

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS CRÍTICOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Estudio de caso en la Universidad Nacional de Colombia

JAVIER ALEJANDRO ROJAS VILLAMIL

Resumen:

Este artículo resume los principales hallazgos de la indagación de los procesos psicológicos y educativos involucrados en la construcción intersubjetiva de sentidos críticos en estudiantes, potenciados por el contexto universitario. Partiendo de algunas posturas teóricas y conceptuales de la pedagogía crítica, de la psicología histórico-cultural, de la autonomía política en la institucionalización de la sociedad y del concepto de *Bildung* en la formación universitaria, a través del método de los relatos de vida, la narrativa de un estudiante de la Universidad Nacional de Colombia señaló que la construcción de sentidos críticos se liga con procesos centrados en las acciones de los agentes más que con el desarrollo psicológico o formativo individual, al ser orientados tales procesos por los sentidos subjetivos en relación dialéctica con significados compartidos socialmente, construidos en incesante transformación, discontinua y localmente con otros.

Abstract:

This article summarizes the main findings of research into the psychological and educational processes involved in the inter-subjective construction of critical meanings among students, strengthened by the university context. The study is based on theoretical and conceptual tenets of critical pedagogy, historical/ cultural psychology, political autonomy in the institutionalization of society, and the concept of *Bildung* in university education. By means of the method of life stories, the narrative of a student at Universidad Nacional de Colombia indicated that the construction of critical meanings is linked more to processes centered on agents' actions than to psychological or individual development. The reason is that such processes are guided by subjective meanings that are in a dialectic relationship with socially shared meanings, constructed through incessant transformation, discontinuously and locally with others.

Palabras clave: pensamiento crítico, estudiantes, papel de la universidad, factores sociales, historias de vida.

Keywords: critical thinking, students, role of university, social factors, life stories.

Javier Alejandro Rojas Villamil cursa la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), como becario del Ministerio de Educación de Argentina. La tesis de maestría se inscribe en el proyecto UBACyT 20020130200085BA "Jóvenes militantes y espacios juveniles en agrupaciones político partidarias: una aproximación a las formas de compromiso juvenil luego de la crisis de 2001", Universidad de Buenos Aires (UBA) (2014-2017), dirigido por Melina Vázquez. UBA: Pte. J. E. Uriburu 950, 6 Piso, Oficina 19 CP: C1114AAD, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: jarojasvil@unal.edu.co

Introducción

Con 47 millones 661 mil 790 habitantes, según cifras proyectadas a 2014 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la sociedad colombiana se ha mantenido desde la década de los ochenta como una de las más inequitativas a nivel mundial.¹ Múltiples sectores sociales le endilgan al sistema educativo parte de la responsabilidad para reducir la inequidad en términos de la redistribución socioeconómica y del reconocimiento simbólico y cultural de los diferentes grupos sociales.

No obstante, la jerarquización de la sociedad se promueve desde la educación básica y secundaria, tomando como referencia la estratificación socioeconómica² para diferenciar las clases sociales en Colombia. Al analizar el desempeño escolar con base en los resultados del examen de Estado,³ en el informe de García Villegas *et al.* (2013) se muestran varias cifras de cómo el sistema educativo colombiano reproduce las jerarquías sociales. Relacionando los resultados con el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas del estudiante, con las características del colegio y del municipio, los autores del informe señalan que:

[...] el sistema educativo colombiano, más que ser un camino de superación y movilidad social, es un mecanismo de reproducción de las jerarquías sociales. [...] el análisis empírico muestra dos resultados. En primer lugar, el sistema educativo separa a las personas por razones de clase, pues, en términos generales, los ricos estudian con los ricos en colegios privados, y los pobres con los pobres en colegios públicos: el 93% de los estudiantes de estrato [socioeconómico] 1 asisten a colegios públicos, mientras que el 98% de los estudiantes de estrato 6 asisten a colegios privados. En segundo lugar, los estudiantes no sólo están separados, sino que tienen acceso a una educación desigual: mientras que un estudiante promedio de estrato 1 que asiste a un colegio público obtiene un puntaje de 43.14/100, un estudiante promedio de estrato 6 que asiste a un colegio privado obtiene un puntaje de 60.45/100. Asimismo se muestra cómo más que el carácter público o privado del colegio, el factor determinante es el valor de la matrícula y la calidad del colegio: a medida que los estudiantes y sus hogares están en condiciones de pagar matrículas más costosas y colegios de mejor calidad, el desempeño de los alumnos aumenta (García Villegas *et al.*, 2013:96).

En este informe también se indica que “el hecho de que una alta proporción de estudiantes de estratos bajos no pueda acceder a la educación

universitaria o se retire antes de finalizarla⁴ conlleva a una reproducción de las desigualdades sociales y económicas” (García Villegas *et al.*, 2013:64). Tomando como referencia que solo 20% de la población económicamente activa tiene título de educación superior y 7.2% posee título universitario, según cifras del DANE 2010-2013, de los pocos estudiantes de estrato socioeconómico 1 que acceden a educación superior, únicamente 54% logra ingresar a la universidad en contraste con 95% de estudiantes de estrato 6.

La formación universitaria y el ingreso al mercado laboral siguen reproduciendo las inequidades socioeconómicas y de reconocimiento simbólico y cultural de los egresados. A modo de ejemplo se pueden contrastar los egresados de la Universidad Nacional de Colombia con un estrato socioeconómico promedio de 2.93 y los egresados de la Universidad de los Andes con un promedio de 4.64.⁵

A pesar que la UNAL está acreditada como una institución de alta calidad por el Ministerio de Educación de Colombia, se ubica como la mejor del país según la mayoría de los *ranking* nacionales e internacionales y obtiene los puntajes más altos en las pruebas de Estado para estudiantes de educación superior, sus egresados reciben peores ingresos y ocupan, en menor proporción, cargos altos y medios en la administración pública respecto de los egresados de la Universidad de los Andes y de otras instituciones privadas con acreditación de alta calidad en las que se forma, tradicionalmente, la élite política y empresarial del país.⁶ Es como estudiar en una universidad de “pobres” o de “ricos”, sin ser una condición fundamental el nivel de calidad de la institución de egreso no solo marca el circuito laboral y cultural de los egresados, sino que reproduce la jerarquización de las clases sociales.

La forma política –cristalizada en la normatividad vigente en educación superior, con la que se gobierna el sistema– permite rastrear cómo se define la calidad y qué tipo de sujetos se forman en la universidad. Carlos Miñana Blasco plantea que las tres diosas de la administración pública de la educación en Colombia son la equidad, la calidad y la eficiencia. Los análisis de Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez (2011) no solo ilustran la poca relevancia de la equidad como elemento para definir el concepto de calidad, sino también cómo se configura la competencia y el individualismo, a partir del discurso oficial para el gobierno de la educación superior:

Una simple búsqueda en el texto del proyecto de ley [para reformar la ley de educación superior vigente] que tiene 172 artículos, muestra cómo la reforma está estructurada en torno a la calidad. La palabra “equidad” aparece dos veces, una “inequidades” y cuatro “cobertura”. “Eficiencia” aparece tres veces. El “derecho a la educación”, una vez. Por el contrario, “calidad” se menciona 83 veces en el documento (frente a 12 veces en la Ley 30 de 1992, y a 47 veces en la primera versión del Proyecto de Ley cuatro meses atrás); “Alta Calidad”, 22 veces; aseguramiento de la calidad, 18 veces; excelencia, 7 veces (frente a 2 en la Ley 30). Para “asegurar la calidad” son necesarias la “información” (22 veces), la “evaluación” (44 ocasiones, frente a 6 en la Ley 30), la acreditación (35 veces), la mejora y el mejoramiento (24 veces), la vigilancia (13 veces) y la inspección (12 veces). La calidad se eleva a nivel de “sistema” y se le dedica íntegramente el quinto de los ocho títulos del PLES: “Sistema de calidad de la educación superior”. “El sistema se desarrolla a través del aseguramiento de la calidad, la Acreditación de alta Calidad, la evaluación, el fomento y la inspección y vigilancia” (artículo 94). Igualmente, el control de calidad se institucionaliza con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces). A la evaluación y la acreditación el PLES le dedica 23 artículos y en otros siete se alude a estos dos aspectos de forma indirecta (Miñana y Rodríguez, 2011:157).

