



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***TIEMPO LIBRE Y CREACIÓN DE MUNDOS POSIBLES DENTRO DEL MODELO  
DE EDUCACIÓN CIUDADANA HADECNEC***

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**RAFAEL IGNACIO KORNHAUSER GARCIA**

**DIRECTORA DE TESIS. DRA. GRACIELA AURORA MOTA BOTELLO**



México, D.F.

Agosto, 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***A mis Padres***

## **Agradecimientos**

A los que me preguntaron "de qué es tu tesis" y cada vez les explicaba cosas diferentes, espero lograr responder sus preguntas (que en el fondo son también las mías).

A todas las personas que estuvieron conmigo durante este proceso y que ahora están lejos. También es gracias a ustedes.

Gracias a todas las personas que me acompañan ahora, son nuestros sueños los que nos ayudan a crear juntos un mundo mejor.

A mis padres, por sus múltiples formas de estar conmigo, por sus múltiples formas de ser, por su apoyo incondicional.

A la Dra. Mota por su paciencia, su disciplina, por sus inolvidables clases, por encontrarnos en el momento justo y por tomarme como su alumno. Ha sido todo un honor.

A mis revisores por sus sabios comentarios y sugerencias.

*Creo que ustedes podrían encontrar mejor manera de matar el tiempo -dijo- que ir proponiendo adivinanzas sin solución.*

*-Si conocieras al Tiempo tan bien como lo conozco yo -dijo el Sombrerero-, no hablarías de matarlo. ¡El Tiempo es todo un personaje!*

*-No sé lo que usted quiere decir -protestó Alicia.*

*-¡Claro que no lo sabes! -dijo el Sombrerero, arrugando la nariz en un gesto de desprecio-. ¡Estoy seguro de que ni siquiera has hablado nunca con el Tiempo!*

*-Creo que no -respondió Alicia con cautela-. Pero en la clase de música tengo que marcar el tiempo con palmadas.*

*-¡Ah, eso lo explica todo! -dijo el Sombrerero-. El Tiempo no tolera que le den palmadas. En cambio, si estuvieras en buenas relaciones con él, haría todo lo que tú quisieras con el reloj. Por ejemplo, supón que son las nueve de la mañana, justo la hora de empezar las clases, pues no tendrías más que susurrarle al Tiempo tu deseo y el Tiempo en un abrir y cerrar de ojos haría girar las agujas de tu reloj. ¡La una y media! ¡Hora de comer!*

**Lewis Carroll, Alicia en el País de las Marravillas**

## **Tiempo Libre y Creación de Mundos Posibles dentro del Modelo de Educación Ciudadana HADECNEC**

### **Índice**

Resumen	8
Introducción	9
Justificación	13
I. Creación de Mundos Posibles.....	18
1. ¿Qué es un mundo?	18
a) Antecedentes	18
b) Definiciones	20
c) Veracidad de los mundos	25
2. Construcción de Mundos Posibles y Funcionamiento Cognitivo	27
a) Diferentes posturas psicológicas	27
b) Lenguaje	32
3. De la Posibilidad a la Acción	38
De lo posible a la acción	38
4. Conclusión	40
II. Psicología del Tiempo Libre.....	42
1. Concepciones históricas	42
a) La Skholé Griega y el Ideal de Ocio	42
b) Roma	43
c) Edad Media: El Ocio como ideal Caballeresco	43
d) El ocio como vicio	44
e) El ocio institucional	44
2. Concepciones del Ocio	45
a) Ocio Burgués	45
b) Ocio Marxista	47
3. Libertad en el Tiempo	49
a) Tiempo de Ocio y Tiempo de Trabajo	50
b) Libertad y Obligación	52
4. El Sentido del Tiempo Libre	54
a) El Tiempo Libre como diversión y creación	57
b) Tiempo Antilibre	57

5. Conclusión	58
III. El Sentido del Gusto .....	60
1. Diferentes acercamientos al Gusto Estético	60
□ 1. Percepción	62
□ a) Psicofísica	63
□ b) Gestalt	63
□ c) Percepción Activa	65
2. Pensamiento y Lenguaje	67
3. El Gusto como Definidor Social	68
4. El Gusto como Creador de Sentido	70
5. Conclusión	74
IV. Modelo de Educación Ciudadana HADECNEC .....	76
1. Tipos de Democracia	76
a) Una democracia Representativa	76
b) Democracia Participativa	79
2. Ciudadanía y Premisas para una Educación Civil	83
a) Definiciones de Ciudadanía	83
b) Educación Ciudadana Participativa	86
3. Modelo de Educación Ciudadana HADECNEC	88
4. Conclusión	101
V. Metodología .....	103
1. Planteamiento del problema	103
2. Pregunta de Investigación	104
3. Objetivos	104
4. Indicadores	104
5. Instrumentos	104
a) Diseño	104
b) Aplicación	105
c) Calificación	106
6. Muestra	107
7. Tipo de estudio	108
8. Diseño	108
9. Análisis de Datos y Resultados	109

a) Variables Socioeconómicas	110
b) Variables de Gusto: Vida Cotidiana	116
c) Redes semánticas	122
VI. Discusión de Resultados .....	156
VII. Conclusión y Aportaciones .....	177



## Resumen

Ante las circunstancias actuales de violencia, inseguridad, corrupción y discriminación en México, es necesario resolver estas problemáticas a partir de modelos complejos que permitan entender que las formas de resolución de problemas no pueden reducirse a las ganancias de unos y las pérdidas de otros. Es necesario desarrollar competencias de negociación y resolución de problemas dialógicos en situaciones de la vida cotidiana.

En este estudio de nivel exploratorio se buscó demostrar que: a) las habilidades de significación y resignificación pueden ser aprendidas y desarrolladas colectivamente, mediante un proceso de construcción compartida de significados diferentes a nivel grupal. b) Las actividades de la vida cotidiana vinculadas al sentido del placer están vinculadas con variables socioeconómicas que influyen en el desarrollo de las habilidades interpretativas de los participantes. c) La creación de sentido de los dilemas cotidianos influye en la significación estratégica de conceptos nuevos y la resignificación de los ya aprendidos para tomar de decisiones que conducen a la acción.

Se capacitó a dos grupos de trabajadores del CONAPRED y a un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología con el modelo HADECNEC de Educación Ciudadana (Mota, 2001). Por medio de redes semánticas *pre* y *post* se evaluó el cambio de los horizontes de significado de cinco conceptos clave: “discriminación”, “desigualdad”, “civilidad”, “vida cotidiana” y “acción”, encontrándose diferencias cualitativas entre ambas aplicaciones.

Concluimos que previo a ponderar modelos educativos dirigidos a la memorización y reproducción de información, es necesario incidir en el desarrollo de habilidades complejas de negociación y resolución de problemas basadas en indicadores de vida cotidiana, tales como el gusto estético y el manejo del tiempo libre.

**Palabras clave:** educación ciudadana, creación de sentido, manejo del tiempo libre

*Si un mundo abreviado es  
cualquier hombre que hay creado  
vos sois un cielo abreviado,  
que el mundo está a vuestros pies*

**Anónimo**

## **Introducción**

Los estudios y modelos predominantes de educación ciudadana generalmente se enfocan en la enseñanza de valores éticos y morales a partir del planteamiento de situaciones hipotéticas en las que, si bien, se plantean dilemas (Kohlberg, 1989), la vinculación de los educandos con éstos no deja de ubicarse en dimensiones primordialmente teóricas. Para lograr cambios sociales basados en conceptos de educación ciudadana, es necesario considerar el sentido de la diferencia y de la otredad en modelos que prioricen la creación de formas alternativas de solución de conflictos.

Los modelos de negociación y toma de decisiones que se basan en modelos lógicos formales se interesan primordialmente en los cambios cuantitativos, expresados en ganancias y pérdidas, obviando información de corte afectivo; la cual puede proporcionar datos importantes para comprender como es que las personas toman decisiones en situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, se han realizado pocos estudios que vinculen el sentido del gusto y la creación de sentido de lo diferente, (Bourdieu, 1978/2003, Munné, 2004, Mota, 2001) para comprender las repercusiones de ambos en la reorientación de estilos de vida cotidiana.

Los estilos de vida cotidiana son actos que se realizan diariamente y que al repetirse, forman rutinas que permiten ser comunicadas de forma significativa en forma de hábitos y creencias que rigen el comportamiento de los ciudadanos dentro de una sociedad. Como muchos de estos se enmarcan en esquemas éticos o morales de corte regulativo, no han permitido la creación de otros nuevos en forma negociada y pacífica en espacios diferentes de la sociedad; hecho que ha repercutido en dos tendencias de acción sumamente

contradictorias: a) la de no vincularse activamente con la participación político-democrática en el espacio civil y, b) la de multiplicar acciones basadas en la violencia, la unilateralidad y la corrupción en los espacios semipúblicos de la sociedad.

La vida cotidiana al ser una construcción social (ver Berger & Luckmann, 1968) puede ser modificada y orientada en comunidad. Una forma de lograr lo anterior, es la generación de alternativas distintas de solución de problemas cotidianos a partir de las interpretaciones propias de cada actor. Para ello es necesario que los individuos en su comunidad se vuelvan entes activos con la capacidad de vincularse con los temas que les son importantes como miembros de un grupo, y con ello lograr soluciones creativas y eficaces.

No bastan la ética y la moral para resolver problemas sociales, son precisas habilidades complementarias para que un grupo pueda ser eficaz socialmente. Cuando los miembros de una comunidad no logran resolver sus problemáticas de forma eficaz y negociable, se incrementan las probabilidades de utilizar estrategias violentas de resolución de problemas. Lo alarmante es que cuando estos modelos van unidos con la carencia de identidades propias, la desesperanza aprendida, los bajos niveles de autoestima, la predilección por lo inmediato, el desapego hacia las instituciones, la doble moral y la corrupción, entre otros fenómenos que describen la vida cotidiana de los actuales mexicanos, reproducen un sentimiento de incapacidad que profundiza una frustración que puede encontrar sus orígenes en la sobrevaloración del papel de una educación que condiciona la conducta humana en paradigmas simplistas, que atacan los problemas sociales de manera superficial y no producen soluciones viables ni efectivas.

Desde esta perspectiva, el sentimiento de gusto y de placer resulta un factor relevante en la implementación de modelos de educación ciudadana, ya que al vincularse con la creación de mundos posibles y al estar más cercanos a las dimensiones afectivas, que viven grupos e individuos en situaciones concretas, precisan de la estimulación de la creatividad y la imaginación como procesos

que rompen las inercias de acción previamente establecidas. Es por ello, que Susanne Langer (1942, p. 9) nos dice: “cuando no hay palabras para expresar emociones o sentimientos, tenemos que recurrir al uso de metáforas, analogías y formas indirectas donde las palabras usadas ya no pertenecen a la forma discursiva.”<sup>1</sup> En la búsqueda de estas analogías es donde la educación ciudadana puede constituirse como estratégica.

Para dar cauce a lo anterior se propone la creación de sentido como una vía alternativa para la solución de problemas (Bruner, 2004; Gardner, 1983; Mota, 2007). De acuerdo con Bruner, la mente tiene una necesidad narrativa que busca la canonicidad ante la novedad.

**La mente tiende a organizar los sucesos de forma narrativa y canónica, siendo el lenguaje la forma más poderosa para organizar la experiencia y para construir “realidades”. La creación de entidades y facciones hipotéticas narrativas o científicas requiere de la capacidad del lenguaje para crear y estipular realidades propias, éstas representan su “constitutividad”. (Bruner, 2004. p.74)**

La canonicidad se logra mediante la elaboración de narrativas que permiten el surgimiento de diversas interpretaciones que se ajustan a lo que socialmente es aceptado y adecuado con “la realidad”. Es por ello que no se puede hablar de una realidad única para todos, sino que cada uno va construyendo la propia a partir de habilidades cognitivas complejas y referentes compartidos.

En este tenor, la vinculación del tiempo libre con la creación de mundos posibles tiene sustento porque el tiempo libre es generador de sentido (Munné, 2004)<sup>2</sup>. Cada individuo, al tomar decisiones propias hace que sus acciones adquieran un carácter liberador, pues son actividades que surgen desde sus motivaciones expresadas en sus universos semánticos.

Por otra parte, la creación del sentido no sólo consiste en crear narrativas a partir de la novedad, sino que al estar permeado por los afectos hace que el

---

<sup>1</sup>Susanne Langer, “Nueva Clave para la Filosofía”, Buenos Aires, Suer, 1942. p. 9

<sup>2</sup> Ver también Reismann en Munné, 2004.

sentimiento de gusto sea un indicador que puede fungir como elemento inaugurador de sentido. (Ver Bourdieu, 1979; Bruner, 2004; Goodman; 1978; Langer, 1942; Sartre, 2004).

