe, entonces, una lectura de la realidad que no se constriñe al momento actual, sino que trasciende el presente anudando pasado y futuro en un continuo con rupturas, saltos y regularidades, propio de las dinámicas de AC (Torres, 2002). Las prácticas educativas al ser, al mismo tiempo, producto de la historia y posibilidad de transformación de ella (Freire, 1999), no pueden concebirse sin tener en cuenta las generaciones pasadas y futuras que conforman el verdadero sentido de lo público, en tanto valor comunitario que supera la vida actual (Arendt, 1997). Esta concepción de la realidad devela la existencia de una “comunidad de psicólogos” compuesta por egresados, estudiantes actuales y futuros estudiantes en la cual se despliegan las prácticas educativas que desarrolla el grupo.

#### **4.3 SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE LA DEMOCRACIA: “LO QUE PENSAMOS, LO QUE SENTIMOS”**

Los sentidos subjetivos se entienden como unidades que agrupan registros simbólicos y emocionales sobre algún hecho social (González, 2002). Para este caso, interesan **los sentidos subjetivos sobre la democracia**, los cuales pueden representar un saber y un hacer no estructurado, que se mueve entre el diálogo, el pluralismo radical y el lenguaje de la posibilidad (Giroux, 2006). Como claves interpretativas se utilizará, por una parte, el concepto de democracia participativa planteado por Santos (2006), el cual concibe la democracia como una actividad social amplia que se interesa por “redistribuir” las instituciones establecidas o, en otras palabras, democratizar las relaciones sociales promoviendo ejercicios de solidaridad, justicia, participación política y diálogo. La segunda clave interpretativa, comprende los aportes de Castoriadis (1999; 2000) referentes a la construcción de imaginarios sociales instituyentes, que permiten crear nuevas sociabilidades y nuevas subjetividades asentadas en el poder instituyente del ser humano, poder que es, a su vez, inherente a la democracia.

Puesto que los sentidos subjetivos sobre la democracia develan el posicionamiento subjetivo del individuo en relación tensionante con el espacio social, se plantea la noción de voz como concepto empírico que puede permitir rastrear la visión, la intención y el horizonte conceptual del sujeto (Wertsch, 1993). Las voces se construyen diacrónicamente y denotan unidades de sentidos subjetivos, de manera que, para su ilustración se presentarán en esta sección sentidos subjetivos “contextualizados”, es decir ubicados en relaciones dialógicas y como parte de voces particulares.

Según Castoriadis (2000, 1999), los imaginarios sociales se entienden como redes de significación compartida por una comunidad o grupo social en las cuales se anudan las representaciones, afectos e intenciones de los sujetos. Estas redes de significación configuran entonces **tejidos** de sentidos que al comprender en una unidad básica construcciones simbólicas y emociones dan cuenta de procesos de **subjetividad social** (González, 2002). Puesto que, el CEPsi se mueve entre dos aguas: la relación instituido-instituyente/trasgresor y sujeto(s)-colectivo, la noción de imaginarios sociales instituyentes como apuesta para leer los sentidos subjetivos sobre la democracia que emergen en el CEPsi toma su fuerza en el valor que le otorga al poder instituyente del ser humano, sin obviar su relación con su entorno social. La hipótesis es pues, que los sentidos subjetivos sobre la democracia que emergen en el grupo tienen la capacidad de convertirse en imaginarios sociales, yendo más allá de una comprensión que los ve como procesos de subjetividad social circunscritos a un grupo particular.

Se presentará, a continuación, una lectura interpretativa de algunas voces que emergen en relación a la subjetividad social que construye el grupo, evidenciando tres sentidos subjetivos sobre la democracia: la creatividad lúdica, el diálogo y la diversidad. Siguiendo la relación sujeto-colectivo, las elaboraciones siguientes recogen las interpretaciones desarrolladas en las secciones anteriores a modo de cierre comprensivo para los hallazgos. De igual manera, se tendrá en cuenta la dinámica de acción-reflexión para plantear que el grupo no sólo crea sentidos subjetivos sobre la democracia, sino que también los ejerce en su actividad.

#### **4.3.1 La creatividad lúdica: lo instituyente festivo**

La creatividad, constituye en el CEPsi, uno de los núcleos principales de subjetividad social alrededor del cual se agrupan un importante número de sentidos subjetivos. Entendida como facultad o capacidad de crear, la creatividad está asociada en el grupo con formas más efectivas de acción política que permiten comunicar problemáticas, motivar la participación política y generar cambios. Teniendo como base la relación dialéctica entre subjetividad social y subjetividad individual, se puede observar la emergencia de la creatividad como un sentido subjetivo compartido por los integrantes del grupo y anudado a la acción política. Relatando su visión del grupo, CC señala: *algo distinto tenía este nuevo espacio, algo me conmovió y realmente fue que creían en el arte y la creatividad como la mayor herramienta para generar un cambio, visualizar los problemas y hacer reaccionar al resto de estudiantes*. La creatividad es pues, un referente del CEPsi, en tanto herramienta de lucha política, que en el caso particular de CC permite una movilización subjetiva al suscitarle un afecto (González, 2002).