El proceso regulatorio de un sistema universitario de carácter evaluador ha desplazado la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y los actores educativos (administrativos, profesores y estudiantes), estableciendo criterios de gestión basados en principios de autonomía y responsabilidad individual.

Las prácticas y los saberes se construyen en un ámbito competitivo, en el que los actores y la universidad, como espacio de construcción social, se instituyen como una fuente de acumulación de capital privado al configurarse la mercantilización generalizada de la educación superior como un eje fundamental sobre el cual se basa la ampliación de la cobertura, el autofinanciamiento y la acumulación de logros académicos e individuales, entre otros.

La formación universitaria dentro de la normatividad y los procesos de evaluación y acreditación universitaria, por su parte, se sustentan en la “formación de capital humano”⁷ y en las “competencias operacionales”⁸ orientadas al mercado laboral ofertado por las empresas.

En este contexto global de inequidad social y de calidad educativa –como sinónimo de mercantilización de la educación– dentro de la sociedad colombiana se ha institucionalizado, material y simbólicamente, la formación universitaria de sujetos neoliberales, esto es, orientados al individualismo, a la privatización de lo público, a la jerarquización de la sociedad, etcétera.

Es así que sistemáticamente, a lo largo de las últimas décadas, en Colombia los sentidos críticos que podría construir un estudiante universitario, en sus prácticas estudiantiles y profesionales, han quedado desprovistos de una construcción pública que apunte hacia una sociedad más equitativa, no solo por la reproducción de las inequidades sociales a través de la educación, sino también al deslegitimarse socialmente formas de lucha colectiva que demanden el respeto por los derechos humanos, por el derecho a la vida, por condiciones dignas de trabajo, por el respeto a la diversidad sexual, por el derecho a la salud, entre otros.

La deslegitimación de las diferentes formas de lucha colectiva además de ser promovida por el monopolio de los medios de comunicación privados pertenecientes a los sectores políticos y empresariales más ricos del país, al construir discursivamente al “enemigo” en torno a todas aquellas acciones colectivas y grupos sociales que cuestionen o intenten transformar el orden hegemónico establecido,⁹ también es fomentada mediante estrategias mercenarias para institucionalizar el miedo constante en la población a través de los asesinatos selectivos. El Informe del Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2013) presenta un análisis serio y juicioso de más de cincuenta años de violencia en Colombia, periodo que coincide con el conflicto interno armado, 1958-2012, destacando que:

Los asesinatos selectivos no sólo fueron una estrategia de invisibilización, sino que se integraron a los mecanismos de terror de los actores armados, junto con las huellas de la sevicia y la tortura en los cuerpos expuestos públicamente y con el asesinato de personalidades públicas. Estas prácticas buscaban lograr un efecto de desestabilización política y social, tal como ocurrió en los magnicidios de los candidatos presidenciales Jaime Pardo Leal, el 11 de octubre 1987; Luis Carlos Galán, el 18 de agosto de 1989; Carlos Pizarro, el 26 de abril de 1990; y Bernardo Jaramillo Ossa, el 22 de marzo de 1990, o como sucedió con el asesinato del humorista Jaime Garzón, el 13 agosto de 1999, entre otros. En cuanto a los roles de participación social y política de las víctimas, el GMH pudo documentar el asesinato selectivo de 1.227 líderes comunitarios, 1.495 militantes políticos,

685 sindicalistas y 74 defensores de Derechos Humanos. También se cuentan 1.287 asesinatos de funcionarios públicos y/o autoridades políticas. Entre los militantes políticos asesinados, cinco de cada diez participaban en partidos o movimientos políticos de izquierda. Entre los movimientos y partidos políticos, la Unión Patriótica registró 503 víctimas de asesinato selectivo, seguida del Partido Liberal con 329; el Partido Comunista con 158; el Partido Conservador con 151; y Esperanza, Paz y Libertad con 110 (GMH, 2013:45-46).

De esta situación problemática más general surge el interés del investigador por rastrear empíricamente qué procesos subjetivos y educativos constituyen sentidos críticos y cómo son construidos en el transitar de un estudiante de la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de aportar algunos análisis científicos que puedan ser usados como base para la lucha política en la institucionalización simbólica y material de un concepto de calidad educativa orientado hacia la construcción de sentidos críticos.

En el primer apartado se presenta la elaboración teórica y conceptual para transformar esta situación problemática de la sociedad colombiana, en unas preguntas que organicen el tema, el objeto de estudio y los objetivos de investigación. De acuerdo con el agrupamiento de las preguntas seleccionadas, el tema de análisis refiere a los procesos subjetivos y educativos involucrados en la construcción de sentidos críticos en el contexto universitario, lo que delimita el objeto de estudio.

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos enfatizando la narración del sujeto de estudio y evitando recargarla con interpretaciones teóricas y discusiones conceptuales, las cuales se tratan con mayor detenimiento en el apartado de discusión. Si bien la escritura de hallazgos es un esfuerzo por presentar al lector de forma coherente y fiel la subjetividad del sujeto estudiado, no se puede obviar que esta difícil tarea pasa por el lenguaje del investigador y por las propias preformaciones su subjetividad. Finalmente se presentan algunas de las conclusiones más relevantes de la presente investigación.

Problema de investigación

La calidad de la educación superior se puede concebir como producto y como proceso en concordancia con intereses y modelos de sociedad devenidos del juego de tensión entre actores educativos, instituciones, Estado y mercado. En la evaluación de la calidad entran en juego múltiples valores, conflictos

e intereses del campo social, conllevando diversos efectos políticos y éticos que afectan a todos. Desde las reformas neoliberales de la década de 1990 el Estado colombiano ha legitimado, con mayor fuerza, el mercado como sinónimo de calidad educativa, regulando las universidades a través de leyes de educación, normatividades nacionales e internacionales, sistemas de gestión, evaluación y acreditación a nivel nacional e institucional, etcétera.

El sistema neoliberal exige que la universidad contemporánea se legitime ante la sociedad desde un aspecto formal, organizativo, administrativo e instituyente, con el propósito de demostrar su eficacia y eficiencia¹⁰ subordinándose a la prestación de servicios. Dicha subordinación se debe, en parte, a la especialización de saberes que caracteriza la universidad contemporánea. El saber especializado limita al científico para percibir y analizar las luchas políticas y los valores involucrados en la construcción social de los fenómenos que se estudian. A partir de tal limitación la ciencia se considera un instrumento al servicio de los intereses políticos, generando así un desarrollo económico, cultural y educativo inequitativo.

A pesar que la autonomía universitaria se ve mermada al tener que responder a los intereses políticos del mercado, satisfaciendo voluntades particulares y razones monológicas que van en contra de una actitud crítica para la construcción pública del país, la universidad en su pluralidad política, científica y cultural se ubica como un espacio estratégico para el debate y para que sus actores construyan saberes locales y sentidos críticos orientados hacia el beneficio público. Considerar la universidad como conciencia crítica de la sociedad implica indagar si, en los transitaros de los estudiantes universitarios, se pueden construir sentidos críticos y de ser así cabe preguntarse, en primer lugar, qué se puede entender empíricamente por sentidos críticos y cómo son construidos en el contexto universitario.