La educación ciudadana participativa requiere de habilidades críticas discursivas, y de negociación, por lo que depende del desarrollo de habilidades de interpretación y significación para hacer comunicable la necesidad de formar prácticas compartidas orientadas a la solución de conflictos. Para ello, es necesario contar con modelos que estén orientados a la formación de dichas destrezas, que por su naturaleza, las vincule con el diseño de actividades concretas situadas en el comportamiento de las personas dentro de la vida cotidiana.

La utilización del modelo HADECNEC de educación ciudadana (Mota, 2001)<sup>3</sup>, se apoya en premisas de la investigación-acción que postula el análisis reflexivo, dialógico, constructivo y participativo (ver Montero, 1994). Apoyados en este modelo, la utilización de indicadores del uso del tiempo libre se deriva de la capacidad de vinculación semántica, funcional y afectiva con las problemáticas contextualizadas de la vida cotidiana, para abrir nuevas perspectivas de negociación y solución de conflictos dilemáticos contextualizados en los propios participantes.

Esta investigación consistió en el análisis exploratorio del desempeño de tres grupos que participaron en tres experiencias distintas del Taller HADECNEC de Educación Ciudadana. El propósito de este trabajo fue identificar algún tipo de relación entre la capacidad de significación y resignificación de conceptos relacionados con la educación ciudadana, indicadores socioeconómicos y del sentido del gusto con el sentido de acción en situaciones de la vida cotidiana.

---

<sup>3</sup>HADECNEC: matriz de habilidades y destrezas ciudadanas por tipo de niveles y escenarios conversacionales. Mota, G. Curso Tú Eres un Ciudadano (México, 2001). Material didáctico para el Curso-Taller “Tú Eres un Ciudadano” con base en el Modelo de Desarrollo de las Potencialidades Humanas. Manual del Facilitador, Manual del Participante, Juegos Didácticos, Cuadernos de Trabajo, Menú, Trípticos y Material Audiovisual (2 videos) 2001. *Derechos de autor*: No. Registro Público 03-2001-082712410000-01.

Después de los talleres se encontraron diferencias en las respuestas que conforman los horizontes de significación en los tres grupos.

### **Justificación**

De acuerdo con Mota (2007), cuando las diferencias sociales generan violencia e indiferencia hacia los demás, implica que éstas no han podido ser negociadas por la serie de antagonismos que existen entre las relaciones sociales, negando la posibilidad de construir socialmente acuerdos indispensables para la gobernabilidad y la creación de un horizonte histórico compartido.

Por ello es necesario abordar nuevas perspectivas psicológicas que puedan comprender que la capacidad negociadora supera los modelos basados en ganancias y pérdidas. Para lograr negociaciones eficaces en el contexto de la vida cotidiana se requiere de la generación de cambios que reduzcan las diferencias y asimetrías sociales, por lo que es necesario el desarrollo de habilidades afectivas, funcionales y semánticas que faciliten el desarrollo de alternativas de interpretación que conduzcan a la acción y hagan compartido el sentido de que las circunstancias de vida pueden modificarse. Desde esta perspectiva, es necesario aprender a desarrollar nuevos estilos de vida cotidianos y de solución de problemas que demuestren que estos cambios son posibles.

Ante la imposibilidad de crear estilos de vida cotidianos que generen proyectos colectivos eficaces y no violentos para la toma de decisiones y la solución de problemas en contextos específicos, es necesaria la utilización de modelos que faciliten procesos psicopedagógicos orientados a la acción.

Basados en las perspectivas de educación situada apoyada en dilemas, el modelo HADECNEC propone generar condiciones para el aprendizaje, a partir de la siguiente estratégica psicopedagógica (Díaz Barriga, 2006):

1. Activación de conceptos
2. Vinculación semántica con nuevos modelos

3. Vinculación funcional y afectiva
4. Aplicación y generalización
5. Reinterpretación y adecuación
6. Estimulación del juicio crítico
7. Diseño estratégico de iniciativas
8. Aplicación y mejoramiento de las acciones innovadoras.

Teorías como la de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y de la complejidad en ciencias sociales (Munné, 1994), hacen evidente que no existe una forma única para resolver una situación dilemática de la vida cotidiana y que la pretensión de establecer normas y reglas de solución de conflictos preestablecidas carentes de un sentido compartido por una comunidad, no son eficaces. Por ello, es preciso promover el desarrollo de habilidades colectivas de negociación y solución de conflictos en situaciones problemáticas y contextualizadas en la vida cotidiana.

La sociedad se construye pragmáticamente a partir de negociaciones comunicables, explícitas o implícitas, que surgen de la problematización de eventos cotidianos, situados en espacios conversacionales distintos. Lo importante es que estas negociaciones sean viables mediante el uso de un lenguaje compartido y no por medios violentos que imponen la fuerza sobre la razón.

Este trabajo resalta la utilización del lenguaje como una herramienta fundamental para proponer un proceso compartido de toma de decisiones, mediante estrategias no violentas a favor de la vida compartida. Dada su constitutividad (Hokett, 1977):

**La constitutividad da una exterioridad y una categoría ontológica aparente a los objetos que encarnan las palabras. Creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando y por el modo en que las palabras nos invitan a “*crear realidades*” en el mundo que coinciden con ellas.**

Las interpretaciones diferentes son posibles debido a que las palabras no poseen significados estáticos, y estos pueden cambiar dependiendo del contexto en el que son utilizadas. Aunado a lo anterior, algunas construcciones semánticas pueden facilitar la elaboración de diferentes interpretaciones.

En el proceso de comunicación el receptor es fundamental en la construcción del sentido del mensaje que decodifica. Diversos estudios (Bourdieu, 1979/2003, Goodman 1979, Kölers, 1976), han demostrado que factores como la edad, la escolaridad y el tipo de trabajo de las personas afectan la capacidad de interpretación de fenómenos físicos (Kölers, 1976), apreciación artística (Bourdieu, 1979/2003) y construcción de mundos (Goodman, 1979). Estas diferencias pueden indicar alguna relación entre las capacidades de significación y la utilización de tiempo libre.

El ser capaz de elaborar diferentes sentidos sobre distintas situaciones es fundamental para la toma de decisiones dentro de la vida cotidiana, pues muchas de éstas requieren de aproximaciones distintas a las que el pensamiento lógico formal puede formular y es necesario aplicar técnicas que involucren habilidades cognitivas complejas para dar solución a diferentes problemáticas (Mota, 2007, p. 9).

Por todo lo anterior, la creación de mundos depende de habilidades (que pueden ser desarrolladas) de vinculación semántica y afectiva, así como de otros procesos cognitivos complejos. para generar innovaciones, y tener la posibilidad de replantear la realidad.

Es en la interacción donde el sujeto construye el significado del otro y por esto es preciso detectar la manera como actúa e interpreta su relación con él. En la



construcción social de situaciones negociadas, es factible lograr interpretaciones novedosas en beneficio de las relaciones sociales. Para ello es necesaria la acción reflexiva orientada al cambio y no solo a la crítica teórica sin consecuencias prácticas (ver Berger y Luckmann, 1968).

Si se conforman significados diferentes de análisis e interpretación, procesos fundamentales que Goodman y Bruner denominan como mundos posibles, éstos pueden elaborarse a partir de la significación de situaciones inéditas cotidianas, lo que implica una forma diferente de imaginarlas y nombrarlas (vinculación semántica), debido a que ello permite hacerlos accesibles y comunicables.

Por esta razón, es importante observar la manera en la que los estilos de vida cotidianos se tornan en referentes compartidos que pueden ser modificados o resignificados colectivamente. Si se consideran nuevas demandas sociales, incluso sin que se hayan hecho explícitas, la documentación de las mismas no depende de un proceso simplista de reflexión, sino que por el contrario, requiere del desarrollo de nuevos referentes de significación y problematización. El modelo HADECNEC propone desarrollar estrategias psicopedagógicas de negociación apoyadas en procesos cognitivos complejos tales como la activación de conceptos, la vinculación semántica, funcional y afectiva, la aplicación y generalización de información, reinterpretación y adecuación, aplicación del juicio crítico, diseño de iniciativas y mejoramiento de acciones innovadoras (Mota, 2007, p. 328).

En este nivel, la creatividad en el plano del lenguaje vinculada con la sensibilidad, el gusto, el tiempo de creación y recreación trabajados grupalmente en la solución de problemas o en estrategias grupales de acción compartida, puede articular lazos más estrechos que estimulen propuestas con eficacia social.

Como lo anterior es el resultado de un esquema motivacional orientado al sentido del cambio, la utilización de indicadores de gusto y placer en la vida cotidiana, pueden aportar bases para comprender referentes tácitos de esta

acción colectiva. Debido a que HADECNEC estimula la dimensión afectiva vinculada a la acción colectiva, el sentido de vinculación semántica, debe ser considerado como fundamental en estudios de toma de decisiones eficaces y no violentas que permita transitar hacia un proceso de aprendizaje complejo, que incida en el contexto de la vida cotidiana. Por ello, y siguiendo a Bourdieu (2003) el gusto lejos de ser una variable socioeconómica, puede proporcionar información referente a la capacidad de significación indispensable para reorientar el sentido de los estilos de interacción diferentes que influyen en las relaciones sociales.

Por tales razones, la importancia de este trabajo, reside en la consideración de variables relacionadas con el “gusto” y “disgusto” (sentimiento de placer) en la vida cotidiana y su influencia en el desarrollo de habilidades semánticas e interpretativas que repercutan en la generación de juicio crítico, una vez que al ser consideradas como dimensiones “estéticas” y “afectivas”, necesitan del lenguaje para poder ser expresadas e incorporadas en un campo de acción e interlocución colectivas.

# I. Creación de Mundos Posibles

## 1. ¿Qué es un mundo?

### a) *Antecedentes*

Un hecho físico es innegable, sin embargo, si no hay alguien que lo haya presenciado, no se puede afirmar o desmentir. El fenómeno físico es intrascendente, está muerto si no hay una persona que lo constate y lo comparta de alguna u otra forma. Lo mismo ocurre con la historia y los eventos relevantes de una sociedad, estos requieren de ser atestiguados y compartidos con otros, de tal suerte que formen una identidad grupal. La realidad se forma con hechos contruidos individual y grupalmente, es decir, no se encuentra preparada para nosotros. Elaborar la realidad requiere de seres activos e involucrados con el mundo. En el presente capítulo se explicará la noción de mundo desde la perspectiva de Nelson Goodman y la influencia de su obra en estudios y formaciones teóricas psicológicas sobresalientes. El acercamiento de la filosofía con distintas áreas de la psicología ha abierto perspectivas notables a diversos estudios interdisciplinarios que permiten dar explicaciones a la creación de sentido.

Los intentos de la Psicología de explicar la realidad y la experiencia humana considerando primordialmente datos cuantificables y controlables han despojado a los psicólogos de la posibilidad de generar metáforas que expliquen de formas más adecuadas la existencia humana. Y es que cuando se trata de asuntos intangibles como los sentimientos, las costumbres o las visiones del mundo, resulta preocupante la facilidad con que todo se puede resolver siguiendo uno u otro paradigma, alguna u otra teoría; pero no se cuentan las historias que construyen la vida de cada uno de nosotros, como si lo único importante fueran los datos y la comprobación de los mismos. La Psicología sigue esperando su “ley de la gravedad” para poder elaborar un sistema que permita generalizar lo que somos.

La Física misma (no hay que olvidar la obsesión psicológica de tener un sistema parecido al físico) ha llegado a límites en los que los sistemas de observación han demostrado la fragilidad y lo borroso que es la materia en realidad. Neils Bohr, por ejemplo, alguna vez al hablar sobre los átomos, dijo: “el lenguaje sólo puede ser utilizado como poesía” (Lehrer, 2008)

Las reglas que rigen las interacciones sociales dentro de la vida cotidiana no se basan en su totalidad en principios físicos ni neurológicos, lo que las hace más difíciles de modificar. En esos niveles, no hay explicación más importante que la vivencia y las experiencias que cada uno va produciendo a lo largo de la vida. Así se van gestando opiniones, conductas y afectos que corresponden con las vivencias y las respuestas más favorables ante determinadas situaciones. Todo ello es lo que generamos como sentido que va delimitando nuestra forma de construir la realidad junto con otros en un mundo.

El debate sobre la vida cotidiana y construcción de sentido, no deberá centrarse en la existencia o inexistencia de ciertos fenómenos físicos, ni de comparar la experiencia humana con los mismos parámetros con los que la física moderna demuestra su realidad, sino en el significado y toma de decisiones referente a lo que hace sentido y es importante para diferentes comunidades.