El desgaste de las formas tradicionales del movimiento estudiantil generó en el CEPsi una inclinación hacia la creatividad como alternativa válida para renovar la acción política. JG plantea la creatividad como parte de la subjetividad social del grupo en tanto herramienta de comunicación efectiva: *“no me cabe duda que compartimos la certeza que hay cosas por cambiar, que la clave para cambiarlo es la comunicación y la creatividad”*. De modo que, el cambio social como finalidad del grupo, encuentra en la creatividad una posibilidad real y estratégica que se fundamenta en la importancia de comunicar con efectividad y generalmente de

manera simbólica, las acciones que desarrollan los procesos de AC (Torres, 2002) en el marco de la lucha social. C lo plantea así: *por eso lo que dice L me parece chévere↑ preferimos la creatividad/ ha tenido mejores efectos.*

Así pues, la creatividad es entendida en el CEPsi como herramienta de lucha política, es decir, siguiendo a Giroux (2006), como forma de acción democrática encaminada al cuestionamiento y la reflexión de las instituciones y relaciones sociales establecidas (Castoriadis, 2000; 1999) instituyendo nuevas realidades de participación y relación (Santos, 2009). De manera que, la creatividad ejemplifica una manera novedosa y original, y por lo tanto instituyente (Arendt, 1997) de entender la democracia y vivirla en sociedad, puesto que implica y exige una dinámica de respetar al otro, de reconocer su diferencia en una lógica de pluralismo radical e igualdad política, con el proceso de crear alternativas pedagógicas y lúdicas para movilizarlo, por ejemplo en el caso del cierre de la universidad los viernes:

F: Una idea::/ [...] una clásica↑/ una clásica de la nacional↑/ [...]  
CC: Todos ahí en bicicleta↑/ yo llego aquí en bicicleta↓// [...]  
J: De aquí de la veintiséis al Uriel::↑ apenas y entramos:://  
CC:¿Saben cuándo?::/ pues:: los viernes por la tarde↓/  
J: [...] Todo el mundo se trae su bicicleta↑/ pero pues pongámosle nombre [...]  
F: Ve:: “la clásica de la nacho↑ por la defensa del campus↑”//  
S: Huy claro::↑/ [...] una apropiación del territorio por ejemplo diciendo “el Uriel también es parte de la universidad”//

De otra parte, la creatividad implica una búsqueda por el consenso construido en un diálogo metafórico y simbólico, por medio de la utilización de un lenguaje de la posibilidad que puede constituirse en imaginario social instituyente al proponer nuevas salidas, nuevas posibilidades, nuevas formas de acción política (Giroux, 2006). Asimismo, la utilización de lo lúdico como factor asociado a la creatividad le imprime a la acción política un carácter festivo que dinamiza formas originales de participación y relación social suscitadas, por ejemplo, con la imposición de restricciones para el ingreso a la universidad:

S: Saben que toca/, hacer tomas culturales en las entradas pa' quitar esas cadenas↑// [...]  
F: Entrar bailando::↑/ huy::: entrar bailando ((sonriendo))//

La creatividad lúdica como sentido subjetivo constituye una fuerza instituyente que se puede leer desde la invención de imaginarios sociales que crean nuevas formas de ser y estar posibilitando la emergencia subjetividades alternativas (Castoriadis, 1999). La creatividad como lenguaje de la posibilidad recoge el carácter societal de la democracia (Giroux, 2006; Castoriadis, 2000), en tanto proceso inacabado en permanente reconstrucción a partir de la actividad social amplia (Laclau & Mouffe, 1986). La creatividad lúdica como capacidad permanente de instituir formas de ser sujeto y colectivo, abre la posibilidad para pensar la democracia participativa como un sistema social de la indeterminación que se determina a cada momento (Castoriadis, 1999), un sistema donde el disfrute y el goce pleno pueden teñir la política de un cariz diferente. Con la restricción de ingreso a la universidad los viernes se ilustra este potencial:

J: podríamos pensarlo de:: una vez para el próximo viernes↑ lo de las cometas↓/[...] y podría ser chévere↑ que fuera una jornada de la universidad↑//  
CC: una clase de baile↑/, una clase de samba↑/, una clase de alguna mierda::/, no podemos↑/, no podemos↑, [...] me duele realmente que me↓/, odio que me saquen de aquí/  
S: lo que hay que hacer↑/, o sea necesitamos que todo el mundo tenga iniciativas::, por ejemplo lo de la clase de samba sería chévere↑/ para tener a todo el mundo permanentemente ocupado↓//  
CC: clase de salsa en un saloncito::↓/, damos clase acá gratis↑/, todos los viernes a las cinco::/, gente que le da pe[na]: / no/ no/ no pagas nada::, ven aquí y vamos::↓//  
F: clases de salsa↑/  
CC: clases de:: salsa mueve mucho↑/ ¿qué más mueve:: así mucho↑?/ también podemos hacer lo de las máscaras::/(murmullos)

En definitiva, para el caso del CEPsi, el fuerte cuestionamiento a las formas tradicionales de la democracia representativa, plantea el reto de construir formas creativas de participación y decisión social que movilicen las dinámicas procedimentales de la democracia (Castoriadis, 2000; Santos, 2006). Desde las experiencias que dejaron las movilizaciones de 2011, S y J reflexionan sobre las acciones callejeras y las movilizaciones como una manera de activismo político propio y original en el que se puede expresar el potencial creativo y lúdico del CEPsi:

S: [...] Los estudiantes sí:: pueden:: aportarle:: a la construcción de país desde lo universitario::↑, porque fuimos los estudiantes los que empezamos↑ a decir que:: nos valía huevo la democracia parlamentaria::/, lo que importaba era las calles::/  
J: [...] De hecho yo creo que [...] se hace evidente una forma diferente:: de participación social/ que es la movilización::  
S: ajá::/exacto/  
J: eso es lo que se está evidenciando ahorita::↓/ digamos:: ya no es lo electoral↑/ ya no es tampoco la vía armada↑ [...] es la movilización social↑ lo que se está viendo ahorita que es la forma de poder participar::↑ y poder:: sentar posición diferente/ [...].

#### 4.3.2 El diálogo: la construcción conjunta

La finalidad del CEPsi de construir una psicología con sentido social responde a una preocupación por la pertinencia de la disciplina y la profesión en la sociedad, delimitando así uno de los sentidos que componen la subjetividad social del grupo, según se relata en las memorias de “A la hora del té”: “[el] Colectivo de Estudiantes de psicología [...] ha [...] asumido una posición política y una orientación crítica frente a la formación psicológica que se imparte en la Universidad [y] el ejercicio profesional”. De hecho para CC, esta pertinencia se veía reflejada en el interés de sacar a la psicología de los muros de la universidad: “¿Qué teníamos en común? sencillo, que teníamos el mismo sueño: lograr que la psicología saliera de los laboratorios y estuviera al servicio del pueblo”, buscando en últimas un diálogo entre la psicología y la sociedad.