A partir de estas preguntas provisionales a continuación construiré preguntas científicas que permitan delimitar el tema, el objeto y los objetivos de investigación, elaborando teórica y conceptualmente cómo se configura el contexto universitario y los procesos educativos y subjetivos involucrados en la construcción de sentidos críticos.

Contexto universitario y procesos educativos involucrados en la construcción de sentidos críticos

La producción o reproducción de subjetividades y realidades sociales en el contexto universitario se puede analizar en la articulación de saberes y

prácticas culturales, académicas y políticas. En el conocimiento científico disponible, *Bildung* articula estas tres dimensiones propias del contexto universitario pues es una noción alemana de formación sustentada en las ideas del programa europeo de la Ilustración de Jean-Jackes Rousseau, Juan Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, entre otros (Naishtat, 2008).

La *Bildung* significa el crecimiento humano de una persona que se apropia de su cultura y la articula con la *Aufklärung* –la Ilustración del ser humano apoyada en la filosofía y en las ciencias como cualidades abstractas del conocimiento–, generando así una educación activa en procura de una transfiguración y emancipación del sujeto, en tanto toda educación genuina necesariamente implica autoeducación y autopoiesis (Naishtat, 2008). Esta integración posibilita tanto el afloramiento del hombre en sociedad, como el fortalecimiento del ciudadano político (empoderamiento) en pro de constituir el Estado (Mendelssohn, 2007; citado en Naishtat, 2008). Es así como un proceso educativo refiere a todo aquel proceso intersubjetivo que fomente la *Bildung* en los sujetos.

No obstante, los procesos educativos se ligan con el rol social que se otorga el sujeto dentro del contexto universitario y con el compromiso que le procura su proyecto histórico-cultural personal, más que con los contenidos curriculares y las prácticas académicas que fomentan racionalidades homogeneizantes (Arango, 2006). El rol social permite construir realidades al negociar significados en relaciones sociales específicas, en tanto refiere al lugar simbólico particular que el sujeto se otorga en esa relación luego de construir teorías y expectativas acerca del otro e, igualmente, suponer que los otros significativos tienen teorías y expectativas acerca de él (Bruner, 1988).

En la transformación de realidades problemáticas, potenciada por la *Bildung* en el contexto universitario, algunos procesos educativos impiden caer en nuevos sistemas de opresión, sustentados en lógicas de reflexión y acción preformadas subjetivamente. Es posible que algunos sujetos visualicen y planteen, desde un máximo de conciencia posible, una institucionalización de la sociedad a través de la reflexión y la acción, instituyendo condiciones y características que realcen el potencial reflexivo y cuestionador de los integrantes de esa sociedad. Según Goldmann (1972) en el máximo de conciencia las posibilidades de transformación emergen de realidades aún no construidas, en pro de conseguir una meta determinada y sacando el mayor provecho de los recursos disponibles. Este tipo de conciencia ha

permitido expresar, artística e intelectualmente, distintas épocas y lugares, en forma coherente, clara, precisa y excepcional.¹¹

Procesos subjetivos involucrados en la construcción de sentidos críticos

El ser humano tiene un control sobre la organización semiótica de su conciencia al orientar los instrumentos psicológicos, como el lenguaje, externamente desde y hacia los otros o internamente por medio del signo¹² (Vygotski, 1989). La organización semiótica de la conciencia responde al juego dialéctico entre el organismo biológico del hombre y la *cultura-historia* que lo constituye como ser humano (Vygotsky, 1995).

Los procesos subjetivos se configuran a partir de la relación dialéctica entre los procesos individuales (sentidos subjetivos) y los sociales (significados) en la construcción de la subjetividad. Los sentidos subjetivos son las organizaciones semióticas particulares con las que cada sujeto interpreta su mundo, reflexiona y actúa. Son los significados particulares, construidos históricamente por cada sujeto, que dinamizan toda la subjetividad (González, 2002). Tales sentidos pueden indagarse a partir de la coherencia narrativa con la que los sujetos se identifican, definiendo así su comprensión, reflexión y acción en el mundo (Olivares, 2010). Los significados son los acuerdos intersubjetivos que instituyen simbólicamente la sociedad (Bruner, 1988).

Es así como la relación dialéctica sentido-significado permite analizar cómo y qué significados específicos influyen la construcción de un sentido subjetivo particular e, igualmente, cómo a partir de tal sentido se construyen socialmente diversos significados y realidades en torno a éstos. Partiendo de una perspectiva que caracteriza al ser humano como transgresor, activo y productor, la construcción de sentidos críticos se analizó a la luz de aquellos procesos subjetivos que potenciaron la transformación de lógicas de dominación que configuraron *sentidos subjetivos* y realidades sociales compartidas con otros.

Si bien la acción de los sujetos es constituida por la sociedad –en las relaciones sociales con los otros–, a su vez, la acción de éstos constituye la sociedad. La vida social activa no podría existir sin la acción transformativa del agente. El sujeto es agente en tanto, por medio de la reflexión, tiene un control sobre su acción y logra una comprensión de sí mismo. El sujeto-agente recurre a esquemas interpretativos de comunicación, normas legitimadas en esa sociedad y diversos recursos de autoridad o de asigna-

ción que intervienen en las relaciones de poder, con el fin de transformar, influir o manipular. Tales recursos no solo constituyen la actividad social, sino que además son los medios que permiten transformarla (Giddens, 1995). Perspectivas más políticas de la agencia en el sujeto sugieren que el poder que compele al sujeto también le permite actuar y transformar. Por lo tanto, la capacidad-posibilidad se relaciona con la potencialidad-poder que emerge de fuerzas distintas (Ema, 2004).

Construcción de sentidos críticos

La emancipación del sujeto no refiere a liberarse de las cadenas sociales que merman las potencialidades psicológicas, ya que la individuación va en detrimento del yo social que le proporciona un sentido de pertenencia y seguridad al sujeto. El sujeto aislado que se libera *de* tiende a adquirir nuevas cadenas o, por lo menos, gana una actitud de indiferencia que lo aleja de la sociedad que constituye sus deseos, siendo éstos la base de toda actividad humana (Fromm, 1990). Por lo tanto, el conocimiento y la experiencia deben ser emancipadores, procurando una creatividad social en el autocrecimiento, el crecimiento de otros y en la construcción simbólica de la sociedad (Giroux, 1990).

En este orden de ideas, liberarse *de* los regímenes de verdad y opresión, debe ser una liberación *para* optar y decidir por medio de la participación crítica en la democratización de la cultura o, más bien, en la democratización de toda aquella creación humana. De esta manera, el ser humano inicia un proyecto que lo constituye como emancipado y transformador del mundo, alcanzando su libertad cuando se autoconfigura responsablemente (Freire, 1969).

El empoderamiento en la acción transformadora se construye en torno a la conciencia del sujeto acerca del poder psicológico, material y simbólico ejercido sobre sí mismo desde distintas esferas de sus vidas, concibiéndose a sí mismo como sujeto con recursos específicos que puede ejercer poder sobre otro, a partir de una posición ética de emancipación, si actúa estratégicamente al apoyarse en una base conceptual particular (Giroux, 1992 y 2006).