El error, si se permite el uso de esta palabra, es considerar cualquier otra aproximación como falsa o trivial, esperando que todas las versiones correctas del mundo pudieran reducirse a una sola. Hay mundos o elementos del mundo, que simplemente no pueden ser reducidos en otro sistema o mundo (Goodman, 1978).

Lo anterior nos lleva a la relativización de la realidad y de sus significados. Incursionar en estos ámbitos puede resultar peligroso; se puede caer en explicaciones nihilistas, sin sentido o contradicciones teóricas.

La situación actual de nuestras sociedades, los índices de violencia, desconfianza en las instituciones y en los demás, alude a la forma en que se está contaminando y exterminando la vida del planeta y las grandes

posibilidades que estos problemas presentan, vale la pena incursionar en nuevas formas de resolver problemas, pero especialmente en la creación de nuevos mundos que permitan comprender la realidad como algo común digno de ser cuidado y conservado.

En cambio, la cerrazón teórica y conceptual que busca la certeza técnica, ha intentado implantar una sola forma de entender la realidad y los sucesos humanos que la producen. Lo cual genera modas, ideologías, marcas comerciales, cultura del espectáculo y formas de comportamiento que no permiten el cambio ni la negociación sobre las temáticas significativas de los miembros de una comunidad.

Mientras, la solución de la relativización de la realidad es una salida fácil que se ha dado a cuestiones que ninguna disciplina formal ha podido resolver y que mayormente se dejan al sentido común y al conocimiento del mundo de las personas dentro de los espacios de la vida cotidiana.

### ***b) Definiciones***

Goodman (1978, pp. 7) explica que el mundo no puede ser construido a partir de verdades absolutas ni de construcciones que pretendan explicar la totalidad de los fenómenos. El origen del mundo, entendido como el inicio de todas las cosas, puede ser tratado con mejores resultados desde una forma teológica o por cualquier otro sistema teórico que intente responder de forma total e inmutable el origen y transcurso del tiempo. Los hechos no se encuentran, se hacen, y estos constituyen un solo mundo real, por lo que el conocimiento consiste en creer en esos hechos.

Por ejemplo, Cassirer enfatiza la multiplicidad de los mundos. Sin embargo la creación de mundos o la multiplicidad del mundo depende más del marco de referencia del que se está partiendo (en Goodman, 1978 pp. 2).

La idea de un mundo o varios mundos o visiones de la realidad no puede quedar sujeta a relativismos que en lugar de aportar conocimientos o experiencias

valiosas, termina por nublar las relaciones de los sujetos con los objetos. La creación de mundos es más bien una posibilidad abierta de crecimiento, innovación, mejora y progreso (no en el sentido acumulativo ni estandarizado). La creación de mundos posibles, es la forma que los humanos “mundanos”<sup>4</sup> (Mota, seminario) seguimos para construir la realidad

Así como lo menciona Goodman (1978), el hacer mundos es en realidad un rehacer. Un mundo nuevo parte necesariamente de uno previo. Los mundos creados pueden tener elementos nuevos o alterados de los previos. En este sentido no se busca dar explicaciones fácticas de la realidad, sino generar posibilidades de creación y recreación de la realidad vivida por las personas.

La realidad no está determinada por los hechos y no responde a modelos específicos, ya que siempre existirán excepciones y contradicciones. Para darle cierta unidad al universo y lograr delimitar los campos de acción del conocimiento el mundo se construye para permitir la convivencia entre diferentes imágenes de mundos que pueden ser relativizados, ya que cada uno es correcto dentro de un determinado sistema.

En cierta forma, las creencias van guiando la formación de visiones del mundo, dependiendo del contexto y la finalidad de las observaciones hechas de lo que se vive diariamente. Las diferentes visiones del mundo, tanto en ciencias, artes, o reflexiones personales (*insight*), intereses y experiencias pasadas, son más representaciones que descripciones que no tienen algún valor de verdad en el sentido literal. No existen formas previamente elaboradas de traducción de los diferentes marcos de referencia.

Es así que las ciencias sociales como las ciencias duras, son referentes que ayudan a delimitar y a explicar los sucesos de la realidad. Cada una es válida y cierta dentro de sus marcos de referencia, mismos que les ayudan a justificar sus observaciones y guiar sus interpretaciones. La utilización de metáforas en

---

<sup>4</sup> Mundanidad: vía de interacción entre las personas y las cosas que les importan, dando sentido a la realidad y formando la toma de decisiones y posturas frente a ellas.

algunos modelos científicos funciona para explicar determinados sucesos que el lenguaje científico no logra abordar con claridad, pero si se consideran literalmente el significado de esas metáforas, el sentido se desvanece y resulta trivial.

Para los intereses de este trabajo se abordará la creación de mundos posibles desde el lenguaje, porque todo mundo es producto de un arreglo u ordenamiento de elementos basados en estructuras lingüísticas. No necesariamente entendido como el uso de las palabras como un medio de trasmisión de información, sino como un código simbólico que construye relaciones entre las personas y la realidad en la que se desenvuelven.

El lenguaje regula las reglas de convivencia, permite la comunicación entre el espectador y alguna obra de arte, delimita observaciones científicas, su uso es mucho más complejo y más importante para la creación de sentido que como un medio de información. Goodman nos dice que podemos tener palabras sin un mundo, pero no mundos sin palabras u otros símbolos (1979).

En el contexto de la vida cotidiana, la posibilidad de crear mundos sustentados en proyectos viables, considerando la otredad; implica el respeto por los diferentes y sobretodo su sustentación en bases firmes, puede generar cambios importantes en las formas en las que las personas se relacionen con otros y con sus entornos. Es así que la creación de mundos nuevos no busca ser una salida fácil ni trivial de las problemáticas sociales o individuales.

Lessig (2007), afirma que esta época representa una gran oportunidad de cambio y desarrollo, a pesar de los intereses económicos y políticos de los medios establecidos de consumo, como nunca antes en la historia la tecnología facilita el proceso de creación y recreación de la realidad permitiendo la generación de nuevos mundos. Es contradictorio que la posibilidad de creación siempre está presente, y cuando alguien levanta la voz y marca una diferencia casi instantáneamente, los medios de control adoptan esas ideas como suyas y

las masifican facilitando su consumo, lo cual no necesariamente implica una creación.

Crear mundos, para Goodman (1979), involucra al menos uno de los siguientes procesos:

**a. Composición y descomposición**

La construcción de mundos se basa primordialmente en tomar y juntar partes, muchas veces en conjunto, o crear divisiones del todo; clasificando tipos en subespecies, analizando las partes componentes de los complejos, distorsionando, o armando todos y tipos de partes y miembros de subclases, combinando partes en complejos y haciendo conexiones.

No se construye un nuevo mundo cada vez que se quitan partes y se unen en otras formas, pero los mundos pueden diferenciarse en que no todo lo que pertenece a uno, pertenece a otro. En otros casos los mundos son diferentes a otros ya que responden a necesidades teóricas más que prácticas.

La repetición tanto como la identificación es relativa a la organización. Un mundo puede ser inmanejablemente heterogéneo o inmutablemente monótono dependiendo en como los eventos son organizados en especies, por ejemplo la uniformidad de la naturaleza que nos asombra o la poca precisión que nos molesta pertenecen a un mundo de nuestra propia creación.

**b. Peso**

Pueden existir dos mundos que posean la misma clase de elementos, pero ordenados de manera que sean relevantes o irrelevantes

En un mundo puede haber muchos “tipos” que tienen muchos propósitos. Los propósitos conflictivos pueden funcionar para poner “acentos” irreconciliables a mundos contrastantes, así como fomentar concepciones conflictivas de algunos tipos que sirven a algún propósito.

El énfasis o la importancia de los elementos de un mundo, determinan elementos importantes en el arte y en la vida cotidiana. Pueden existir diferentes



retratos del mismo tema, pero que tienen diferentes lugares de acuerdo también a diferentes esquemas de categorización.

El énfasis o el peso no son siempre binarios, pero sirven para ordenar los elementos de un mundo en relevantes e irrelevantes. Las clasificaciones de relevancia, importancia, utilidad o valor muchas veces son jerárquicos más que dicotómicos. Los énfasis también son instancias de un tipo particular de ordenamiento.

### **c. Ordenamiento**

Los mundos pueden diferenciarse entre sí por el ordenamiento de sus elementos, es decir su sistema de construcción. El ordenamiento está relacionado con la percepción y la cognición práctica, por ejemplo, el ordenamiento del brillo de los colores en una rueda cromática sigue un incremento lineal de la intensidad física de la luz o los cambios de geometrías y patrones en la naturaleza que se perciben de manera distinta según diferentes presentaciones.

De igual forma, cualquier medición se basa en el ordenamiento. De hecho, solo a través de arreglos adecuados y agrupamientos se pueden manejar vastas cantidades de materiales preceptuales y cognitivos.

Es por ello que cualquier forma de organización no se “encuentra en el mundo”, sino que *se construye en un mundo*.

### **d. Cancelación y Suplementación**

La construcción de mundos a partir de otros mundos involucra, generalmente, procesos extensivos de eliminación y agregación de elementos, extirpación de viejos materiales y la llegada de nuevos.

Nuestra capacidad para pasar por alto información es ilimitada, lo que percibimos consiste en fragmentos significativos y pistas que necesitan de procesos preceptuales y cognitivos que estructuran la realidad.

Lo que encontramos es lo que estamos preparados para encontrar (lo que buscamos o lo que forzosamente afronta nuestras expectativas), y lo que somos propensos a obviar es lo que obstaculiza o no ayuda a cumplir nuestras metas, son lugares comunes en nuestra vida diaria.

#### **e. Deformación**

Algunos cambios son deformaciones o cambios en formas, que dependiendo del punto de vista pueden ser correcciones o deformaciones.

#### **c) Veracidad de los mundos**

La realidad parece no ser única e indivisible, es más bien un proceso de percepción, adecuación y construcción. Siendo así, la verdad o las verdades cumplen con los propósitos para las que fueron construidas, se adaptan a lo que se requiere y generan respuestas esperadas; las respuestas que no se adecuan a esos lineamientos son consideradas como falsaciones, mentiras o errores.

El método que se aplica para elaborar *las verdades* puede ser lo que diferencie las versiones del mundo. Por ejemplo, la teología se maneja en la omnipresencia, el castigo y la recompensa. La ciencia, en la comprobación y la generalización; las artes en la creación y la expresión, mientras la experiencia humana y la cultura, se basan en la narrativa y en los hábitos que en su conjunto se conocen como estilos de vida cotidiana.

Los modelos de representación de la realidad buscan, por encima de toda duda, establecer respuestas verdaderas en la mayor cantidad de fenómenos posibles. Tradicionalmente, el modelo más acertado es aquel que mejor se relaciona con los datos observados. Así, la Física ha dado los modelos más cercanos con la realidad y ha sido el ejemplo a seguir para el resto de las ciencias.

Sin embargo, la experiencia humana es tan compleja que abarca y alberga todos los demás mundos, pues esta es, por decirle de alguna forma, la que los integra y organiza en determinados marcos de referencia. Así, el observador y su punto de referencia son lo determinante en la construcción de la realidad.

En este sentido, son los marcos de referencia los que generan los mundos o mejor dicho, las visiones de los mismos. De ahí parte su plausibilidad ante determinadas situaciones. Entonces, el problema de la verdad no se puede centrar en la relatividad de los puntos de vista, sino en la congruencia de la constitución de los elementos de las diferentes visiones que los conforman.

La realidad social, la del sentido común y la de la gente, generalmente presenta posturas inflexibles, rigoristas y estereotipadas. Como señala Goodman (1979), estas posturas pudieron haber surgido a partir de reflexiones elaboradas durante un periodo largo, a partir de leyes lógicas o de reflexiones con poco tiempo de vida derivadas de observaciones recientes y, otras convicciones y prejuicios establecidos con diferentes grados de firmeza. Esto se debe a que, para el hombre común, la mayoría de las versiones que producen las ciencias, las artes y la percepción, surgen de la practicidad del mundo familiar que ha construido a partir de fragmentos de la tradición científica y artística y de su lucha por la supervivencia. Este mundo, o lo que se considera como real, como el realismo en una fotografía, “es mayormente un asunto de hábito”. (Goodman, 1979, p. 20).

En el ámbito científico la verdad literal tiene un valor mayor, pero en un poema o una novela, la verdad metafórica o alegórica puede importar más. Incluso, una declaración falsa, puede ser metafóricamente verdadera y puede hacer nuevas asociaciones y discriminaciones, cambiar énfasis, exclusiones o adiciones. Las declaraciones, ya sean literales o metafóricas, falsas o verdaderas, pueden mostrar lo que no dicen, pueden funcionar como afilados ejemplos metafóricos o literales de elementos o sentimientos no mencionados. Este tipo de enfoque puede ser el más adecuado para abordar temas relacionados con la vida cotidiana y relaciones sociales.