Reconociendo entonces que en el CEPsi el diálogo configura un núcleo significativo de su subjetividad social, la relación con las dinámicas polifónicas de comunión y tensión es comprensible en la medida en que se articulan las formas de acción propias de la AC con las dimensiones subjetivas de sus participantes en una dinámica retroactiva de sujeto-colectivo (Torres, 2009). En el contexto del grupo, el diálogo desarrolla un papel de construcción de un mundo en común, de alternativas que permitan llegar a la definición de sentidos compartidos sobre las formas de acción (Arendt, 1997). Rastreado sentidos subjetivos sobre la democracia en

la voz de S se puede identificar la importancia del diálogo como forma de relación que permita la solución de conflictos y el desenvolvimiento de la lucha política:

S: Creo que es de lado y lado/ y eso que implica entonces/ que no ha habido diálogo entre las distintas posturas, que es fundamental:: hay que decir entonces que hay una doble estigmatización de lado y lado y que lo fundamental para resolverla es abrir el debate/ así de sencillo/ porque es que de ningún lado se está escuchando a la otra postura/ [...].

En las condiciones del conflicto social y armado que afecta al país, el diálogo representa una posibilidad de construir discusiones en términos de igualdad política, reconociendo a su vez, la diversidad y la diferencia que encarna el otro, sentidos fundamentales de una acción democrática (Giroux, 2006; Santos, 2009). Dentro de un proceso democrático, el diálogo pone en tela de juicio las diferentes definiciones de verdad (Laclau & Mouffe, 1986) o, en términos de Castoriadis (1999), las formas de ser y estar instituidas en la sociedad, para re-escribir por medio de la creación imaginativa con el otro la propia realidad. En relación a la universidad y el movimiento estudiantil, se construyen sentidos subjetivos que asumen el diálogo como principio fundamental para la realización de acciones conjuntas como premisa de la democracia, en tanto actividad colectiva explícita (Castoriadis, 2000), y para la constitución de legitimidad en la lucha social a partir del reconocimiento de heterogeneidad de posiciones:

E: Entonces:: hay que hacerlo de una manera muy::: colectiva↑ si es mucha gente camellándole al asunto↑ [...] es que se logran las cosas::↑/ pero es que en el movimiento estudiantil pasa eso::: grupos que se politizan::: rápidamente y se alejan del resto↑/ entonces::: no hay diálogo↑/ hay una contradicción muy fuerte entre la gran mayoría y unos poquitos↓/

La intención de desarrollar acciones democráticas en el CEPsi y no sólo de generar sentidos **sobre** la democracia, se evidencia en el desarrollo de relaciones comunitarias en el espacio local de la carrera, dado que la construcción de comunidad es una característica fundamental en las relaciones democráticas (Laclau & Mouffe, 1986). De modo que, el establecimiento de un nosotros en condiciones de igualdad política, pluralidad radical y solidaridad a través del diálogo puede manifestar la aparición sentidos subjetivos sobre la democracia (Giroux, 2006), sintetizados en la intención de generar comunidad:

CC: Pero todo comienza en un cara cara↑/, todo comienza hablando con el de al lado↑/  
“vamos a hacer esto/, vamos”/

F: No hay comunidad↑/ si no:: sabemos en lo académico↑ construir academia:: desde::/

CC: Desde el diálogo::/

El trabajo del CEPsi no se piensa entonces de manera aislada, la emergencia de sentidos subjetivos sobre la democracia sólo es posible en una dinámica en la cual se reconozca y se ejerza el diálogo como forma de acción política y como valor para procesos democráticos más amplios. El diálogo es, en este sentido, un ejercicio colectivo que privilegia la construcción de imaginarios sociales instituyentes, al reconocer la imposibilidad de verdades últimas como premisa básica (Castoriadis, 1999) para crear y re-crear permanentemente la realidad (Freire, 2010) en términos de construcción consensuada y trabajo conjunto (Castoriadis, 2000).

#### 4.3.3 La diversidad: la aceptación del otro y de la diferencia

A modo de cierre, se plantea como último sentido subjetivo sobre la democracia la **diversidad** entendida como la aceptación e inclusión del otro y el trabajo desde la diferencia. Retomando la relación dialéctica entre sujeto-colectivo, es imprescindible reconocer que la diversidad es uno de los ejes centrales en los que se organiza el CEPsi desde su creación, conformando de esta manera un núcleo significativo para su subjetividad social:

K: [...] El texto de la propuesta para la representación de C/ ((murmullos)) que es donde está la idea del colectivo de estudiantes↓/

S: Sí:: de hecho ahí sale que el colectivo nace como base para la representación↑/

J: Tenía un lema ¿no?↑/, diversidad:::/

K: Era diversa con memoria:: con:::/

T: Crítica↑//

S: Y a muchas voces↑/, algo así::/

T: Sí/ sí//

La diversidad constituye un valor fundamental en la definición de la democracia participativa pues determina la importancia de la multiplicidad de posiciones y valoraciones que cada sujeto tiene y expresa en el espacio social (Santos, 2009). Como fundamento del diálogo, la diversidad reconoce al otro como legítimo diferente, respetándolo e incluyéndolo en los sistemas de relación social como sujeto de poder, que decide y participa en la organización y acontecer de la colectividad (Santos, 2009). La diversidad puede convertirse también en un imaginario social instituyente para la democracia en la medida que confronta el autoritarismo en pro de la capacidad de creación propia de cada ser humano, de su fuerza imaginativa, individual y colectiva, que no puede ser controlada por un **otro** impositivo (Castoriadis, 1999):

E: Nosotros nunca nos atrevimos a poner un programa::, digamos político de “¿qué se concibe con la organización?”/, nunca nos atrevimos a hacer eso por no ser autoritarios/ [...] porque creemos que es posible construir de una manera más colectiva::↑/ y por no querer imponer una posición.