Según Cornelius Castoriadis (1998) una sociedad autónoma emerge de la acción crítica frente a las condiciones heterónomas instituidas,¹³ a través de la autoinstitución consciente con fines constituyentes y constitutivos soportados en la libertad y en la reflexión. De esta forma, el juego dialéctico que transgrede e instituye incesantemente tanto a la sociedad

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

Preguntas científicas, tema, objeto de estudio y objetivos de investigación

Partiendo de la anterior elaboración teórica y conceptual se puede conjeturar que el sujeto instituido e instituyente posicionado histórico-culturalmente, puede potenciar actos críticos desde una autonomía política construida en relaciones dialécticas sentido-significado con otros. Tales actos son críticos si se transforma una lógica de dominación, garantizando la transformación incesante de sí mismo y de su realidad social en favor de no caer en otras lógicas de dominación.

Los actos críticos pueden ser potenciados por el contexto universitario desde procesos educativos que articulen saberes y prácticas culturales, académicas y políticas –*Bildung*– y fomenten un máximo de conciencia posible que permita institucionalizar realidades aún no construidas. Estos procesos educativos se ligan al rol social y a la orientación específica hacia la que el sujeto construye sus sentidos subjetivos.

Es así como en la elaboración del problema de investigación hay un distanciamiento de categorías conceptuales psicológicas con pretensiones universalistas centradas en el individuo, como lo es el “pensamiento crítico” o la “formación de criterio”, por alejarse de un desentrañamiento de las acciones y de los sentidos subjetivos y significados que construyen los sujetos en transformación activa, discontinua, incesante y localmente con otros.

Con estos elementos conceptuales las preguntas científicas permitirán indagar qué se puede entender por sentidos críticos y cómo se construyen en el contexto universitario. El tema de investigación se delimita en torno a los procesos subjetivos y educativos involucrados en la construcción de sentidos críticos en el contexto universitario, mientras que el objeto de estudio se delimita a la construcción de sentidos críticos.

El objetivo general de la investigación es rastrear procesos específicos en la construcción de sentidos críticos en estudiantes, potenciados por el

contexto universitario. Este objetivo general se concretó a través de tres objetivos específicos: explorar posibilidades de construirse críticamente en el contexto universitario; examinar los procesos subjetivos involucrados en la construcción de un sentido crítico, a partir de la influencia mutua ejercida entre los sentidos y los significados; e indagar el papel del contexto universitario en los procesos educativos que potencian la construcción de diversos sentidos críticos.

Metodología

Con el fin de explorar las posibilidades de construir sentidos críticos en el contexto universitario se preseleccionaron tres estudiantes que cursaban el último año de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). En el análisis del impacto que tuvo el contexto universitario en el transitar de cada estudiante, se seleccionó finalmente un participante con criterios no exclusivos:

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

El análisis de un solo caso para rastrear empíricamente qué se constituyen como sentidos críticos y cómo son construidos en el contexto universitario, se justifica epistemológica y metodológicamente al concebir que los procesos subjetivos y educativos desde que los que se construyen realidades psicológicas son discontinuos, locales, particulares y activos, más que universales, continuos o estables. El análisis de un estudio de caso también permite mayor profundidad y complejidad al desentrañar tanto la narrativa del sujeto como sus gestos, entonaciones, los énfasis que hacía de sus vivencias específicas, etcétera.

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

El relato de vida se fundamenta en un enfoque biográfico definido como hermenéutico –dimensión ontológica–, existencial –dimensión ética–, dialéctico y constructivista –dimensión epistemológica–. Es un enfoque hermenéutico en tanto el investigador debe interpretar la historia de vida de los entrevistados, reinterpretada a su vez por éstos cuando la narran. Al ser las interpretaciones constituyentes de las experiencias humanas, el movimiento hermenéutico se ubica en una dimensión ontológica. La dimensión ética del enfoque existencial en el relato de vida surge cuando se le pide al entrevistado que narre su historia de vida, puesto que se le exige asumir una posición ética al redefinir su existencia en el presente frente a las implicaciones de sus acciones pasadas. Finalmente, el sentido de la narración al producir un relato de vida se construye en la relación dialéctica entrevistado-entrevistador (Cornejo *et al.*, 2008).

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

En pro de lograr tal coherencia, delimitada a la indagación de los procesos subjetivos en la construcción de sentidos críticos, se realizaron dos encuentros con el participante para profundizar en la reflexión de la

historia de vida del narrador, con una hora en promedio de duración para no tener que interrumpirla –la duración de cada entrevista dependió de la dinámica de la narración y de la relación de cercanía que se estableció en cada encuentro, siguiendo las recomendaciones de Cornejo *et al.* (2008).

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

En el primer encuentro se exploró la posibilidad de hallar los procesos centrales en la construcción intersubjetiva de sentidos críticos: la existencia de una problemática o crisis que sea relevante para el participante, la manifestación de procesos educativos en la Universidad Nacional de Colombia que hayan posibilitado la transformación de esa problemática o crisis, la transformación de sí mismo al asumir una posición frente a esa problemática, mediante las siguientes preguntas:

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

De ser así:

¿En qué sentido se ha transformado su proyecto de vida?

¿Cómo se dio este proceso y en qué espacios universitarios?

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

En el segundo encuentro se reafirmaron y/o reorientaron los procesos indagados ampliando vivencias significativas con el fin de aclararlos. Se hallaron datos muy ricos a partir de los dos encuentros con el participante, por lo tanto no fue necesario llevar a cabo un tercero.

En el proceso de recolección de los relatos de vida se registraron, en un cuaderno de campo, las condiciones y circunstancias que influyeron la producción de los relatos, así como los análisis e interpretaciones que surgieron en cada encuentro. Debido a que los registros se grabaron en

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

Usando el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti 6.2.27, los datos se organizaron en torno a la transformación de realidades problemáticas que sustentaban para el sujeto entrevistado un sistema de dominación y en torno a la transgresión y transformación del sentido subjetivo desde el que construía realidades con otros.

Hallazgos

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

Julián¹⁴ fue estudiante de Psicología en la UNAL y líder y representante estudiantil. Al terminar el colegio estudió un semestre en una universidad privada. El transitar universitario de Julián se ha enfocado en procesos grupales de discusión y participación acerca de problemáticas cotidianas, tanto en la vida universitaria como en el contexto social y político del país. En la construcción de sentidos críticos se fueron transformando realidades, roles sociales y subjetividades, conforme se transformó la relación entre los sentidos y los significados que Julián construyó y que lo fue configurando subjetivamente, permitiéndole enriquecerse a sí mismo y a otros.

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

Conforme se fue densificando la subjetividad de Julián se gestó la construcción sentidos críticos (reconstruyendo discursos ajenos en pro de articularlos con el rol social que se asumió, el proyecto de vida y la historia personal que sustentó la comprensión y acción frente a situaciones proble-

máticas) que fue promovida al realzar su potencial reflexivo y cuestionador gracias a los procesos educativos que se manifestaron en sus narraciones al aflorar la *Bildung*, en términos de articular las ciencias, la cultura y la política en favor del crecimiento humano y de la sociedad, fundamentado en los procesos de formación universitaria.

Los conceptos de empoderamiento y emancipación que se expondrán en los hallazgos fueron construcciones histórico-culturales del narrador y no necesariamente coinciden con la perspectiva teórica de emancipación y empoderamiento que se elaboró anteriormente en el problema de investigación. Es así como en la discusión se analizarán los alcances y limitaciones de los procesos de empoderamiento y emancipación narrados por Julián a la luz de los planteamientos teóricos.

A continuación se presentarán algunos de los hallazgos más importantes tratando de encarnar la construcción de sentidos críticos, a través de cómo Julián concibe sus procesos de vida. Sus narraciones se citan en el texto de dos formas: las literales se realizan en párrafo aparte con sangría a ambos lados. Las frases entre comillas son expresiones e ideas tomadas de la voz del narrador para hacer más cercana la escritura de los hallazgos al fluir de su vida, intentando mantener el espíritu de diferentes expresiones, ideas, posiciones, pasiones, sensibilidades, manifestaciones de existencia, etcétera.