Es por lo anterior que visiones metafóricas o coloquiales no pueden reducirse en sus usos y orígenes con modelos físicos. Incluso, muchos modelos físicos surgen a partir de creencias y preceptos estereotipados que limitan cambios y formas novedosas de construir la realidad. La línea entre creencias y preceptos,

no es firme ni estable. Las creencias están enmarcadas en conceptos informados por preceptos (Goodman, 1979)

Los mundos no sólo se construyen con lo que se dice literalmente, sino que también con lo que se dice metafóricamente, y no solo con lo que se dice metafóricamente o literalmente, sino también, por lo que se ejemplifica y se expresa. (Goodman, 1979, p. 18).

Finalmente, para las versiones no verbales o incluso versiones verbales sin declaraciones, la verdad es irrelevante porque en esos mundos no es importante el contenido literal de lo que se está viviendo, sino el nivel de significación que se elabore. En lugar de referirnos a las imágenes en valores de verdad o falso, deberíamos mejor hablar de teorías de cierto o equivocado.

Esto nos lleva a una doble condición de riesgo en la creación de mundos: “la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad”, puede ser una póliza perversa y paralizante. Además de que algunas versiones correctas pueden no ser verdaderas. Por otra parte, mientras la disposición para reconocer mundos alternativos puede ser liberadora, y puede sugerir nuevos caminos para explorar, una disposición excesiva y sin límites de recibir todos los mundos acaba por construir ninguno.

## **2. Construcción de Mundos Posibles y Funcionamiento Cognitivo**

### **a) Diferentes posturas psicológicas**

La psicología como disciplina, en cada una de sus distintas áreas, tiene mucho que decir acerca de creación de sentido. Los avances sobre la forma en que se codifican los estímulos sensoriales y se logra dar sentido a la realidad puede dar información relevante sobre la complejidad de la construcción de sentido y de la interacción de las personas dentro de ella.

A continuación se expondrá de manera muy general el significado que tiene la “creación de sentido” desde diferentes perspectivas psicológicas para resaltar la

importancia de las mismas mediante las relaciones entre ellas, con la intención de demostrar que es inútil tratar de ponderar una sobre las demás. Un acercamiento más complejo podría abrir formas viables de solución de problemas fundamentales para las personas.

Desde la base de toda interacción humana, los estudios sobre el sistema nervioso central han logrado avances sorprendentes en la comprensión del funcionamiento del organismo y el tratamiento de muy variadas enfermedades. Se le ha dado especial atención a las formas sensoriales por las cuales el sistema nervioso es capaz de reaccionar ante estímulos de cualquier tipo y lograr reacciones adaptativas y adecuadas, además de lograr la satisfacción de necesidades básicas para la supervivencia. Es indudable que percibimos la realidad con los sentidos, y son éstos, los que determinan nuestra interacción con ella. Sin embargo, nuestros sistemas preceptuales son muy limitados y no son capaces de percibir ni codificar todos los estímulos a los que están expuestos. Esto, evidentemente, tiene una función reguladora y de ahorro de energía del organismo, sin embargo, esto no nos lleva a pensar que todo lo que no percibimos no existe. Es cierto que los avances científicos y tecnológicos han cambiado la forma de percibir la realidad y ayudan a construir interpretaciones nuevas de fenómenos antes estudiados y el descubrimiento de nuevos, pero esto no agota todo aquello cuanto no ha sido incorporado al mundo.

Con la intención de comprender la forma en que el sistema nervioso es capaz de interactuar con el medio, se han realizado infinidad de estudios sobre el desarrollo filogenético y ontogenético que han permitido rastrear la forma en que los sistemas sensoriales se van desarrollando con el crecimiento, hasta lograr su maduración, en conjunto con el desarrollo los procesos mentales y la forma de resolución de problemas cotidianos (Piaget, Vigotsky, Bruner, Gardner, por mencionar a los más representativos). Un ejemplo contundente es el aprendizaje de la percepción de la tercera dimensión (Gibson, 1950; Jansson, 1994). En la historia de la humanidad este hecho puede comprobarse a partir de la evolución

de los pictogramas y pinturas que se han realizado, partiendo, en todas las culturas, de dibujos en dos dimensiones. (Dawson, 1967).

Al tratar de dar ilación a la interacción humana con su medio y con otras personas, se llega al punto en el que explicaciones fisiológicas, conductuales y cognitivas no logran cubrir el espectro de la experiencia y es necesario abordar esta problemática desde otras perspectivas.

La aportación de la psicología de la Gestalt sobre la forma en que percibimos la realidad, fue muy revolucionaria en su tiempo. Las leyes de la percepción o de la Gestalt (Arnheim, 2004) superan a la sensación (“el todo es diferente a la suma de sus partes”) y le dan sentido a percepciones confusas o ambiguas a los estímulos percibidos. Diferentes estudios han demostrado que no sólo se percibe lo que se siente (a niveles de los sentidos), sino lo que se está dispuesto a percibir. Un ejemplo sobresaliente fue el estudio de Kolars (1968), en el que demuestra que un fenómeno puede ser o no ser reportado dependiendo de las características de las personas que lo presencian.

Si bien la Gestalt ha sido criticada por no lograr explicar los fenómenos y ser redundante en sus descripciones (Bruce, Green, & Georgeson, 1996), no cabe duda que representó un avance importante para la comprensión de los procesos involucrados en la construcción del sentido.

La percepción de la realidad se basa tanto en procesos cognitivos como en procesos fisiológicos. Es así que “la sensación sin percepción no tiene sustento” (Goodman, 1979), ya que se necesita de una forma de orden y de control que ajuste las sensaciones en una forma de realidad comprensible y habitable.

La psicología experimental, por su parte, ha logrado explicar algunos procesos conductuales y predecir comportamientos en situaciones controladas. Uno de los descubrimientos más importantes en toma de decisiones, ha sido la preferencia de los individuos de elegir sobre algo inmediato y seguro, que esperar a una recompensa mayor a largo plazo. No estamos diseñados (evolutivamente) para

la incertidumbre, pero eso no significa que no ocurra y que no se pueda preparar para ella y llevarnos a tomar mejores decisiones.

Asimismo, la psicología cognitiva ha intentado explicar el proceso de toma de decisiones a partir de modelos matemáticos, basados en teoría de juegos, priorizando las pérdidas y ganancias de los participantes de sus estudios (ver Kahneman, 1977). Se han modelado situaciones dilemáticas en las que la cooperación entre dos individuos permite ganancias para ambas partes y los participantes no son capaces de elegir combinaciones de acción positivas. De igual forma existen estudios que demuestran que las negociaciones entre grupos más grandes, pueden modificarse dependiendo de la cantidad de los miembros de los mismos y se han observado conductas estereotipadas en las que una ganancia pequeña es más importante que una ganancia grande a largo plazo.

Por otra parte, otros estudios (Gardner, 1993/2005) han probado que las habilidades individuales no pueden ser explicadas desde una perspectiva lineal basada en razonamientos de causa-efecto, sino que un acercamiento complejo que considere el medio ambiente, las aptitudes, actitudes y desarrollo de las mismas, pueden dar mayor información sobre las potencialidades de las personas para lograr resultados más completos. La Teoría de las Inteligencias Múltiples abrió la posibilidad de reconsiderar lo que hasta entonces se consideraba inteligencia y las capacidades de las personas (Weschler, 1939), cambiando la noción de la vida vocacional y relacional entre los individuos.

Las revoluciones cognitivas de los años setenta y ochenta impactaron en la forma de entender la manera en que las personas resuelven problemas, las habilidades y competencias de cada uno, redefinieron los alcances y limitaciones de los sistemas educativos actuales y contradijeron la política de que cada quien debe dedicarse a lo que mejor se adapte (Gardner, 1993/2005).

En este sentido, destacaron los trabajos de Howard Gardner y Jerome Bruner, entre otros investigadores, respecto a las formas de estructurar la realidad. Influenciados por los trabajos de Piaget (1955) y Vigotsky (1962), que sentaron

las bases de los estudios sobre aprendizaje infantil, y las diferentes aproximaciones de la realidad y los cambios que se presentan a lo largo de su desarrollo.

No es extraño en estos tiempos considerar las habilidades cognitivas dentro de un espectro de posibilidades de desarrollo y crecimiento de cada individuo. Sin embargo la especialización del conocimiento y de las áreas productivas de los modelos educativos y económicos vigentes, orillan al desarrollo y aplicación de escasas habilidades, muy bien entrenadas pero insuficientes para abordar con éxito situaciones que requieren acercamientos distintos a los que comúnmente se utilizan.

La psicología clínica, particularmente los procesos terapéuticos, tienen mucho que decirnos sobre la creación de sentido. Cualquier proceso terapéutico implica significaciones y resignificaciones de eventos traumáticos de los pacientes. En casi todos ellos, se espera lograr cambios significativos en la vivencia y en la forma de afrontar las problemáticas cotidianas, a partir del intercambio de relatos y reinterpretaciones, demostrando que incluso la historia personal no está determinada y puede ser interpretada de diferentes maneras.

Por su parte, la psicología social ha planteado diversos estudios en los que las formas de interacción e influencia social de un grupo sobre sus miembros permite la posibilidad de cambio, que algunas minorías activas podrían originar en sus grupos. (Bandura, 1977; Moscovici, 1976). Otros estudios muestran la capacidad de influencia y presión social (Ash en Mota, 2004) que puede orientar la acción de las personas.

Finalmente, la psicología comunitaria ha intentado, con el apoyo de otras disciplinas, (Montero en Mota, 2007), entablar relaciones afectivas con el habitar, la diferencia y la otredad. Con la aplicación de modelos participativos, los estudios acerca de la conciencia y la significación a partir de abordar dialógicamente el sentido del *otro* permiten modificar las condiciones de vida de los miembros de una comunidad.



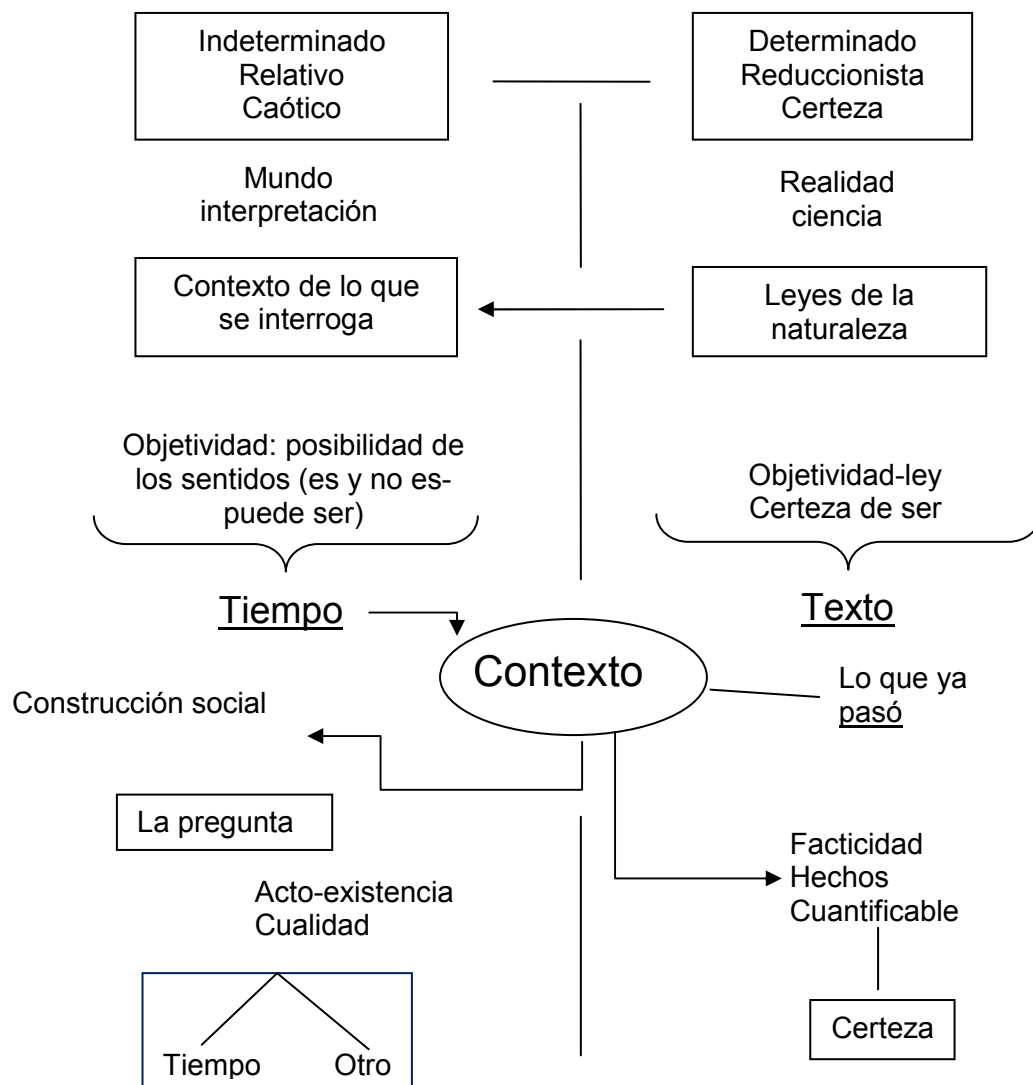
El sentido como una creación colectiva y compartida, no necesariamente requiere de certezas técnicas ni numeradas. El sentido de una colectividad está basado en las significaciones compartidas y en los estilos de vida cotidianos que cada grupo acuerde para regular colectivamente la forma de abordar sus problemáticas.