En el marco de la defensa de lo público como finalidad del CEPsi, la diversidad representa un sentido sobre la democracia al aparecer como uno de los supuestos para la acción política que hace posible reconocer la heterogeneidad de los actores implicados en la educación superior:

C: Cuando nos estamos pensando en una política de educación superior ya estamos aceptando como::: ciertos:: principios [...] alrededor del tema de los derechos:::, entonces cuando uno piensa↑ sobre la coherencia de esta movilización:: tiene que pensar en cómo aceptar la diversidad:: y cómo abanderar a un país que está ahí ::

En síntesis, la diversidad representa un principio rector de las acciones políticas de carácter democrático que desarrolla el grupo, el cual se encuentra inscrito en una concepción general del ser humano, como ser diverso:

K: Hay diversas cosas, sí::↑/, hay muchas cosas::, y cada quien tiene la posibilidad de decirlo porque precisamente de eso se trata la humanidad↑, que somos todos distintos y distintas↓, pero:: también tenemos que ver que:::/ pues que en la unidad y en esos consensos y en esas construcciones conjuntas:: también vamos avanzando↑, para que este país cambie de alguna manera ::↓, y es viendo eso:: ¿cómo vamos ahí?↓

Sin embargo, la diversidad se acepta y comprende como posibilidad de construcción conjunta (Santos, 2009), como requisito para el diálogo (Freire, 2010) que permite la construcción de sentidos compartidos (Bajtín, 1986), rutas de acción colectiva (Torres, 2002), y para el caso del CEPsi, finalidades que se mueven alrededor de la **psicología con sentido social**, la **defensa de la educación pública** y el **cambio social con justicia y dignidad**. En síntesis, al reconocer que en el CEPsi la creatividad lúdica, el diálogo y la diversidad son sentidos subjetivos que incuban imaginarios sociales más democráticos; instituyentes de formas de formas diferentes de ser y estar en sociedad, se está aceptando la posibilidad de la construcción de subjetividades alternativas en el grupo. El concepto de subjetividades políticas es, por consiguiente, una apuesta consecuente con la necesidad de formular conceptos generativos que puedan leer coherentemente esta situación subjetiva y social inédita. En el capítulo siguiente se abordará esta noción como núcleo conceptual para desarrollar la discusión de la presente investigación.

## 5. DISCUSIÓN

Partiendo del objetivo general del estudio, es posible observar en los hallazgos relaciones dialógicas, pluri-condicionadas y mutuamente dependientes que se entretajan entre los sentidos subjetivos sobre la democracia, los procesos de acción colectiva (en adelante AC) y las prácticas educativas orientadas a la construcción de **saberes y haceres** democráticos. La tradición investigativa general a la que se acoge este estudio y que ha tenido fuerza principalmente en Latinoamérica, señala de igual manera el papel predominante de los procesos de AC en la constitución subjetiva de jóvenes estudiantes y en la generación de nuevas prácticas educativas más cercanas y comprometidas con la actividad política (Triguboff, 2011; Eljach, 2011; Alvarado & Cols., 2010; Singer, 2010).

En este caso concreto, el marco poblacional y espacial en el que se desarrolla la investigación delimita a la universidad pública y a sus estudiantes, participantes de las dinámicas del movimiento estudiantil colombiano, como el contexto y los sujetos particulares a los que tiene alcance los hallazgos encontrados. El trabajo de campo, a su vez, recabó en una serie de prácticas y actividades puntuales de la AC que informan sólo sobre una parte de su realidad, de modo que, la utilización como fuentes del estudio de las discusiones internas y los documentos construidos por el grupo y sus participantes representa una limitación de carácter metodológico, pues no abarca todas las actividades *in situ* del CEPsi, cuestión que se ha reseñado como relevante en trabajos empíricos anteriores como el de Eljach (2011).

Así pues, tomando como punto de partida las anteriores aclaraciones, la presente discusión asume como referente ético-político la apuesta por reconocer en la academia, la disciplina psicológica y la sociedad en general, el valor de los colectivos estudiantiles en la transformación de la sociedad, la conformación de prácticas educativas y la construcción del sujeto. Se propone como tesis de trabajo para la discusión: **que en la relación entre dinámicas de AC, prácticas educativas orientadas a la construcción de un saber/hacer democrático y sentidos subjetivos sobre la democracia se construyen subjetividades políticas que se sintetizan en sujetos dialógicos, creativos y diversos**. Las elaboraciones siguientes se organizan a partir de la noción de subjetividades políticas entendida como la expresión y expansión del sujeto histórico, social y político que en relación a la colectividad asume y reconoce la realidad

concreta para criticarla y transformarla en la construcción de tramas de sentido que instituyen nuevas formas de ser y estar en sociedad (Alvarado & Cols., 2008; 2010).

Siguiendo a Kuri (2010) las dinámicas de AC observadas en el CEPsi responden a una creación intencional de actores sociales, que se sitúan en y refieren necesariamente a una experiencia histórica y a las vivencias que construyen al interior de la movilización social, en este caso del movimiento estudiantil. La relación dialéctica entre historia y presente concreto y sujetos-colectivo que fundamenta las dinámicas del CEPsi y propicia su creación a partir del grupo “Psicología EN Desarrollo”, evidencia, retomando a Singer (2010), la importancia del entramado de prácticas militantes y de discursos políticos que anteceden a la emergencia de procesos de AC. De hecho, es a partir de la re-construcción de la tradición organizativa para la acción política reflejada en el tejido asociativo (Torres, 2002) que el CEPsi logra conformarse dentro de las lógicas de los colectivos estudiantiles en la Universidad Nacional de Colombia. En este sentido, la relación tensionante entre el CEPsi y los discursos y prácticas que el movimiento estudiantil ha construido en su historia, se evidencia en la conformación de marcos de interpretación alrededor de los significados sobre lo público, lo crítico y el cambio social. Según el estudio de Delgado (2008), estos marcos de interpretación dinamizan y mantienen los procesos de movilización social al configurarse como horizontes de sentido que corresponden principalmente y no siempre de manera transparente, a las demandas del movimiento estudiantil: la defensa de la educación pública y la búsqueda de la transformación social (Archila, 2012). De modo que, el CEPsi no se constituye al margen de la historia, sino en relación con ella, leyéndola, asumiéndola y, en ocasiones, distanciándose, pues, en el caso concreto de las formas tradicionales de acción política del movimiento estudiantil el grupo asume una posición crítica al instituir nuevas dinámicas de acción que trasgreden y revitalizan las formas de ser y estar en la carrera, la universidad y la sociedad.