¡Ahí, yo existo!...

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

Por ejemplo mi sexualidad. Yo perfectamente puedo decir que soy gay pero [...] para mí sí es necesario verla desde clave de empoderamiento. ¿Por qué?: porque es a través de mi reconocimiento y de mi empoderamiento y de mi sujeto político, que ¡construyo otras posibilidades! [...] O sea yo soy un sujeto político porque tengo un posicionamiento y un discurso y porque siento que puedo entrar en diálogo con el otro y que no estoy absorbiendo como una esponja pasivamente toda la información así, y actuando así: tal cual los parámetros [...] ¡y es empoderar al otro también! Es decirle: ¡míre!, de usted

pueden nacer otras cosas ¿sí?: ¡no sea una grabadora!, no repita, no... O sea, es muy bonito sentirse identificado con otros discursos: sí, muy chévere, ¡pero yo confío más en la poética propia!, en una poética que es construida ¡desde lo propio!, ¡sin miedos!, sin tener miedo de los otros, sino... y reconociendo que cuando salga de uno ¡va a estar en un conflicto simbólico constantemente! y ¡que eso me hace!, ¡eso me hace!, eso hace que mi vida sea una narrativa constante que se esté moviendo y que no sea una historia lineal [...] Entonces yo trato de ser muy conflictivo [...] No es buscar una solución ni una respuesta. ¡No!: evidencie la tensión que usted tiene con eso y ¡lúchela y hágale!, y ¡siéntase ahí propio porque ahí existe!

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

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

Yo vengo de una academia exitosa pero de una academia en la que yo era totalmente controlado-controlador. En la que yo era... la disciplina era mejor dicho: lo principal. Eh... caerle bien al docente y de no decir nada fuera de lo que tiene que ser, también. Eso era... que: eso me permitió el éxito en el colegio y en el ICFES (prueba nacional de Estado que debe ser presentada al finalizar la educación media) y en todo lo que quieras de competencias y demás: súper bien. [...] Cuando yo entré a la universidad yo venía de una universidad privada: que es... (universidad confesional católica). Y principalmente en cuanto a mi sexualidad no podía ser tan libre dentro de esa universidad. Entonces yo llego acá a la UNAL y hay unos cambios totales en cuanto a eso ¿sí?: en cuanto a gente que sí lo hace abiertamente, encuentro un grupo de gente que va a apoyarme

y que vamos a empezar a construir relaciones sin importar lo que piensen los demás, encontramos un espacio tolerante [...]. Entonces se conforma una red muy importante de amigos y eso hace que mi personalidad se transforme totalmente y *que yo sienta la libertad de ser: ¡de ser!...* eh y de preguntarme sobre mi sexualidad [...] empieza todo un proceso... eh de reconocimiento: cuando te hablo de conocerse a sí mismo. Empiezo en la universidad a conocer muchas cosas: a conocer miedos, a conocer el cuerpo [...].

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

Alrededor de tales procesos educativos fue construyendo su rol social en el contexto universitario, conforme se configuraban unos *sentidos subjetivos* en torno a asumir un posicionamiento, interactuando dialécticamente con *significados* sustentados para él en prácticas sociales coherentes con el cotidiano de las personas procurando –a partir de esta relación dialéctica– una transformación en su subjetividad. Para Julián, los espacios que permitieron estos procesos de transformación se apoyaron en la discusión y en las acciones transgresoras con algunos profesores de la UNAL, con el Colectivo de Estudiantes de Psicología, con la comunidad nacional Lesbianas, Gay, Bisexuales y Transexuales (LGBT) a través de una emisora por Internet, con su grupo de amigos y compañeros de la universidad. Cuando Julián narró cómo fue “politizando su liberación sexual” se manifestó un ejemplo de cómo se gestó una acción transgresora consigo mismo en relación con los otros –configurándose al mismo tiempo como un proceso educativo hacia la construcción de sentidos críticos–:

Pues digamos que en ese tiempo precisamente de tránsito fue cuando empecé a ver una materia [...]: *Teoría Análisis Lésbico Feminista* porque estaba interesado mucho en ese tema. [...]. Y la profesora X es para mí como... (al narrarlo hace

un gesto con las manos imitando el movimiento de quebrar algo) lo que yo te había dicho la vez pasada, fue un quiebre con la academia porque fue otra forma de ver. [...] Era súper chocante porque nos estaba hablando de cómo las lesbianas se podían politizar. [...] Por ejemplo yo una vez escribí un ensayo en esa clase, se llamaba: *¡quiero ser lesbiana!* [...] ¿cómo sería el impacto de la misma clase, de lo que ella proponía ahí, de todo lo que había como... sí: de politizar la sexualidad que impacta en el cotidiano de uno porque era uno salir de la clase y seguirse pensando en eso, cosa que antes quizá no pasaba mucho ¿sí?

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

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

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

Julián construyó espacios que fueran “coherentes con el cotidiano de las personas”, garantizando las condiciones que posibilitaran la organización

de su acción política para que diversos sujetos ejercieran poder sobre otros, empoderándose mutuamente para crear. En el devenir de su búsqueda de empoderamiento, como representante estudiantil de la carrera de Psicología, Julián fue construyendo realidades con los otros a partir de su acción transformadora promoviendo, desde los procesos grupales, un lenguaje de posibilidades concretas para intentar transgredir la conciencia social de aquello que se “impone”, a través de las actividades del Colectivo de Estudiantes de Psicología:

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

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

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

En síntesis, el proceso de crecimiento humano en Julián y su aporte al crecimiento de la sociedad –manifestación de la *Bildung* al articular ciencias, cultura y política–, ilustra cómo se resignifican subjetividades. La construcción de sentidos críticos en un mismo sujeto puede ser tan diversa como lo son “los diferentes lugares en los que logre ponerse” cada ser humano.

Asimismo, si bien al explorar la vida de Julián la acción política parece privilegiar la construcción de sentidos críticos, el análisis de las potencialidades que fomenta esta acción en otros está ligado a la movilización particular en los procesos subjetivos a partir de los que se construye a sí mismo y a su realidad. Julián manifiesta que la búsqueda por empoderarse y empoderar al otro “lo hace y le permite existir”, permitiéndole no solo comprender qué se impone y cómo, sino apropiarse un discurso crítico que se articula con su cotidiano y lo potencia a actuar políticamente. Si no fuera así seguramente la acción política no influiría con la misma fuerza en la construcción de sus sentidos críticos.

Discusión

Los hallazgos sugieren que los posicionamientos críticos no son algo que todos los seres humanos pretendan alcanzar, sino algo que aflora en condiciones y circunstancias particulares que los posibiliten. Esta investigación no pretende categorizar como sentidos críticos formas de pensamiento o de acción específica con intereses particulares que defiendan ideologías científicas, políticas, económicas, etcétera. Es así como a partir de los hallazgos se discutirán los diferentes análisis que se posibilitan sobre cómo se construyen y proyectan los sentidos críticos, revisando los puntos de

encuentro y desencuentro con la elaboración teórica y conceptual expuesta en el problema de investigación.

Contexto universitario y procesos educativos involucrados en la construcción de sentidos críticos

La construcción de sentidos críticos de Julián ubicó a la UNAL como la conciencia crítica de la sociedad al promover en él una *Bildung*, entendida como formación en términos del crecimiento humano y de la sociedad, garantizando la autorrealización del estudiante-ciudadano al integrar ciencias, cultura y política (Naishtat, 2008). Esta *Bildung* se sustentó principalmente en los encuentros intersubjetivos impulsados por su “necesidad de empoderarse y empoderar al otro para descolocarse mutuamente”, en tanto los grupos de discusión realzan el potencial cuestionador y reflexivo a partir de los vínculos sociales establecidos con los interlocutores.