#### b) Lenguaje

Una de las mayores disyuntivas entre la ciencia y la vida cotidiana, ha sido la forma en que se explican los fenómenos que ocurren en la realidad. Si bien, el lenguaje utilizado en la vida cotidiana, es más rico en metáforas y permite la generación de horizontes de significado, la veracidad de sus explicaciones en su mayoría son una combinación entre conocimientos científicos, reflexiones personales, repetición de tradiciones y la utilización del sentido común, lo cual las aleja de una búsqueda de las causas físicas de los fenómenos. En este sentido, el lenguaje científico tiene una gran ventaja sobre el lenguaje de la vida cotidiana, pues éste, debido a la metodología y la construcción semántica que utiliza, puede además de describir, explicar los fenómenos físicos; pero falla en la explicación de las vivencias cotidianas, inundadas de afectos e intenciones.

Sin embargo, estas dos formas de acercarse a la realidad, en lugar de ser conciliadoras, se muestran como grandes antagonistas. De acuerdo con Berger y Luckman (1968) la mayor parte del discurso de las personas, de cualquier especialidad, estrato social, género y edad, se centra en un lenguaje no científico pero sí relacional, porque sus expresiones demandan atención, piden favores, mienten, o hacen promesas. Por esto, la imagen de la realidad se divide ante estas perspectivas de mundo aparentemente opuestas y hostiles entre sí.

Desde esta perspectiva, la discusión no debería centrarse en la supremacía de una forma de entender la realidad sobre otras, si no en la viabilidad de cada una en determinados contextos o marcos de referencia. En el esquema 1 se muestra la diferenciación entre los marcos de referencia de un acercamiento interpretativo del mundo y el lógico-formal de la realidad.



**Esquema 1.** Diferenciación entre Mundo y Realidad

Jerome Bruner (1986/2004), en sus trabajos sobre análisis de relatos, señala que hay dos funcionamientos cognitivos distintos, que ofrecen dos modos característicos de ordenar la experiencia.

Uno busca comprobar teorías, mientras que el otro no busca probarlas o refutarlas, sino explorar el mundo a partir de relatos. Bruner (p. 23) menciona que los argumentos tratan de convencer su verdad, mientras que los relatos sólo intentan describir su semejanza con la vida. Las verificaciones de los argumentos se realizan mediante procedimientos que permiten establecer pruebas formales y empíricas. El relato no establece la verdad sino la

verosimilitud. Así, mientras Karl Popper (en Bruner, 1986/2004), señala que la ciencia consiste sobre todo en la falsación de las hipótesis independientemente de las fuentes de las que provengan, Richard Rorty (citado en Bruner, 1986/2004) señala que lo que preocupa al poeta y al narrador, es la forma en que logramos imprimirle significados a la experiencia.

Bruner (p. 24) propone dos modalidades de pensamiento que interpretan al mundo de diferentes maneras. La modalidad paradigmática o lógico-científica trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y operaciones que establecen categorías que al relacionarse con otras, construyen sistemas. Se ocupa de causas generales y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables de la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por las reglas de la coherencia y la no contradicción. Su ámbito de trabajo está definido por entidades observables y por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse empíricamente, a partir de hipótesis y principios. Lo que ha dado como resultado teorías sólidas, análisis precisos, pruebas lógicas, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada; fomentando la capacidad de ver conexiones formales posibles, antes de poder probarlas de cualquier modo formal.

La modalidad narrativa, en cambio, produce buenos relatos; creíbles, pero no necesariamente “verdaderos”. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso; trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. Para Paul Ricoeur (en Bruner, 1986/2004), la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes, cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convenientes o inconvenientes. La narrativa y la vida cotidiana no basan la veracidad de sus verdades en los hechos, sino en la construcción de mundos que dan sentido a la experiencia.

Por lo anterior, la construcción de mundos posibles está basada en elaboraciones lingüísticas y en significaciones y resignificaciones que de éstas

se puedan derivar sobre casi cualquier área de conocimiento, siguiendo y respetando marcos de referencia establecidos previamente.

Las diferentes perspectivas sobre la interpretación de textos podrían aplicarse a la vida cotidiana y lo que nos ocurre en ella es muy parecido a la lectura de un texto literario, ya que las narraciones que elaboramos respecto a lo que nos acontece y lo que nos preocupa, son elaboradas a partir de diferentes niveles de interpretación. (Bruner, 1986/2004).

La particularidad del lenguaje de poder generar múltiples alternativas de interpretación de un relato o de un texto, ha sido abordada por la lingüística clásica y encuentra sus orígenes en la interpretación de textos bíblicos. Nicolas de Lira (citado por Bruner, 1986/2004) postuló, por ejemplo, que los textos bíblicos pueden someterse a cuatro niveles de interpretación: *litera*, *moralis*, *allegoria* y *anagogia* (literal, ético, histórico y místico).

La lingüística general y la aplicada a la literatura, han insistido en que ningún texto, ni relato, puede interpretarse en un solo nivel. Jakobson (citado por Bruner, 1986/2004) insiste en que todo significado es una forma de traducción, y que la traducción múltiple (polisemia) es la regla y no la excepción. Por esto, un enunciado puede ser considerado referencial, expresivo, conativo (en el sentido de un acto de habla) poético, fáctico y metalingüístico.

En suma, lo que estos estudiosos del lenguaje postulan es que un texto puede leerse e interpretarse de diversas maneras y que lo esperado, en realidad, es obtener diferentes interpretaciones de un solo texto, para lograr una aproximación más cercana a la realidad planteada por el autor.

El resultado de las diferentes interpretaciones que se le pueden atribuir a un texto es fácil de obtener. Bruner ha realizado estudios muy interesantes que demuestran que en realidad sólo se necesita preguntar por lo que se entendió o la opinión que se tiene sobre algún texto. Lo que es muy difícil de obtener, es la interacción del “lector en el texto” y su desarrollo como proceso psicológico (p 17).

En este sentido, Bruner (1986/2004), señala que el género psicológico podría ser una modalidad que facilita la organización de la estructura de los sucesos en los relatos, que puede utilizarse para contar historias propias o, para “situar” las historias en “textos virtuales”.

Los relatos, según Ricoeur (en Bruner, 1986/2004), son “modelos para volver a describir el mundo”, el relato no es en sí mismo el modelo, es la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente, dado que **el lenguaje es la herramienta más poderosa para organizar la experiencia y para construir “realidades”** (Bruner, p. 20).

Según Iser (citado en Bruner, 1986/2004), todo discurso debe poseer tres características que permiten al lector elaborar su propio texto.

1. El desencadenamiento de la *presuposición*, la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos (anula los grados de libertad interpretativa del lector).
2. *Subjetificación*: la descripción de la realidad realizada no a través de un ojo omnisciente que ve una realidad atemporal, sino a través de un filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia.
3. *Perspectiva múltiple*: se ve al mundo no unívoca sino simultáneamente a través de un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él. Sin la existencia de códigos múltiples de significación, un relato es sólo “leíble”, pero no “escribible”.

Estas tres características juntas logran *subjuntivizar la realidad*. Estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Un acto de habla narrativo “logrado” o “aceptado” produce, por lo tanto, un mundo subjuntivo, hipotético e incierto.

En realidad, el acto de interpretar a otra persona es casi inevitablemente problemático. Por todo eso, la elección de una interpretación en lugar de otra,

casi siempre tiene consecuencias reales con el tipo de relación establecida con los demás. Nuestra interpretación del “personaje” es el primer paso, y tal vez el más importante, de la relación que mantengamos con el otro. Por eso, el acto mismo de interpretar a una persona –ya sea en ficción o en la vida diaria- es inherentemente dramático.

La idea de *persona* que sugiere Rorty (en Bruner, 1986/2004), proviene de dos fuentes: de los *dramatis personae* del teatro, y del derecho. “Los roles de una persona y su lugar en la narración proceden de las opciones que la colocan en un sistema estructural, en relación con los demás...” El interés de las personas se centra en la asignación de la responsabilidad. La esfera de acción de una persona está delimitada por el poder que tenga para influir en los que la rodean, esfera de la cual es responsable.

Cuando concebimos a las personas exclusivamente como fuentes de responsabilidad, las vemos como almas o mentes, comprometidas con la *res cogitans*. Cuando las pensamos como poseedoras de derechos y facultades, las vemos como *personalidades*. Por esto, “cuando una sociedad ha cambiado de modo que los individuos adquieren sus derechos, el concepto de persona se ha transformado en el concepto de personalidad.” La *individualidad*, nacida de la corrupción de las sociedades de personalidades: “comienza con la conciencia y termina con la toma de conciencia”. En su esencia hay un contraste del individuo *versus* la sociedad: “un individuo trasciende y rechaza lo que es coercitivo y opresivo en la sociedad y lo hace desde una posición natural original... Los derechos de las personas se formulan *en* la sociedad, mientras que los derechos de los individuos se exigen *a* la sociedad”.

### **3. De la Posibilidad a la Acción**

#### **De lo posible a la acción**

El riesgo más grande y más aterrador en la creación de mundos posibles es precisamente afrontar y enfrentar el sentido de la posibilidad, la incertidumbre y la frustración. Uno crea sentido para evitar el fin del mundo y es necesario actuar, para no destruirlo.

Estimular la creación de mundos posibles puede ser una opción de cambio estratégica para mejorar las condiciones humanas en muchos aspectos, pero el problema más grande que han tenido los poseedores de grandes ideas, es la posibilidad de no poder asumir la incapacidad para llevarlas a cabo.

Lamentablemente, el pensamiento reproductivo<sup>5</sup> ha llevado a la recreación de mundos superfluos y sin un sentido claro de beneficio en el contexto de la comunidad, olvidando el valor de las relaciones sociales, del pasado histórico y las aspiraciones personales sacrificadas por el éxito inmediato basado en cualquier tipo de ganancia enfocada a la satisfacción de necesidades inducidas por los medios de persuasión, alejando a sus habitantes de la propia reflexión y por consiguiente de la necesidad de tomar las propias decisiones.

Como se ha ido esbozando a lo largo de este capítulo, la creación de sentido y posteriormente la creación de mundos posibles requiere de personas comprometidas y activas dentro de sus diferentes campos de acción. El pertenecer a una realidad y su contexto no solventa la mayoría de las problemáticas encontradas en la vida cotidiana. Lo que se nos ha enseñado educativa y socialmente, es a reproducir los conocimientos, más que aprovecharlos en beneficio colectivo mediante formas de vinculación y acción participativa.

---

<sup>5</sup> Aplicación casi mecánica de conocimientos o procedimientos ya adquiridos a los fines de resolver un problema nuevo (Wertheimer, 1945)

Diferentes estudios y aproximaciones pedagógicas y psicológicas han tratado de contrarrestar las tendencias tradicionales de este tipo de educación con propuestas de vinculación alternativa para transformar la realidad.

Estudiosos como Bruner, Gardner, Montero, Freire, Bandura, Moscovici y otros más, desde sus particulares perspectivas y marcos de referencia, han sugerido que si se quiere cambiar la realidad es necesario ser flexible y capaz de afrontar y resolver problemas desde las necesidades propias, considerando las particularidades de cada individuo o grupo social. Es así que la participación activa puede al menos vincular en distintos niveles a las personas, en diferentes asuntos mediante una planeación adecuada para lograr cambios sustentables y significativos que no sólo desenvuelvan en la fantasía utópica de un mundo mejor.