La subjetividad política es, pues, en el caso del grupo, una construcción resultado de procesos que se estructuran en la relación historia-presente concreto y que parten de un reconocimiento de los discursos y prácticas precedentes como matriz fundamental para el desarrollo de proyectos colectivos (Alvarado & Cols., 2010). Las finalidades del grupo: la construcción de una psicología con sentido social, la defensa de la educación pública y el interés por un cambio social, estipulan, a su vez, una reflexión sobre el bien común que integra lugares de enunciación diversos en un reconocimiento de la historia como legado cultural. Es entonces, en la relación sujetos-colectivo que las dimensiones históricas, sociales y políticas del CEPsi hacen posible la construcción de subjetividades políticas, pues en el reconocimiento de la historia se dinamizan las acciones políticas del movimiento estudiantil instituyendo nuevas formas de estar y ser en sociedad que integra lugares diferentes de enunciación y relación social: la carrera, la universidad, el pueblo (Alvarado & Cols., 2010).

Concibiendo al CEPsi como un proceso de subjetividad social en el que los sentidos son construcciones subjetivas e históricas de un hecho social (González, 2002), es posible encontrar una cercanía de este estudio con los trabajos realizados por Kuri (2010) y Delgado (2008) en los cuales se plantea que la AC permite la construcción de sentidos como producto de un ejercicio

**reflexivo e interpretativo** sobre la realidad, en el cual la subjetividad se despliega sobre el mundo transformándolo y transformándose. Con todo, la formación de subjetividades políticas en la relación entre historia-presente concreto se manifiesta con claridad en las dinámicas de acción-reflexión que caracterizan la actividad del grupo, pues éstas constituyen experiencia para el sujeto al permitirle re-apropiar los contextos sociales instituyendo histórica y políticamente la realidad (Giroux, 2003) en el marco de un pasado compartido y un futuro como posibilidad colectiva y pública (Alvarado & Cols., 2008).

En la universidad como espacio en tensión (Múnera, 2008) donde se desenvuelve el CEPsi, se generan prácticas educativas “alternativas” a la formación curricular (Eljach, 2011). Estas prácticas educativas se imbrican, en el grupo, con dinámicas de educación societal que devienen del movimiento estudiantil, posibilitando la **re-politización** de la cotidianidad y el espacio público por medio de una intervención sobre el mundo a partir de la aprehensión crítica de la realidad (Freire, 1997). Las prácticas educativas que desarrolla el CEPsi son, por lo tanto, procesos propicios para la emergencia de subjetividades políticas, puesto que en la acción-reflexión sobre el mundo, la praxis, se trasgrede el orden social establecido, asumiendo su historicidad, movilizándolo a los sujetos por medio del reconocimiento de su lugar en la sociedad y la historia (Alvarado & Cols., 2008). Puesto que la subjetividad como configuración de sentidos subjetivos apela recursivamente a la trayectoria histórica del sujeto, las prácticas educativas en la AC conllevan transformaciones subjetivas de talante político en la medida que suscitan la re-significaciones de las acciones realizadas, situación por la cual los sujetos se posicionan no como individuos pasivos sino como actores sociales dueños de su historia y porvenir (Delgado, 2008; Giroux, 2003).

Retomando la tradición investigativa alrededor de la AC y las prácticas educativas (Delgado, 2008; Singer, 2010; Eljach, 2011) se observa, como ocurre en los hallazgos, la construcción de significados, **saberes** y **haceres** que interpelan la realidad y permiten el desarrollo de ejercicios democráticos por medio de acciones trasgresoras/instituyentes (Castoriadis, 1999). A través del diálogo el CEPsi se ocupó en procesos de **contra-memoria**, que intentaban como parte de una dinámica de educación propia, habilitar su acción política de talante democrático, a partir de la re-construcción del tejido social. Las relaciones de sociabilidad e identidad organizadas en el tejido social hacen posible la constitución de subjetividades políticas mediante la creación de conocimientos sociopolíticos y lugares de enunciación alternativos en el marco de luchas políticas variadas. Estos conocimientos sociopolíticos se actualizan en la lectura que con ellos se hace de la realidad, construyendo nuevos saberes que, en el caso del grupo, se conciben como parte de un proceso de educación de otros para futuras acciones políticas en el espacio de la carrera y la universidad. En definitiva, la re-construcción por medio de prácticas educativas de las relaciones de identificación que se establecen con el pasado del movimiento estudiantil (tejido social), así como la recuperación de la experiencia de organización para la acción política (tejido asociativo), constituye un marco histórico y cultural desde el cual las subjetividades se posicionan políticamente en la realidad a través de una relación crítica, recursiva e instituyente entre pasado, presente y futuro (Alvarado & Cols., 2008; 2010).