La *Bildung* densificó su subjetividad potenciando un máximo de conciencia que le permitió configurar visiones de mundos posibles, no sustentadas en las lógicas de dominación de la realidad presente, para transgredir y transformar la estabilidad y pasividad de tal realidad (Goldmann, 1972). Con el máximo de conciencia posible Julián construyó espacios político-educativos que garantizaran la transgresión incesante de las realidades sociales y de sí mismo, en pro del beneficio público al potenciar el carácter humano activo y productor de los miembros de la sociedad a través de las condiciones sociales instituidas, pensando, incluso, en aquellos aún no presentes.

En las narrativas de Julián emergieron varios actos críticos conforme se configuraban distintos sentidos subjetivos en torno a su búsqueda de “empoderamiento”. La transgresión de estos sentidos, a través de acciones transgresoras que coincidieron con procesos educativos, fomentaron sentidos subjetivos cada vez más ricos que ampliaban su realidad y el rol social que se atribuía en esa realidad respecto de los otros.

En cuanto a cómo y qué enriquece la resignificación de roles sociales en la cotidianidad, Julián politizó su rol a partir del género asumido, ya que en la construcción de sus sentidos subjetivos se empezó a concebir como un “sujeto sexo-politizado” en espacios sociales de “conflicto”. Es así como la transgresión de los sentidos subjetivos va enriqueciendo roles sociales que atraviesan diversos contextos.

Julián resignificó sus roles sociales en el proceso de transgredir sus sentidos subjetivos alrededor de su búsqueda “en clave de empoderamiento”

ya que el transformar sus dimensiones subjetivas le procuran otros roles sociales, configurando así otras realidades. La transgresión de los sentidos subjetivos fue promovida al ubicarse simbólicamente como agente del cambio social, a partir del rol asumido en contextos que le procuraron una responsabilidad con otros –como sujeto sexuado y como sujeto sexopolitizado–. Sin embargo, los roles sociales construidos por Julián no afloraron como una construcción que se gesta en un contexto o situación particular, al establecer relaciones sociales específicas entre dos interlocutores (Bruner, 1988), sino como una resignificación de múltiples relaciones, situaciones y contextos en torno a procesos de enriquecimiento subjetivo movilizados por la construcción y transgresión de sus sentidos subjetivos, como lo fue su búsqueda personal de “empoderamiento”.

Procesos subjetivos involucrados en la construcción de sentidos críticos

En el análisis del sentido que tenía su narrativa, para Julián la dirección del movimiento que hizo coincidir sus procesos subjetivos, educativos y acciones transgresoras respondió a una lógica de construcción intersubjetiva sentidos subjetivos-significados que atravesó sus procesos de vida en el contexto universitario. En este panorama, los procesos subjetivos, educativos, roles sociales y acciones transgresoras que le permitieron construir diversas realidades, no aparecieron ligados a eventos o situaciones particulares sino a intereses, necesidades, pasiones, búsquedas y proyecciones personales que fundamentaron el agenciamiento del sujeto en la institucionalización de diferentes realidades con el otro, en tanto fueron el norte que orientó la relación dialéctica sentidos subjetivos-significados.

Los sentidos subjetivos se constituyeron histórico-culturalmente como organizaciones semióticas particulares con las que Julián interpretó su mundo, reflexionó y actuó, dinamizando toda su subjetividad (González, 2002). Por ende, los actos críticos –acción transformadora de una lógica de dominación, garantizando la transformación incesante de sí mismo y de su realidad social en favor de no caer en otras lógicas de dominación– tuvieron mayor coherencia al analizarlos en torno a procesos de transformación de realidades sociales y de sí mismo, delimitando tal análisis a los procesos de transgresión de los sentidos subjetivos construidos por él.

De este modo, en el análisis de cómo se construyeron y proyectaron sentidos críticos tomaron gran relevancia los sentidos subjetivos que se iban constituyendo a partir de las coherencias narrativas con las que Ju-

lián se definía en su percepción, reflexión y acción en el devenir y en lo que proyecta ser, aflorando pasiones y abriendo horizontes particulares. Igualmente, los significados que compartía con otros y entraban en relación dialéctica con esos sentidos subjetivos que estaba construyendo, se fueron resignificando conforme sus experiencias de vida se hacían más ricas, densificando así su tejido social en razón de comprender y transformar las relaciones causales, discursivas y de poder que configuraron una realidad problemática cada vez más amplia sustentada en el desempoderamiento del sujeto por medio de lógicas opresoras de instituciones educativas y de las ciencias y luego, acorde con la densificación de su subjetividad a través de procesos educativos, del Estado y del gobierno colombiano.

Es así como la relación dialéctica sentidos subjetivos-significados no intenta señalar una separación entre los procesos individuales y los sociales a través de los que se construye una subjetividad. Más bien procura un análisis en profundidad de la interacción específica de los significados narrados que configuraron los tejidos sociales (Bruner, 1988) en relación dialéctica con el agenciamiento desde el que Julián construyó tales significados y permitió que éstos lo atravesaran. Este agenciamiento se sustentó en los sentidos subjetivos narrados en torno a la forma particular en la que Julián se asumió, posicionó, apasionó, proyectó, transformó y actuó respecto de los significados que consideró contruidos y compartidos con otros. Julián recurrió a esquemas interpretativos y diversos recursos de autoridad para transformar, influir o manipular la actividad social (Giddens, 1995) desde su capacidad-posibilidad y potencialidad-poder (Ema, 2004).

Aunque a veces Julián manifestaba confusiones al hilar sus procesos de vida, sus sentidos subjetivos apuntaron a una coherencia narrativa reduciendo la incertidumbre (Olivares, 2010), al resignificar sus pasiones, sueños, necesidades, búsquedas e intereses, proyectándose como ser humano particular de acuerdo con condiciones histórico-culturales específicas (Vygotsky, 1995).

Construcción de sentidos críticos

Los sentidos subjetivos contruidos por Julián delimitaron tanto sus realidades problemáticas como los alcances de sus procesos de emancipación y de empoderamiento, a la luz de los planteamientos teóricos y conceptuales de la pedagogía crítica y de la autonomía política en la institucionalización de la sociedad. Con el fin de ilustrar cómo los procesos de resignificación

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

El impedimento de Julián para “poder ser y expresarse” fue configurando su realidad problemática. Mientras se iban gestando procesos educativos y acciones transgresoras que posibilitaron la transformación de realidades sociales, Julián fue construyendo un discurso propio en el que analizaba el poder ejercido sobre él a través del control, cuando señaló que en su colegio era “controlado-controlador”. En la configuración de ese discurso también fue densificando la comprensión de discursos impuestos en torno a “la disciplina como fórmula del éxito” en el campo académico, cuando resignificó la forma como asumió los procesos académicos en su colegio.

Luego de su experiencia de no tener “la libertad de ser” en su paso por una universidad privada, con la llegada a un espacio de mayor libertad como la UNAL, al narrar cómo se fueron gestando las acciones transgresoras y los procesos educativos que le permitieron llegar a comprender las limitaciones impuestas para “poder ser y expresarse”, Julián enunció:

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

Al ser elegido como representante estudiantil de Psicología, luego de su crisis de identificación con la misma, su discurso de comprensión respecto de las relaciones de poder y discursivas que se configuraron para él como

una lógica de opresión de “no poder ser”, se fue densificando al articularse con un discurso propio que fundamentaba su acción a partir de su “búsqueda por empoderarse e identificarse como sujeto sexo-politizado, procurando un empoderamiento en el otro”. Su discurso de acción se sustentó en la necesidad de “reconocimiento de sí mismo y del otro, como sujetos políticos, a través del conflicto”.