Contrario a las visiones tradicionales sobre la inteligencia y los procesos cognitivos, la resolución de problemas, el desarrollo intelectual de las personas, la adquisición del lenguaje, y la aplicación de diferentes competencias en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, no son simples, ni estáticos. Más bien todo lo contrario, se trata de una gama de aspectos y condiciones que hacen de nuestras potencialidades, una red compleja de posibilidades. Bien lo señala Gardner (2003):

**La mente es un instrumento multifacético, de múltiples componentes, que no puede legítimamente capturarse en una simple hoja de papel a través de un instrumento tipo lápiz. De ahí la necesidad de reflexionar acerca de los objetivos y métodos educativos vigentes. (p. 103).**

Si bien la tendencia educativa, tanto en las escuelas como en la vida cotidiana se ha enfocado a estandarizar y generalizar el conocimiento, las formas de aproximación y generación del mismo basadas en los diferentes avances en las neurociencias y en las ciencias cognitivas han demostrado que la experiencia, la conciencia y el aprendizaje, lejos de ser procesos lineales y focalizados, pueden



ocurrir de diferentes formas y en diferentes momentos. Gardner (p.107 y 119), propone un tipo de escuela centrada en el individuo, que intente buscar oportunidades educativas para los estudiantes dentro de la comunidad en su conjunto. Este tipo de escuela puede *construir una nueva comunidad*. Para Gardner, en una comunidad todo el mundo tiene voz y para que una comunidad sea viable, sus miembros deben trabajar juntos a lo largo del tiempo para conseguir objetivos comunes, los medios para conseguir esos objetivos, tener mecanismos para comprobar el progreso y lograr cambiar de dirección sí es que no se están obteniendo los resultados esperados. En una comunidad viable, los miembros reconocen sus diferencias e intentan ser tolerantes, al tiempo que aprenden a dialogar de forma constructiva y siempre buscan el bien común.

Entonces si se priorizan las capacidades cognitivas relacionadas con el lenguaje y la creación de sentido que son posibles debido a la capacidad que tenemos de utilizar diversos tipos de símbolos y sistemas simbólicos, capturamos los significados mediante palabras, dibujos, gestos, números y melodías, etc. Las manifestaciones de estos símbolos son públicas: todos pueden observar el lenguaje escrito, los sistemas numéricos, los dibujos, los mapas, los lenguajes gestuales y crear sus propias interpretaciones. (Gardner, 2003, p. 224)

#### **4. Conclusión**

Como se pudo ver a lo largo de este capítulo, se intentó esbozar que la creación de mundos posibles no es algo dado, ni encontrado, más bien se trata de un proceso que puede llevar toda un vida y que está altamente vinculado con el contexto de sus relaciones sociales, los aprendizajes tempranos del desarrollo, las experiencias vividas, así como las habilidades cognitivas logradas que estimulan los procesos fisiológicos innatos como especie.

Es indudable que hay hechos que no pueden ser obviados ni modificados, fenómenos sustentados en las leyes de la física y la lógica matemática. Sin embargo, existen otros tantos que no pueden constarse sin un observador activo

que a partir de su percepción y conocimiento del mundo, pueda darle orden y sentido a lo que le está sucediendo.

Creamos para evitar el fin del mundo, o de los mundos que habitamos. Damos sentido a nuestra experiencia, a partir de ciertos principios, tanto personales como compartidos y regulados por la cultura.

Siendo así, la creación de mundos posibles no solo se reduce a una intención de cambiar la realidad o modificar las percepciones personales que se tiene sobre ella. Esta idea de cambio puede ser abordada desde los estudios más básicos de Psicología hasta la toma de decisiones que afectan el transcurso de nuestras vidas. Todas integran un modelo de aprendizaje continuo a cambio de la formación de supuestos basados en la certeza.

La importancia de retomar estos conceptos, radica en retomar el valor de nuestra gran cualidad interpretativa y por lo tanto creadora. Si somos seres altamente comunicativos, sociales y creativos, entonces modelos lineales y reproductivos no tienen cabida como únicos y exclusivos dentro de una comunidad activa y participativa.

Tal vez, la forma de abordar nuestras preguntas nos lleve a entender el sentido dinámico del mundo. Poco a poco los avances en áreas fisiológicas y cognitivas nos demuestran que somos complejos y como entes complejos podemos resolver situaciones diversas y múltiples. Es prioritario, entonces, lograr erradicar los estereotipos de pensamiento para lograr también erradicar las limitaciones que desde un solo punto de vista parecen insuperables. Para ello, no sólo se requiere de la utilización de recursos novedosos, tanto propios, como proporcionados por el medio ambiente. Se requiere de un sentido de comunidad que permita forjar un cambio verdadero en las significaciones negativas de ciertos eventos presentes.

## II. Psicología del Tiempo Libre

El *tiempo libre* es un concepto difícil de definir y de acotar. Para algunos autores es la posibilidad última de la autorrealización humana, en la que el hombre finalmente podrá explotar sus potencialidades sin sentir que está siendo explotado por algún agente externo. Para otros, sólo se trata de un tiempo necesario para obtener descanso y satisfacciones que la vida laboral no puede proporcionar. Mientras que un tercer grupo encuentra una relación irrevocable entre el trabajo y ocio, donde uno no puede darse sin la presencia del otro (Munné, 1980/2004). En este capítulo se revisarán diferentes concepciones de tiempo libre y ocio, así como sus funciones e implicaciones psicológicas, sociales, económicas y culturales.

### 1. Concepciones históricas

El tiempo libre ha estado irremediabilmente vinculado con el trabajo y el ocio, en algunos momentos de la historia éste ha sido considerado como el fin último del hombre (Lafargue, 1883/2008; Munné, 1980/2004; Sue, 1993), mientras que en otros ha sido condenado como el peor de los vicios (particularmente la visión protestante), o como la forma perfecta de masificación y alienación. Históricamente las diferentes concepciones y funciones del tiempo libre han resultado en modelos de producción, creación y sofisticación de cada cultura.

#### a) La Skholé Griega y el Ideal de Ocio

Los antiguos griegos consideraban el estar dispuesto para la contemplación como uno de sus valores supremos, ya que permitía alcanzar la sabiduría. Para ello era necesario vivir en ocio (σκολή/skholé voz griega que significa parar o cesar, disponer tiempo para sí mismo, también ocio e instrucción). Lo que no significaba una vida de inactividad, se trataba de un estado de paz y de contemplación dedicado a la *theoría* (Munné, 1980/2004, p. 40). Lograr el estado contemplativo exigía disponer un tiempo para sí, de no sujeción al trabajo. En

este sentido, el ocio no era democrático, sólo una élite tenía acceso a él mientras que el resto de la población dedicaba su tiempo al trabajo. Siendo así, el hombre libre no debía trabajar, el trabajo era asunto de los esclavos. Lafargue (1883/2008) relata como el hombre libre se dedicaba a jugar con su inteligencia y con su cuerpo. Lo que permitía observar la naturaleza y llevar una vida gozosa. El trabajo y el ocio se excluían uno al otro (Sue, 1995 p. 17).

Para Aristóteles, la *skholé* era un fin en sí misma, un ideal de vida, cuya antítesis era el trabajo. El ocio era una felicidad intrínseca que abría paso a la vida contemplativa. Así, el trabajo es un medio y el ocio es un fin.

### **b) Roma**

La acepción romana más conocida del ocio es la dada por Cicerón (1972). Cicerón define al *otium* como tiempo de descanso del cuerpo y recreación del espíritu necesarios para volver al trabajo o al servicio público. La diferenciación entre el *otium* y el *nec-otium* es muy clara, el ocio consiste en no trabajar, en un tiempo libre de trabajo, posterior al mismo y con la finalidad de poder volver a éste. El ocio pasa a ser un medio y el trabajo el fin. A diferencia del *schkolé* griego que diferenciaba a los hombres libres de los esclavos, en Roma se introduce el ocio de masas, utilizado por las élites como un instrumento de dominación, despolitizador, reduciendo al pueblo a la condición de espectador. (Munné, 1980/2004).

### **c) Edad Media: El Ocio como ideal Caballeresco**

La noción del ocio en la edad media es semejante al *otium* romano, pero además funciona como exhibidor social, parecida al *skholé* griego al ser un fin en sí mismo. La vida ociosa se vuelve un indicador de una vida de elevada posición y respeto social. Exige un consumo de bienes ostentosos (como la utilización de productos exóticos provenientes de oriente) y el saber consumir, lo que demuestra buenos modales y el tiempo requerido para aprenderlos. (Munné 1980/2004)

#### **d) El ocio como vicio**

En occidente el ocio tradicionalmente ha sido calificado como una no actividad, como una pérdida de tiempo y como un desperdicio de recursos. Esta concepción se puede rastrear desde la edad media, en el que además de existir el ocio caballeresco, el ocio estaba dedicado al acercamiento a Dios. Si bien, esta práctica se asemeja a la *skholé* difiere en que no busca alcanzar un estado de contemplación, sino que está sujeto a la verdad divina, lo cual condiciona la libertad a un agente externo.

Con el aumento de los seguidores del protestantismo la noción del ocio se vio afectada considerablemente hasta casi dejarla como una de las desgracias más grandes en las que podía caer el hombre. La única forma de alcanzar a Dios era el trabajo, ya que mediante éste se alcanzaba la libertad.

Durante la revolución industrial las jornadas laborales fueron llevadas a límites insostenibles para los trabajadores, por lo que fue necesaria la instauración de un horario de trabajo que permitiera disponer de horas de reposo y descanso, dando origen a las leyes de protección a los trabajadores y el surgimiento de sindicatos. (Munné, 1989/2004).

#### **e) El ocio institucional**

Con la llegada de los sindicatos y la regulación de los tiempos de los trabajadores, el ocio se convirtió en un tema del Estado, mismo que además de cumplir con sus funciones de gobierno, también pasó a ser un gestor de actividades recreativas como la construcción de casas de cultura, espacios adecuados para el deporte y el esparcimiento. De igual forma, el ocio ocupa un lugar valiosísimo en el mercado mundial en el que la utilización del tiempo libre en entretenimiento, consumo y adquisición de bienes se ha convertido en una forma aparente de libertad y bienestar.

## **2. Concepciones del Ocio**

El ocio occidental como se entiende actualmente es una especie de combinación de los diferentes momentos históricos revisados. Se presenta como un lujo que otorga status y nivel social. También se utiliza como descanso y entretenimiento, se encuentra subyugado por las leyes de la oferta y la demanda por lo que se ha convertido en un elemento de consumo. Es mal visto socialmente y se le considera como “la madre de todos los vicios”. Sin embargo, una vez superadas estas imposiciones sociales y económicas, el ocio puede encontrar su lugar como un agente creativo y liberador.

Como se mencionó en el apartado anterior el ocio está íntimamente relacionado con el tiempo libre y con la libertad. Durante el tiempo de ocio, nuestra conducta parece ser más una expresión pura de la personalidad que de un actuar por necesidad u obligación, presenta un indiscutible significado y valor psicológico (Munné, 1980/2004, p. 11). El ocio ha sido un tema polémico a lo largo de la historia debido al carácter político y económico que subyace en cada uno de sus acercamientos y distintas definiciones. No se trata de un asunto menor, ya que refleja el estado económico, político y cultural de las sociedades. Más allá de la diferenciación entre tiempo libre, tiempo de trabajo y tiempo de ocio, los alcances de estos tres pueden darle a los miembros de una comunidad el poder necesario para lograr una realización plena como personas. No debe tratarse como un debate entre la libertad coartada por el trabajo y una libertad insulsa por exceso de ocio. Marx (en Lafargue, 1970) señala que el tiempo libre y el tiempo de trabajo deberán llevar al máximo la potencialidad humana.

Para Munné (1980/2004) las visiones sobre el ocio se pueden dividir en dos grandes grupos: la burguesa y la marxista.

### **a) Ocio Burgués**

Munné (1980/2004) destaca como los primeros estudios empíricos en los Estados Unidos sobre el tema los trabajos de Galpin (1915), Lynd (1929), Park y

Burgues (1925), Lloyd Warner (1941), Elton Mayo (1932) y Lundberg, Komarovsky & McIlInzy (1934); siendo los primeros en considerar el uso del tiempo libre como una variable de estudio. Park y Burgues encontraron que el ocio facilita la integración social; Warner identificó el uso del ocio como una fuente de estatus y Mayo logró entrever que el ocio puede ser un factor de equilibrio de la personalidad.