Así pues, la subjetividad implicada en las dinámicas de AC y las prácticas educativas del CEPsi, requiere, retomando a Eljach (2011), un acercamiento a las relaciones inter e intra subjetivas que, en este caso, configuran la subjetividad social y dan cuenta de la relación sujeto-colectivo a partir de las voces puestas en juego. La voz considerada como unidad de sentido subjetivo (Silvestri & Blanck, 1997; Wertsch, 1993), en un movimiento diacrónico, emerge en la articulación entre la subjetividad social del CEPsi: la psicología con sentido social y la creatividad, y las construcciones simbólicas y emocionales propias de cada sujeto, señalando tres núcleos de sentidos subjetivos sobre la democracia: el diálogo, la creatividad lúdica y la diversidad. Estos tres núcleos entendidos como tramas de sentido para la acción política y las relaciones sociales, constituyen en el CEPsi imaginarios sociales instituyentes, formas alternativas de ver, pensar y sentir el mundo que parten de sujetos auto-producidos histórica, social y culturalmente (Castoriadis, 1999; 2000). En este sentido, las subjetividades políticas son construcciones que emergen de la acción de narrarse la historia y vivenciar la realidad de manera crítica, de la posibilidad de instituir prácticas políticas originales en el seno de las relaciones sociales (Alvarado & Cols., 2008). En síntesis, más allá de su mera construcción simbólica, en el grupo se ejercen la creatividad lúdica, el diálogo y la diversidad como apuestas de democracia participativa. La intención de renovar las formas tradicionales de acción del movimiento estudiantil con imaginarios sociales de lo festivo, lo solidario y lo plural, re-politiza aquellos espacios de la cotidianidad hegemónicamente des-politizados (Santos, 2009; Giroux, 2006). Las subjetividades políticas se expresan, entonces, en la emergencia de sujetos históricos que llevan la discusión política y las prácticas educativas a pasillos y cafeterías, a lugares alternativos donde se privilegia la cercanía y el encuentro con los otros.

La confluencia de las relaciones entre las dinámicas de AC del CEPsi, las prácticas educativas que desarrolla y los sentidos subjetivos sobre la democracia, despeja un interesante campo análisis para la investigación de aquellas **subjetividades alternativas** que se están construyendo entre los jóvenes participantes de colectivos estudiantiles en el marco de las universidades públicas (Singer, 2010; Alvarado & Cols., 2008). Esas otras subjetividades que se han teorizado como subjetividades políticas, se sustentan en una concepción del sujeto como ser vital, festivo, atravesado por emociones y construcciones simbólicas, un ser diverso, dialógico y creativo, a veces contradictorio, que busca la conciencia histórica para narrarse desde allí encontrando múltiples lugares de enunciación, entendiendo incluso la necesidad de discutir sobre la violencia para buscar alternativas que la superen como la creatividad, un sujeto que articula acción y discurso ejerciendo *praxis* sobre el mundo (Alvarado & Cols., 2010). Las subjetividades políticas que emergen en el CEPsi trasgreden las formas tradicionales de acción política, re-politizan la cotidianidad, instituyen nuevas formas de acción política que se preocupan por la negociación participativa del poder, por el espacio público como campo por excelencia para ejercer y pensar la democracia (Alvarado & Cols., 2008). Sin dejar de ser contradictorios y alegres, los participantes del CEPsi entienden la importancia de impulsar procesos democráticos con pluralidad de voces solidarias y diferentes, teniendo como base principios de igualdad política, justicia y dignidad (Santos, 2009; Giroux, 2006).

## 6. CONCLUSIONES

Las posibilidades formativas que me ha permitido la presente investigación se expresan en: a) la implicación de mi subjetividad en el estudio como construcción inacabada susceptible de ser transformada y; b) la importancia del ejercicio investigativo como acción política que puede ser, a su vez, práctica educativa. En primera instancia, la formación como investigador social ha conllevado en mí una transformación subjetiva al permitirme lecturas simbólicas y emocionales de mi actividad colectiva como integrante del CEPsi. Apoyada en recursos teóricos y a partir de rastreos empíricos, la tematización de la actividad cotidiana del grupo me ha permitido construir una visión diferente de la realidad, visión que intenta responder preguntas fundamentales de la sociedad actual como la importancia de la actividad colectiva, la democracia y las prácticas educativas en colectivos estudiantiles. Asimismo, la búsqueda de finalidades, formas de acción y lugares de enunciación en el CEPsi representó un verdadero ejercicio de construcción de sentidos subjetivos al colocar en relación mi trayectoria histórica en la universidad y el grupo, con los entramados de sentido que iban emergiendo de la reconstrucción histórica, política, psicológica y educativa de la vida del CEPsi.

Así pues, al sumergirme en la indagación de la vida cotidiana del grupo, me vi exigido a tomar posición, pues al ser integrante del CEPsi era necesario descentrarme para ubicarme reflexivamente en la relación compleja entre horizonte teórico, historia personal y realidad concreta. Mi subjetividad, puesta en juego en la tarea investigativa, se encaminó entonces a comprensiones más integrales y complejas de la reflexión científica pues en cada momento se hacía palpable la necesidad de anudar, en un frágil equilibrio, sentimiento, intelecto y acción teniendo como principio ético-político la condición histórica, social y cultural de sujeto. Incluso, la indagación en y sobre el CEPsi no sólo ha generado transformaciones a nivel de mi formación intelectual sino también movimientos en mi conformación como actor colectivo en las dinámicas políticas de la lucha social. La actividad política del grupo re-construida en la investigación me ha permitido desarrollar reflexiones sobre la participación y acción política a partir de los aciertos y desaciertos que el CEPsi ha tenido en su historia, de hecho, ha suscitado una visión más recursiva, diversa y lúdica de la actividad política, una visión en la que se manifiesta con fuerza la condición multidimensional del ser humano, su capacidad creativa y auto-instituyente en la que se juega emoción, intelecto y práctica (Castoriadis, 1999).