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

Es así como las acciones transgresoras de Julián se realizaban frente a realidades problemáticas cada vez más densas, llegando incluso a construir un discurso de comprensión del “silenciamiento que promueve el Estado en el pueblo”, sintiéndose así comprometido con actividades que permitieran la manifestación de formas de empoderamiento a través del arte, con el Colectivo de Estudiantes de Psicología, frente al conflicto educativo y socio-político del país. Julián construyó sus sentidos críticos sensibilizándose especialmente frente a realidades problemáticas sustentadas en lógicas institucionales socio-políticas de dominación, que impedían “el empoderamiento de las personas desde su cotidiano”.

Esta sensibilización fue enriquecida por el grupo social con el que se identificaba en la universidad. Los sentidos críticos de Julián se constituyeron desde procesos educativos fomentados por roles sociales asumidos a partir de sistemas simbólicos identitarios, en torno a la necesidad por “generar conflicto como una forma de empoderamiento” con sus amigos en la universidad –los que luego conformaron el Colectivo de Estudiantes de Psicología–, generándose entre ellos una alta sintonía social que les permitió compartir acciones transformadoras.

Las dinámicas de “discusión y de búsqueda de conflicto” en los discursos contruidos con su grupo de amigos, le posibilitó a Julián una transgresión de sí mismo, configurando sentidos subjetivos coherentes con el ímpetu de esas acciones transformadoras al experimentar una retroalimentación social que reafirmó su identidad como “sujeto sexo-politizado”. En este panorama su sensibilización frente a realidades problemáticas que promo-

vían “el silenciamiento en el pueblo”, se vio potenciada por la ubicación histórico-cultural de su grupo de discusión en “un contexto colombiano de impunidad naturalizada”.

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

La acción crítica de Julián como “sujeto sexo-politizado” le permitió empoderarse configurando espacios de resistencia, de lucha y posibilidad, al actuar ética y estratégicamente desde sus recursos psicológicos y simbólicos, para influir a otros (Giroux, 1992 y 2006) “movilizándolos como personas”. Partiendo de los planteamientos de Fromm (1990), su acción crítica fue alimentada por una necesidad de transformación en procura *de* liberarse de las “organizaciones institucionales impuestas” que impiden las construcciones socio-políticas, *para* garantizar tal construcción desde la participación democrática responsable de todos y cada uno de los sujetos “empoderados por su cotidiano”.

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

Es así como el proceso de transformación crítica de la realidad construido por Julián garantiza la autonomía social e individual en pro del beneficio público (Castoriadis, 1998), gracias a que tal garantía fue coherente con la resignificación de sus sentidos subjetivos respecto de su sensibilización frente al proceso realidad problemática sustentado en lógicas institucionales socio-políticas de dominación.

A modo de conclusión

Los sentidos subjetivos construidos por Julián se consideraron como críticos en tanto hubo una transformación incesante de sí mismo y de su realidad con el fin de no caer en nuevas lógicas de dominación, enfocando las acciones transformadoras del sujeto-agente hacia el beneficio público.

Los procesos educativos involucrados en la construcción de sentidos críticos se pudieron rastrear desde el concepto de *Bildung* en el transitar de Julián al articular saberes y prácticas políticas (como sujeto sexo politizado), culturales (como herramienta de transformación desde el arte y como ubicación histórico-cultural del grupo de discusión en la construcción de sentidos subjetivos y significados desde el conflicto tanto nacional como local) y académicas (construcción de saberes curriculares y extra curriculares en procura de transformar discursos y prácticas consideradas como hegemónicas).

La construcción de sentidos críticos de Julián sugiere que los procesos educativos promueven sedimentaciones subjetivas que apuntan a transformaciones críticas de sí mismo y de las realidades sociales instituidas, cuando coinciden con la proyección particular que cada sujeto histórico-cultural ha construido movilizándolo sus sentidos subjetivos con una orientación específica. Asimismo las acciones transgresoras se configuraron como procesos educativos cuando Julián fue densificando su subjetividad e interpelando las lógicas de dominación que preformaban sus realidades y subjetividad a partir de tales acciones.

Sin embargo, la universidad por sí misma no fomenta la construcción de sentidos críticos en términos de que no todos los transitaros universitarios conllevan a posicionar con la misma potencialidad, puesto que deben darse algunas condiciones que lo posibiliten. En un contexto global de calidad educativa como sinónimo de mercantilización de la educación y de formación de sujetos neoliberales orientados al individualismo, a la privatización de lo público, a la jerarquización de la sociedad, etcétera, muchos estudiantes universitarios y egresados no pudieron iniciar o concluir la construcción de sentidos críticos. Dos de las experiencias narradas no incluidas en este artículo contrastan con la experiencia de Julián en la UNAL e ilustran algunas de las condiciones fundamentales para construir sentidos críticos en el contexto universitario.

Por una parte, aquello particular que transgredió los sentidos subjetivos y que sensibilizó a Julián frente a su realidad problemática, incitándolo a

construir herramientas simbólicas y materiales para transformarse y transformar las realidades que construyó con otros, coincidió con su proyección de vida particular construida histórico-culturalmente, movilizándolo hacia esa misma orientación sus sentidos subjetivos. Un ejemplo en los que no se dio esta coincidencia fue la narrativa de una participante recién egresada de Psicología, en tanto asumió el contexto universitario como un espacio para la investigación teórica y como práctica individualizante y privada, al tiempo que la consideraba un escape para no enfrentar la situación problemática que narró.

Por otra parte, debe haber una comprensión de las relaciones de poder, causales y discursivas que configuran la realidad problemática para el sujeto, permitiendo una posterior transformación de sí mismo y de la realidad social que construye con otros. En el caso de Julián hay una comprensión de la realidad problemática, permitiéndole construir saberes, junto con otros, para su transformación.

Como contraste se puede ilustrar el caso de un estudiante de Psicología de la UNAL que cursaba su quinto año de carrera. El entrevistado no fue seleccionado para este artículo en tanto expresaba confusión respecto de la comprensión de aquellas situaciones problemáticas que orientaban su narración, en las que, junto con sus amigos de barrio y universidad, lo llevaban periódicamente a consumir marihuana y alcohol para conectarse consigo mismo y aislarse de los contenidos y prácticas curriculares homogeneizantes de la universidad. Su comprensión giraba más bien en torno a lo que él narraba como una forma de individualizarse, también a través de prácticas como leer a Nietzsche o literatura de vampiros, alimentando desde estas lecturas la idea insertarse en la sociedad como un peligro para la autonomía individual.

Notas

¹ Un ejemplo de la distribución desigual en relación con la brecha entre ricos y pobres son las cifras presentadas en el documento *Panorama Social de América Latina 2014* por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) entre 2005 y 2012: teniendo en cuenta que 35% de la población colombiana es clasificada en condición de pobreza, según el índice multidimensional de pobreza, 40% de la más pobre participa con un 14.2% en la distribución total del ingreso mensual de los hogares

colombianos, mientras que 10% de los hogares más ricos se queda con 34.4% de los ingresos. Para el año 2013 en términos de la distribución del ingreso total de los hogares medido por quintiles extremos, el quintil más pobre participa con el 4.7% mientras que el quintil más rico se queda con 50.1% de los ingresos totales. El coeficiente de Gini para el mismo año en Colombia fue de 0.536, uno de los más altos de la región, siendo 1 la desigualdad extrema. Según el informe de *Riesgos Globales 2014* del Foro Económico Mun-

dial el mayor riesgo de la próxima década es el aumento de la brecha entre ricos y pobres por la disparidad de los ingresos laborales, además del desempleo de la juventud, el acceso y calidad de la educación, entre otros.