Dumazedier es uno de los investigadores que ha alcanzado mayores avances en el estudio del ocio y del tiempo libre. Dumazedier señala (en Munné, 1980/2004), que el tiempo de ocio va en aumento debido a la disminución progresiva del tiempo de trabajo, la acción regresiva del control a cargo de las instituciones sociales básicas y por el surgimiento de una nueva necesidad y valor social del individuo a disponer de sí y para sí. Lo define como un fenómeno ambiguo y centro conflictivo de valores, factor a la vez, de progresión y de regresión, de individualismo y de compromiso social, de trabajo y de placer; en suma una conducta individual, determinada socialmente pero orientada según la lógica del sujeto hacia su realización como fin último.

En esta corriente existe un grupo que considera al ocio como un signo de libertad. Se encuentran los trabajos de Kaplan (1960, citado por Munné, 1980/2004), que lo considera como una forma de renovación y desarrollo; como una manera de conocerse y desarrollarse a sí mismo. Anderson (1961, en Munné, 1980/2004), señala que el ocio es un tiempo sobrante y libre del trabajo, un tiempo no pagado y por lo tanto no vendido al trabajo, pertenece al individuo lo que le da la libertad de actuar espontáneamente.

Sebastian de Grazia (1961), observa al ocio como una forma de ser, concretada en el estado libre de las necesidades diarias en el que el individuo realiza actividades cuyo fin está en sí mismas. Parker (en Munné 1989/2004) y Friedman (en Munné 1989/2004) le otorgan al ocio cualidades de libertad y separación del trabajo, compensando la alienación del hombre derivada del maquinismo industrial.

Por otra parte, Schelsky (en Munné 1989/2004), considera al ocio como una esfera de consumo que aumenta la alienación y muestra el conformismo de la clase media.

Munné (1989/2004) resume las características del ocio burgués de la siguiente forma:

- a) Subjetivismo: se concibe el ocio como una vivencia de un estado subjetivo de libertad, de libertad de elección, expresivo de la personalidad.
- b) Individualismo: se considera que el ocio pertenece a la esfera del individuo, es decir, a una esfera vital “separada de lo colectivo” (Zbinden) porque “no depende de los demás: uno solo puede gozar del ocio” (De Grazia), pero plantea serios problemas colectivos.
- c) Liberalismo: se destaca que el ocio es un asunto privado por lo que la sociedad no puede determinar su empleo personal. “La regla general es el *laissez-faire*.”

#### **b) Ocio Marxista**

Otros puntos de vista acerca de la importancia y usos del tiempo libre se agrupan en lo que podría llamarse el *ocio marxista*. Estos acercamientos, más críticos y teóricos que empíricos, resaltan la importancia de la libertad y el desarrollo de las potencialidades humanas. Critican los medios de producción y masificación del tiempo libre.

Para Marx (citado por Munné, 1980/2004) la principal medida de la riqueza social no residirá en el tiempo de trabajo, sino en el tiempo libre, que sirve para el desarrollo completo del individuo. Estima que el tiempo de trabajo y el tiempo libre serán una sola cosa: no sólo tiempo libre de trabajo, sino tiempo de trabajo libre, es decir tiempo en el que el trabajo no represente un sacrificio ni una obligación, sino una posibilidad de crecimiento y desarrollo personal. Es cuando dice (Marx y Engels, *Gesamtausgabe*):



**“El tiempo libre queda libre para las distracciones, para el ocio: como resultado de lo cual queda abierto el espacio para la libre actividad y el desarrollo de las aptitudes”. “El tiempo que uno dispone para gozar del producto y para desarrollarse libremente; he aquí, la riqueza real.”**

La gran cantidad de estudios sobre calidad de vida en diferentes países (Camporese 1998; Diener, 1985; Flanagan, 1982; Felce, 1995) se concentran la utilización del tiempo libre como una de los indicadores principales del estado de sus habitantes.

Para Toti (en Munné, 1980/2004), el capitalismo ha escindido el tiempo del hombre en tiempo de trabajo y tiempo libre, siendo el segundo un tiempo improductivo vacío conquistado por el dinero, tratado como mercancía y dependiente del trabajo, un tiempo de esclavitud, fuga y negación del trabajo, resuelto por el consumo. Toti sigue la idea de Marx en la que el comunismo integrará el tiempo del hombre, el trabajo será abolido y el tiempo consagrado al mismo se transformará en tiempo libre, es decir, creativo.

Otras posturas señalan relaciones entre el sujeto y sus actividades, y resultando de ellas el uso del tiempo, en las que el tiempo libre es ante todo una elección de actividades y la importancia reside en su relación con el sujeto y como se organizan en el tiempo. El problema principal consiste en superar la alienación del trabajo y del tiempo libre. En el tiempo libre se manifiesta el conflicto natural entre el individuo y la sociedad.

Siguiendo con la crítica hacia el tiempo libre burgués. Horkheimer apunta que la cultura burguesa reprime la genuina felicidad individual y en compensación se idean diversiones de masas para aliviar el descontento. Para Adorno (en Munné, 1980/2004), el tiempo libre es un fetiche sujeto a los controles de la industria y la propaganda, que atrofian la fantasía y exterminan la capacidad creativa del hombre, derivado de un consumo regulado por la industria cultural, funcionando como un instrumento de dominación e integración.

Habermas (1958) señala que el ocio parece falsamente como un asunto privado, como un tiempo de disposición individual. Para él, el ocio obstaculiza el libre albedrío porque está determinado por el trabajo. Dominados ambos por el consumo, la alienación y la despersonalización. Marcuse (citado por Munné 1980/2004) lo considera como un tiempo reducido a un cosificado y pequeño ámbito marginal de la persona. Ponderando actividades inofensivas como los deportes y las diversiones populares.

El tiempo libre, en este contexto, sólo sirve para relajar al trabajador y recrear su energía laboral, manipulado por la industria de la diversión y controlado por el Estado. La esfera que define la libertad y su realización no es el trabajo, regido por la razón, la necesidad y la represión, sino la del juego y las libres potencialidades del hombre. El tiempo libre determina el contenido de la existencia humana.

### **3. Libertad en el Tiempo**

Debido a la gran cantidad de definiciones y aplicaciones del tiempo libre, Munné (1980/2004) ha hecho una clasificación en la que se pueden encontrar cinco tipos de tiempos libres:

- a) El que queda después del trabajo.
- b) El que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas.
- c) El que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas y se emplea en lo que uno quiere.
- d) El que se emplea en lo que uno quiere. Es el significado más común para la mayoría de la gente.
- e) Parte del tiempo destinado al desarrollo físico e intelectual del hombre en cuanto a ser un fin en sí mismo.

Las primeras dos acepciones distinguen al tiempo libre sólo de actividades relacionadas con el trabajo, la primera, y con actividades relacionadas con obligaciones cotidianas, mientras que la segunda acepción es más amplia ya que abarca actividades fisiológicas, sociales y laborales.

La tercera acepción se diferencia de las dos primeras en la utilización del tiempo libre en lo que uno quiere, otorgando un sentido de libertad a lo que se haga en ese tiempo.

La cuarta acepción olvida la división del trabajo y ocio y se enfoca sólo a las actividades realizadas por gusto.

Mientras que la última es la más completa, ya que considera la potencialización de las capacidades humanas en distintas áreas de desarrollo. Coloca al ocio como una actividad cuyo fin está en sí mismo. A diferencia de las anteriores donde el tiempo libre tiene una función de descanso, recreadora y recuperadora de energías.

#### **a) Tiempo de Ocio y Tiempo de Trabajo**

Respecto a la relación del ocio con el trabajo, se consideran dos posturas, la segmentalista en la que el ocio guarda una independencia relativa, en términos de contraste y separación, con respecto al trabajo. Esta diferenciación es deseable en la sociedad industrial, por lo que se defiende una política social de efectos inmediatos y carácter reformista al tratar con relativo aislamiento ambos fenómenos.

El holismo, por su parte, considera artificial la división ocio/trabajo y afirma que hay una relación de identidad e interdependencia relativa entre ambos tipos de actividad humana. Busca la aplicación de una política social de integración del trabajo y el ocio con miras a una aplicación a largo plazo y de carácter revolucionario.

Para Touraine (en Munné, 1980/2004), la diferenciación entre ocio y trabajo, no sólo está dada por la productividad, sino también por la obligación.

Lo que se puede decir de ésta y todas las divisiones que se han tratado de hacer respecto al ocio y al trabajo es que todas ellas quedan muy cortas y representan una falsa realidad de la actividad humana.

Una de las aportaciones más importantes de Dumazedier en el estudio del tiempo libre fue designar determinadas actividades como “semiocios”, en las que el ocio se mezcla con el trabajo y las obligaciones de todo tipo, estas actividades medio obligan por tener un carácter desinteresado y utilitario a la vez. Dichos “semiocios” han sido tipificados de la siguiente manera (Dumazedier en Munné, 2004):

1. Las actividades de ocio de carácter semilucrativo o semiinteresado
2. Las actividades domésticas de carácter semiutilitario y semirecreativo
3. Las ocupaciones familiares, semieducativas y semirecreativas
4. Los trabajos de ocio

Entonces el tiempo libre está integrado por ocios y semiocios, más que por actividades alejadas del trabajo.

Toti (citado por Munné, 1980/2004) lleva más allá ésta clasificación y le atribuye actividades determinadas haciéndola más concretas:

1. Tiempo desocupado o tiempo involuntario
2. Tiempo de trabajo o de producción, incluye los tiempos de transporte y trabajo voluntario
3. Tiempo fisiológico, el tiempo para comer, dormir, bañarse, cuidarse, expresión de la sexualidad, prácticas deportivas, etc.
4. Tiempo cultural, es el dedicado a la formación, el aprendizaje, la cultura colectiva, el turismo popular, las vacaciones formativas, la participación y la gestión política.
5. Tiempo libre donde ocurre la recreación de nosotros mismos, alejándonos de la alienación humana.

## **b) Libertad y Obligación**

Las diferentes concepciones y estudios sobre el ocio y el tiempo libre parecen apuntar que las diferencias entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre no pueden establecerse tan claramente a partir de las actividades y horarios en las que son realizadas, ni por el contexto en el que estas ocurren. El tiempo libre, como lo indica su nombre se encuentra en el grado de libertad, es decir de decisión propia al realizarla y al grado de obligación que dichas actividades implican.

Para Muneé, la obligación consiste en un condicionamiento de la acción desde una fuente externa, a la que él denomina “heterocondicionamiento”. La libertad, en cambio, reside en el hecho de condicionarse uno a sí mismo (2004, p.70), es decir el poder establecer los medios y las condiciones para realizar cualquier actividad.

Para Riesman (1950) en la evolución de la sociedad humana han predominado tres tipos de carácter social: el de los individuos dirigidos por la tradición, los que se dirigen internamente y los dirigidos por otras personas.

Los individuos intradirigidos, según Riesman, llegan a “sentirse” libres y hechos por sí mismos. Mientras que en los individuos extradirigidos la dirección reside en autoridades externas. Su socialización se basa en la enseñanza de reglas de conducta. Dependen de los otros para darle sentido a su vida, buscando aprobación y guía. Encuentran refugio y salvación en una minoría de individuos autónomos, constitutiva de una fuerza social que mostrará cómo puede vivirse la vida con vitalidad y felicidad.

Este es el punto de mayor interés en cuanto a la utilización del tiempo, la vivencia que se tiene de las actividades que se realizan. Dicha hipótesis apunta a que la libertad es algo que siente y que se alcanza haciendo lo que uno decide, lo cual proviene de lo que a uno le gusta.

Es así que Munné (1980/2004, p. 72) desarrolla la idea de que el ocio como tiempo libre está constituido por aquellas conductas autocondicionadas por nosotros mismos, mientras el resto de nuestras actividades, las no impuestas

por nosotros, pertenecen al heterocondicionamiento. Lo que no quiere decir que toda actividad de ocio sea autocondicionada, ya que se puede realizar alguna que no sea favorita y sí resultado de presiones sociales o impulsos internos.

El ocio y el trabajo se inscriben en un marco social más amplio el cual exige a las personas ciertas obligaciones. Es así que diferentes actividades se pueden agrupar de acuerdo al nivel de obligación que requieran para ser efectuadas.

Las actividades casi enteramente heterocondicionadas, son las conductas impulsadas por nuestras necesidades psíquicas y biológicas elementales, así como las necesarias y preparatorias de aquellas.

El tiempo socioeconómico es el tiempo empleado derivado de las necesidades de este tipo. Comprende el tiempo de desplazamiento, el tiempo de quehacer doméstico, así como el tiempo destinado por los estudiantes para su formación. Es un tiempo fuertemente heterocondicionado y muy poco autocondicionado ya que las decisiones se restringen, por ejemplo, al tipo y lugar de empleo y el tiempo empleado a él.