Como segunda implicación formativa puedo señalar el desarrollo de esta investigación como una práctica educativa que confluye, al mismo tiempo, en una práctica política,

consecuente con la justificación ética del intelectual orgánico que debe ser explícita en el trabajo investigativo. La reflexión sobre la experiencia sociopolítica, organizativa y cultural del CEPsi se realizó teniendo como base el interés de aportar activamente en el desarrollo de dinámicas fuertes de participación y decisión política en la carrera y la universidad, que correspondieran lógicamente con las características de la democracia participativa e hicieran posible la construcción de conocimientos necesarios para la lucha social. En definitiva, la cualidad educativa del proceso de investigación realizado radica en la posibilidad de reflexionar sobre la realidad, estableciendo diálogos diversos con la comunidad de psicólogos, con el propio grupo y con la sociedad, con miras a obtener una comprensión del momento histórico en el que vivimos y conocimientos válidos para la actividad política no sólo mía sino de los colectivos estudiantiles actuales y venideros.

De otro lado, con el presente estudio se abren horizontes investigativos que provienen de posibilidades teóricas, empíricas y metodológicas no exploradas o que apenas surgen. Es este el caso de la juventud como categoría amplia y compleja implicada en la emergencia y acción de colectivos estudiantiles, que aun sin estar sólidamente tematizada se evidencian con claridad en las formas de acción originales y alternativas del CEPsi. Analizando los estudios de Alvarado & Cols. (2008; 2010) y Eljach (2011) que sirvieron de antecedentes empíricos para la presente investigación, así como algunos textos consultados entre los que están Castillo (2011) y Cubides & Salinas (2012), se destaca una tradición investigativa que incluye las categoría de juventud y jóvenes como claves conceptuales para la lectura de los nuevos movimientos sociales fuera y dentro de las universidades públicas. Este precedente me obliga a reconocer la importancia de ahondar, en futuras investigaciones, en el concepto de sujeto joven, puesto que son ellos al estar enfrentados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la vivencia de la experiencia juvenil y la condición estudiantil en los espacios universitarios (Arango, 2006) los que están construyendo en la actualidad discursos y prácticas políticas alternativas que sean consecuentes con sus propias subjetividades emergentes (Reguillo, 2012).

Junto a las categorías de sujeto joven y juventud, el concepto de subjetividad política deviene como un recurso teórico para conceptualizar las expresiones políticas, culturales y sociales que se desarrollan en el mundo contemporáneo (Alvarado & Cols., 2008). Como parte de lo que se han llamado los nuevos movimientos sociales (Torres, 2002), las dinámicas de AC a las que recurre el CEPsi juegan un papel fundamental en la constitución subjetiva de sus participantes, evidenciándose emergencias de sentidos subjetivos que, en este caso, alimentan nuevos imaginarios y construyen nuevas prácticas sobre el ejercicio democrático. Es por esto que, con la pretensión de abarcar en una trama comprensiva las potencialidades subjetivas, políticas y educativas de los procesos de AC, se ha empleado en este estudio la noción de subjetividades políticas, entendiéndola como un concepto generativo, amplio y complejo que puede brindar luces en el campo de la investigación social con sujetos jóvenes pertenecientes a colectivos estudiantiles.

Al asumir la subjetividad política como un concepto que abre horizontes investigativos en los procesos de AC, se hace necesaria la inclusión de categorías como la de memoria histórica

que permiten abordar la subjetividad no como un producto atemporal y sincrónico sino como una construcción histórica y cambiante que depende de los movimientos constantes de la cultura. Aunque no fue una noción tematizada en el presente estudio, la presencia de la historia como memoria que debe ser reconstruida con miras a generar procesos organizativos y relaciones de identificación en la AC, justifica la utilización de la categoría de memoria histórica como herramienta conceptual en futuras investigaciones. Más aun, dado que la historia es una condición sin la cual la subjetividad no se constituye como proceso social y cultural inacabado (González, 2002), y puesto que atraviesa toda práctica educativa y política al condicionarlas a unas intenciones y posibilidades materiales concretas, no es posible desarticularla de una indagación juiciosa y completa de las implicaciones subjetivas, políticas y educativas de los colectivos estudiantiles.

Finalmente, con la investigación se destaca la necesidad de reconocer a la diversidad, la creatividad lúdica y el diálogo como núcleos de sentido que pueden impregnar los ejercicios políticos de jóvenes estudiantes participantes de procesos de AC. Incluso, con la construcción de la diversidad, la creatividad lúdica y el diálogo como contenidos de los sentidos subjetivos sobre la democracia, se abre un camino de exploración empírica y teórica que incorpora al sujeto emocional, al sujeto plural que se divierte, sufre y ríe, aquel sujeto pleno de derechos que asume su condición instituyente, construyendo y re-construyendo la realidad social por medio de acciones de democracia participativa. Así pues, la investigación social al incorporar nociones como la de subjetividad política y sujeto joven y núcleos de sentido como la creatividad lúdica, la diversidad y el diálogo, puede re-encontrarse con un campo prolífico para el estudio de las relaciones complejas entre educación, subjetividad y política.

## REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2009). “La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad”. En *Astrolabio, revista internacional de filosofía*. N° 9, pp. 13-24, Barcelona.
- Alvarado, O.; Botero, P.; Ospina, H. (2010). “Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia”. En *Utopía y Praxis, Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, Año 15, N° 50, pp. 19-35. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Alvarado, S.; Ospina, H.; Botero, P.; Muñoz, G. (2008). “Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”. En *Revista Argentina de Sociología*, año 6, N°11, Argentina.
- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Archila, M. (2012). “El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica”. En *Osal, CLACSO*, año XII, No. 31. Buenos Aires.
- Arendt, H. (1974). *La Condición Humana*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Arendt, H (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Editorial Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1990). “El estudio apropiado del hombre”. En *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Caride, J. A. (2002). “La pedagogía social en España”. En *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Biblioteca de educación. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castillo, R. (2011). “La configuración de las prácticas políticas en estudiantes universitarios”. En *Jóvenes, culturas y poderes*, pp. 101-124. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacan.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra
- 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.
- Malaver, J. (1998). “Emergencia e institución de la sociedad. Filosofía política y sociología de Cornelius Castoriadis”. En *Psiquis-sociedad: una crítica al racionalismo*. Tunja: Ediciones Ensayo y Error, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Delgado, R. (2007a). “Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva”. En *Magis, revista internacional de educación superior*, vol. 4, núm. 7, Pp. 201-210. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Delgado, R.; Arias, J.C. (2008). “La acción colectiva de jóvenes y la construcción de ciudadanía”. En *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 6, N° 11, pp. 272-296, Argentina.
- Delgado, R. (2007b). “Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía”. En *Universitas Humanística*, N° 64, pp. 41-66. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Eljach, S. (2011). *“Procesos educativos en subjetividades políticas: las acciones colectivas como espacios de encuentro inter e intra-subjetivos”*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernandes, R. & Mijtáns, A. (2006). “A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos”. En *Psicología Escolar e Educacional*, Vol. 10, N° 2, pp. 263-272, Brasil.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. California: Sage Publications inc, fourth edition.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1994). “Educación y participación comunitaria”. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Garay, L. J. (2000). *Ciudadanía. Lo público. Democracia*. Bogotá: Textos y notas.
- García, L. (2004). *Teoría y juego del duende*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Gergen, K. (1996). “Los orígenes comunes del significado”. En *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial popular, Madrid.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1993). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Argentina: Amorrortu Editores.
- González, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Editorial Trillas.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Pontificia Universidad Católica de Campinas. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación históricocultural*. México: Ediciones Thomson.
- González, F. (2008). “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. En *Diversitas, Perspectivas en psicología*, Vol. 4, N° 2, pp.225-243. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- González, F.; Díaz, A. (2005). “Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano”. En *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 3, octubre-diciembre, 2005, pp. 373-383. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- 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.
- Hymes, D. (1964). “Hacia etnografías de la comunicación”. En *The Ethnography of Communication*, American Anthropologist, 2° parte.
- Iriarte, G. & Rodríguez, J. G. (1992). *Calidad de la educación superior. La práctica pedagógica universitaria: una aproximación desde la etnografía del habla*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kuri, E. (2010). “El movimiento social de Atenco: experiencia y construcción de sentido”. En *Andamios Revista de Investigación Social*, Vol. 7, N° 14, pp. 321-345, México.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo Veintiuno Editores, Madrid.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.

- McLaren, P.; Giroux, H. (1998). “Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder”. En *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F: El colegio de México.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Múnera, L. (2011). *El XYZ de la reforma a la ley 30 de 1992*. Recuperado en <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/352-ley-de-educacion-superior.html>.
- Múnera, L. (2008). *Gobierno y autonomía universitarios: meritocracia y democracia académica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Núñez, V. (2002). “Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España”. En *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Biblioteca de educación. Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2010). “Encrucijadas de la educación social: orientaciones modelos y prácticas”. Barcelona: Editorial UOC.
- Palma, C. (2009). *Acción y voz: Construcción de sentidos de sí mismo en el aula universitaria*. Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogo. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología – Programa RED. Bogotá.
- Quijano, A (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de investigaciones sociales (CIES), pp. 201-246.
- Reguillo, R. (2012). “Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto”. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rivero, I. (2003). “Intertextualidad, polifonía y localización en la investigación cualitativa”. En *Athenea Digital*, Primavera N° 3, pp. 1-13, Barcelona, España.
- Rojas, J. (2012). *Construcción de sentidos críticos en el contexto universitario*. Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogo. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología – Programa RED. Bogotá.
- Rubinstein, S. L. (1960). *Ser y Conciencia*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Santos, B. (2006). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Argentina.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Silvestri, A.; Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Singer, M. (2010). “Prácticas político-educativa en la Argentina post-2011: las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento en la universidad”. En *Revista Ágora USB*, Vol. 10, N° 2, Medellín.
- Tarrow, S. (1998). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva: organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 2007.
- Torres, A. (2009). “La acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales” En *Folios*, No. 30 pp. 51-74. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2002). *Las lógicas de la acción colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de la acción colectiva*. Cuadernos De Sociología, ISSN: 0124-5554. Universidad Santo Tomás, v.36 fasc. p.33 – 62.
- Torres, A. (1997). *Movimientos sociales y organización popular*. Facultad de Ciencias sociales y Humanas, UNAD. Bogotá.
- Touraine, A. (1990). *Movimientos sociales hoy*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Touraine, A. (2006). “Movimientos sociales”. En *Revista colombiana de sociología*. N° 27; pp. 255-278. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Tribugoff, M. (2011). "Acción colectiva, vida cotidiana y trayectorias. El caso de las asambleas de la Ciudad de Buenos Aires (2001-2007)". En *RUNA XXXII*, pp. 45-62, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Uricoechea, F. (2001). "Lo público: historia y estructura". En *Revista TRANS*, No. 1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Urreiteizta, M. T. (2009). "La subjetividad como fenómeno sociohistórico". En *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 19, núm. 55. pp. 417-439. Mérida, Venezuela.
- Van Dijk, T. (2000) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa; vol. 2.
- Van Dijk, T. (1993) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós: Buenos Aires.
- Wertsch, J. (1993). *Las voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.

## ANEXO

### CONVENCIONES:

Subrayado: Señala palabras o partes de palabras que son acentuadas por los participantes

Slash (/): Indica pausas en el habla

Doble slash (//): Indica terminación de un turno del habla

Corchetes ([ ]): Se utilizan para introducir aclaraciones o definiciones en términos o frases confusas

Un guión (-): Marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido

Interrogante (?): Señalan segmentos de habla ininteligibles

Dos puntos (:): Marcan la prolongación del último sonido/ cuanto más extensa sea la prolongación más puntos se utilizarán (No:::)

Las flechas (↑↓): Acompañan subidas y bajadas marcadas de entonación

Doble paréntesis ((risas)): Señalan comentarios que describen signos no verbales

Comillas (“ ”): Denotan el inicio de la representación de un fragmento de habla producido por otro sujeto