² La estratificación socioeconómica es la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio, que se hace en atención al Régimen de los Servicios Públicos Domiciliarios en Colombia (Ley 142 de 1994). De acuerdo con la página Web oficial del DANE: “Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios son 6, denominados así: 1. bajo-bajo, 2. bajo, 3. medio-bajo, 4. medio, 5. medio-alto, 6. alto. [...] La clasificación en cualquiera de los seis estratos es una aproximación a la diferencia socioeconómica jerarquizada, léase pobreza a riqueza o viceversa. Como resultado de dicha clasificación en una misma ciudad se pueden encontrar viviendas tan disímiles como las que van desde el tugurio que expresa –sin lugar a dudas– la miseria de sus moradores, hasta la mansión o palacete que, en igual forma evidencia una enorme acumulación de riqueza. Lo mismo sucede en la zona rural con viviendas que van desde chozas sin paredes hasta “ranchos”, haciendas de grandes extensiones de tierra productiva y fincas de recreo de exuberantes comodidades”. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf (consultada el 28/01/2015).

³ Las Pruebas Saber 11 son un requisito determinante para ingresar a la educación superior, “una diferencia de un punto puede ser concluyente para el ingreso o no a una educación superior de calidad” (Informe *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*, 2013:47).

⁴ La falta de reconocimiento simbólico y cultural en aquellas instituciones públicas a las que efectivamente pueden ingresar la mayoría de estudiantes universitarios de los estratos más bajos, además de las inequidades socioeconómicas tuvo, en 2011, una deserción de 54% según informe de 2012 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del Banco Mundial.

⁵ Información consignada por los estudiantes de educación superior que presentaron los

exámenes de Estado –Saber Pro– en 2011 y recolectada en la página Web del Observatorio de la Universidad Colombiana.

⁶ Los datos que respaldan estas afirmaciones se encuentran consignados en varios documentos. Las diferencias salariales de los profesionales según universidad de egreso se pueden revisar en el informe *Condiciones laborales de la educación superior según resultados del Observatorio Laboral para la Educación (OLE)* (2012). En el informe *Condiciones sociodemográficas, educativas, laborales y salariales del psicólogo colombiano* (2012), realizado por el Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic), se presentan cifras del ingreso salarial aumentando en relación con el estrato socioeconómico. La distribución y selección de los cargos altos y medios de acuerdo con la universidad de egreso se plasma en el documento *Contribución al debate sobre la educación y el mercado laboral en la administración pública en Colombia* publicado en 2005. Finalmente, en la *Encuesta a egresados residentes en el exterior* (2013) se señala que solo alrededor de 10% de los encuestados consideran que ser egresado de la UNAL les representa un aumento en sus ingresos salariales y mejora su reconocimiento y prestigio social, mientras que para la mayoría ser egresado de la UNAL facilita conseguir trabajo y continuar con sus estudios.

⁷ Para el economista Gary Stanley Becker el capital humano requiere invertir en formación, conocimientos e información para que las personas den un mayor rendimiento y productividad en la empleabilidad de la economía moderna. De acuerdo con Perla Aronson la teoría del capital humano deja de lado la reflexión sobre el propio pensamiento, la comprensión de los propósitos, las situaciones y las personas, el aprendizaje de las reglas que ordenan el discurso de las disciplinas que se practican y la apertura mental necesaria para dialogar con todas las instituciones políticas, económicas y culturales.

⁸ Barnett (2001; citado en Miñana y Rodríguez, 2011) las define como demostraciones operativas de “saber hacer”, un conductismo refinado. En este contexto, algunos investigadores consideran que la formación universitaria equivale a un técnico superior que se centra más en prácticas y saberes instrumentales para el

buen desempeño que en las potencialidades con alto nivel de abstracción, creatividad, formación intelectual y formación política.

⁹ Investigaciones empíricas y análisis de cómo el monopolio de los medios de comunicación en Colombia construyen discursiva y simbólicamente “el enemigo” y legitiman la violencia contra él, se pueden hallar en los trabajos de Pardo (2013), Borja-Orozco, *et al.* (2008) y Acosta (2013).

¹⁰ La eficacia refiere a la consecución de los objetivos de acuerdo con condiciones predeterminadas, mientras que la eficiencia refiere al uso

racional de los medios y recursos para alcanzar tales objetivos.

¹¹ Por ejemplo, las grandes obras, filosóficas o artísticas, representan coherente y adecuadamente visiones particulares del mundo.

¹² Creación artificial que se construye intersubjetivamente, a través del lenguaje, para hacer inteligibles las acciones con los otros (Vygotski, 1989).

¹³ Sometimiento a leyes externas impuestas que impiden el crecimiento humano y social.

¹⁴ El nombre del participante se asignó arbitrariamente con el fin de proteger su identidad.

Referencias

- Acosta V., Gladys Lucia (2013). “Deslegitimación en el discurso político: Un análisis de las declaraciones oficiales y de sus réplicas frente al movimiento social y político ‘Marcha Patriótica’”, *Discurso & Sociedad*, vol. 7, núm. 2, pp. 364-391.
- Arango, Luz G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Borja-Orozco, Henry; Barreto, Idaly; Sabucedo, José Manuel y López-López, Wilson (2008). “Construcción del discurso deslegitimador del adversario: gobierno y paramilitarismo en Colombia”, *Universitas Psychologica* (Colombia), vol. 7, núm. 2, pp. 571-583.
- Bruner, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius (1998). “La cuestión de la autonomía social e individual”, *Contra el poder*, núm. 2.
- Cornejo, Marcela; Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas (2008). “La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”, *Psyche*, vol. XVII, núm. 1, pp. 29-39.
- Ema, José (2004). “Del sujeto a la agencia (a través de lo político)”, *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, núm. 6, pp. 1-24.
- Estrada, Ángela (2010). “Recursos crítico-interpretativos para la psicología social”, *Revista colombiana de psicología*, vol. XIX, núm. 2, pp. 261-270.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, México, DF, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*, Bogotá: América Latina.
- Fromm, Erich (1990). *El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós.
- García, R. (2004). “La condición humana y los relatos de vida”, *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, núm. 220, pp. 9-24.
- García Villegas, Mauricio; José Rafael Espinosa Restrepo; Felipe Jiménez Ángel y Juan David Parra Heredia (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia. <http://www.dejusticia.org>.

- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México, DF: Siglo XXI editores.
- Giroux, Henry (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna*, México, DF: Siglo XXI editores.
- Goldmann, Lucien (1972). *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- González, Fernando (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*, Ciudad de México: Thomson.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad: informe general*, Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Miñana, Carlos y Rodríguez, José (2011). "Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un Proyecto de reforma", *Pensamiento Jurídico*, núm. 31, pp. 155-185.
- Naishat, Francisco (2008). "Las Luces *in memoriam*. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria", *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires: Biblos.
- Olivares, Orlando (2010). "Meaning making, uncertainty reduction, and the functions of autobiographical memory: A relational framework", *Review of General Psychology*, vol. XIV, núm. 3, pp. 204-211.
- Pardo Abril, Neyla Graciela (2013). "Violencia simbólica, discursos mediáticos y reproducción de exclusiones sociales", *Discurso & Sociedad*, vol. 7, núm. 2, pp. 416-440
- Sanz, Alexia (2005). "El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales", *Asclepio*, vol. LVII, núm. 1, pp. 99-115.
- Vygotsky, Lev (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 18 de marzo de 2014

Dictaminado: 31 de octubre de 2014

Segunda versión: 15 de enero de 2015

Comentarios segunda versión: 26 de enero de 2015

Tercera versión y aceptado: 9 de febrero de 2015