El tiempo sociocultural es utilizado para satisfacer las demandas de la vida sociocultural, relaciones personales, salidas culturales, responsabilidades ciudadanas. Resulta de un sistema de valores y pautas culturales establecidas en cada sociedad y en cada grupo. Es el tiempo en el que el hetero y el autocondicionamiento se encuentran equilibrados.

Finalmente, el tiempo libre, deriva de necesidades intrínsecas y autocreadas por las personas.

Así mismo, este tiempo libre, tiene grados de nitidez (Munné, 1980/2004 p. 76), el grado de nitidez está relacionado con el grado en que se autocondiciona la conducta personal y social. Se puede decir que en estas actividades la libertad predomina sobre la necesidad.

#### 4. El Sentido del Tiempo Libre

El sentido del ocio se encuentra al hacer lo que uno quiere, sin embargo esta postura ha sido muy criticada ya que no posibilita un análisis objetivo ni racional del objeto de estudio.

Estas críticas han llevado a diferentes concepciones objetivas del ocio:

1. El ocio posibilita el trabajo, carece de fin propio. Su objetivo es ayudar a la recuperación física y mental para lograr un tiempo de trabajo más extenso y productivo.
2. El trabajo posibilita el ocio: el ocio domina porque constituye un fin en sí mismo o permite otros fines distintos a los del trabajo. El ocio dota de sentido al tiempo de trabajo.
3. El trabajo y el ocio son autónomos: tienen fines completamente diferentes, sus valores no están jerarquizados.
4. El ocio y el trabajo son actividades recíprocamente complementarias.

Para Dumazedier (en Munné, 1980/2004),

**“el ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento, ya sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de todas sus obligaciones profesionales, familiares o sociales.”**

Esta definición lleva directamente a las funciones del ocio. Dumazedier (Ibíd.) le da una triple función. La primera es la de **Descanso** que “nos libra de la fatiga”; el ocio nos protege del desgaste y del trastorno físico o nervioso derivado de las tensiones de la vida cotidiana, especialmente del trabajo. La **Diversión** “libera principalmente del aburrimiento, de la monotonía de las tareas parcelarias sobre

la personalidad del trabajador, de las alienaciones del hombre actual”. Finalmente el **Desarrollo** de la personalidad “libera de los automatismos del pensamiento y de la acción cotidiana”. Facilita una participación social más amplia y más libre, y una cultura desinteresada del cuerpo, enfocada a la sensibilidad y a la razón.

Weber (en Munné, 1980/2004), encuentra también tres tipos de funciones: **la regeneración, la compensación y la ideación.**

La regeneración, puede ser descanso o actividades recreativas dependiendo del nivel de agotamiento. La compensación se refiere al equilibrio de las frustraciones, directamente mediante la superación de las dificultades o indirectamente mediante la sustitución de anhelos no satisfechos. La ideación, que es una función espiritual-ideal del pensamiento: intuición de ideas con orientación de sentido y apelación normativa. Es contemplativa sólo en el tiempo libre de trabajo.

Este comportamiento según Weber sólo está lleno de sentido cuando el empleo del tiempo libre se adecua al individuo para constituir un valor.

Weber también imprime funciones compensadoras al ocio:

1. Satisfacción de la necesidad de prestigio y demostración del propio rango social
2. La distracción y el placer compensan la carga y la monotonía de la vida cotidiana, siendo el trabajo uniforme y planificado y la vida parcial y reglada.
3. Recogimiento y soledad.
4. La individualización, cultivando la interioridad y el trato consigo mismo, para compensar la presión de la conformidad, la uniformidad y la nivelación actuales.



5. La sociabilidad afectiva, para compensar su falta en la vida laboral y la soledad y aislamiento anormales.
6. La formación y perfeccionamiento profesional y humanos en lo estético, científico e ideológico, para compensar la insuficiencia del aprendizaje y de la educación formal y laboral.

Para que el ocio logre adquirir sentido tiene que cumplir cuatro características esenciales:

1. Es *liberatorio*: es libre de elección y si deviene de obligación primaria deja de ser ocio.
2. Es *gratuito*: en el sentido desinteresado y no comprometido, no está sometido a ningún fin instrumental, ya sea lucrativo, utilitario o ideológico.
3. Es *hedonístico*: está orientado siempre hacia la búsqueda de la satisfacción tomando como fin en sí mismo. Si la satisfacción cesa, el ocio queda empobrecido.
4. Es *personal*: atiende a grandes necesidades individuales de liberarse de la fatiga, el fastidio y de las rutinas y estereotipos impuestos por los organismos de base.

Para Munné el fin del individuo es la realización y la expresión de sí mismo y ello sólo se puede lograr en un tiempo libre.

El ocio liberado, es producido por el uso de la *libertad de* disponer del tiempo ya liberado, o esa en disposición de funcionar porque ya se es libre, se obtiene una libertad *para* lograr algo. Con ello se puede obtener, por ejemplo, un descanso activo que *tiende* a ser lúdico y se convierte en un tiempo de recreación. En este sentido, el descanso, también puede ser liberado cuando es resultado de “querer dejar el tiempo”, de dejarse llevar por un propio tiempo.

### **a) El Tiempo Libre como diversión y creación**

Huizinga (1938) señala que el juego es creador de la cultura; en ella se encuentran las manifestaciones de los pueblos sobre la vida y el mundo. En sus formas más simples está dotado de significación y en las superiores tiende a la figuración, a representar simbólicamente la realidad. Su carácter diferencial consiste en ser una actividad libre, voluntaria y por tanto renunciable, es decir superflua y por tanto más deseable, independiente a las demás actividades humanas; responde a un orden propio, limitado temporoespacialmente y sometido a unas reglas propias.

En cambio, Munné (p.119) señala que la diversión también puede ser heterocondicionada al ser compensadora al ser evasiva de la realidad.

El tiempo de recreación de Dumazedier: libra del hábito que tiende a limitar los actos, las formas de conducta, las ideas cotidianas, el automatismo y formas estereotipadas. Permite una participación social más amplia, más libre y una cultura más desinteresada del cuerpo.

La creación se basa en la imaginación, en la contemplación activa y pasiva necesaria para crear. La fuerza de la libertad capaz de mover tanto el pensamiento, como de dirigir la acción. Pero para ser realmente creadora de realidad, la imaginación ha de dejar el pensamiento en libertad de acción o la acción en libertad de pensamiento. Lo primero se consigue con la contemplación participativa, lo segundo con la participación contemplativa.

### **b) Tiempo Antilibre**

El ocio en masas despolitiza, conforma culturalmente, y en general, consolida lo establecido. Por reacción provoca un movimiento contracultural, al ser contrafuncional termina siendo una eficaz forma de escape.

Que el obrero está excluido de la cultura desinteresada, alcanzable durante el tiempo de ocio, "no por carecer de oportunidades, recursos o educación, sino fundamentalmente porque ¿para qué aprender, si nunca será consultado, para

qué razonar cuando no puede imponer sus razones, para qué teorizar donde ninguna solución es practicable?" Para Rolle (en Munné, 1980/2004) el ocio es impotencia, vacío, desesperación, errar sin objeto a ningún lugar.

## **5. Conclusión**

Contrario a la creencia popular que enmarca al tiempo libre y al ocio como un tema trivial y los acercamientos que los circunscriben a funciones relacionadas con el descanso y el esparcimiento, el tiempo libre y el ocio son parte fundamental del desarrollo de la personalidad, así como de los sistemas económicos, políticos y culturales de cada sociedad ya que el uso que se disponga del mismo y las costumbres que de ellos se generan constituyen un elemento fundamental en la vida cotidiana de las comunidades.

Como se vio en este capítulo, sus usos, sus funciones y sus alcances son relativos a las relaciones que se tengan con ellos. Tal vez la más importante y sobresaliente de todas, es que utilizadas como una fuente creativa y liberadora, potenciadora de las capacidades humanas es una posibilidad de cambio y mejora de las condiciones de vida de cada uno de los individuos de una comunidad.

En cambio, si sólo se le considera como una necesidad y un mero tiempo ajeno de las tareas importantes de la vida, entonces se estaría perdiendo un gran indicador sobre el estado actual de las cosas que nutren el sentido diario de la experiencia humana.

Psicosociológicamente, el tiempo libre y el ocio son necesarios ya que como señalan Dumazedier, Weber y otros autores, permiten un distanciamiento de las responsabilidades y obligaciones de la vida cotidiana, otorga distracciones, descanso e incluso permite la realización de actividades que permiten el desarrollo de la personalidad.

Al seguir la posición marxista, el tiempo libre se convierte en una posibilidad que supera por mucho las concepciones empíricas. Más allá de restringirlo a sus usos y funciones del tiempo regulado por calendarios y obligaciones, la posibilidad de elegir y gozar el tipo de actividades que se realizan por gusto propio, permite dar sentido a la vida en cada una de sus diferentes facetas.

El uso que una sociedad destine a su tiempo libre además de ser un indicador de la calidad de vida de sus miembros, está relacionado con la autogestión, toma de decisiones, pensamiento complejo y afectividad, variables necesarias para lograr una mejor vinculación semántica, afectiva y pragmática con los problemas de una comunidad y para así lograr cambios sociales.

Es por ello, que hablar de mundos posibles y manejo del tiempo libre es pertinente en el contexto de la educación ciudadana y en modelos democráticos participativos. Si las actividades que se realizan en la vida cotidiana tienen el potencial de ser creadoras, es decir son actividades que tienden al autocondicionamiento, entonces se está hablando de un tiempo lleno de creación, en el que es posible construir marcos de referencia propios y por lo tanto llenos de sentido, que es contrario a las actividades que se dan en contextos hetercondicionados, no facilitan la posibilidad de crear significados diferentes.

### **III. El Sentido del Gusto o Sentimiento de Placer**

#### **1. Diferentes acercamientos al Gusto Estético**

En este capítulo se tratarán diferentes perspectivas psicológicas que abordan el sentido del gusto. Se inicia con los elementos psicofísicos y se finaliza con la construcción de un sentido compartido por una comunidad gracias al uso del lenguaje. Se busca dar énfasis a la subjetividad en la construcción de sentido y a la generación de conocimiento dentro de la vida cotidiana.

Tradicionalmente, los afectos, el sentido común y el gusto son considerados obstáculos en la generación de conocimiento científico y objetivo. En Psicología, el estudio de la construcción de sentido y la interpretación de lo que ocurre con nosotros mismos se puede remontar a los estudios de Wundt (1897) sobre la introspección. Debido a las críticas de otros investigadores (Titchener, 1898; Thorndike & Woodworth, 1901, entre otros más), y pocos resultados comprobables, estos estudios fueron cayendo en desuso.

Estos cambios llevaron a avances sobre la percepción humana, logrando explicar aspectos generales sobre la intensidad, repetición de estímulos, así como los referentes fisiológicos y fisiológicos del organismo para recibir y codificar la información perceptual.

Sin embargo, al tratar de abordar el tema del gusto y el placer estético, estas perspectivas se encontraron con límites teóricos y metodológicos que no explicaban el fenómeno en su carácter subjetivo. El gusto refiere a otros procesos del ser humano que estas perspectivas no pueden abarcar.

De acuerdo con Mota (2001, p. 213-214), el arte y por lo tanto el sentido del gusto, puede abordarse desde diferentes perspectivas dependiendo el tipo de análisis que se quiera realizar:

- Perceptual: donde la obra de arte como cualquier otro objeto puede ser percibida por nuestros sentidos. El arte es la recepción de estímulos complejos.
- Semántica: donde la obra de arte nos relata en su contemplación un proceso de pensamiento que es previo a toda reflexión posible, porque conduce a una dimensión simbólica destinada a situar un orden de significado. En este nivel, el arte pone de relevancia una forma innovadora de creatividad y resolución de problemas.
- Estética: la obra de arte nos conduce a transformar el orden del significado del objeto estético, en un juicio de placer y de goce. Surge el plano de la vivencia estética y con ello, el sentido del arte como aprendizaje y conocimiento.
- Social: el arte se explica y se comprende a través de las relaciones socioculturales. Una sociedad puede ser estudiada a partir de la complejidad en el tipo de gustos que tenga y defina como preferencias.
- Clínica: la obra de arte permite detectar procesos de la personalidad del creador, el análisis de rasgos psicopatológicos del artista o del espectador, redundando en opciones terapéuticas para superarlos.
- De la afectividad colectiva: la estética revela la forma y contenido de la construcción pragmática de la vida cotidiana. Las relaciones supraindividuales espacializan su contenido en los escenarios semipúblicos de la sociedad a través de formas afectivas más que reflexivas. La colectividad como fenómeno de lo humano, emerge a partir de su sentido estético.

Para Francès (ver Mota, 2001) las áreas de dominio estético en la investigación científica contemporánea se concentran en los siguientes estudios:

1. Creación, creatividad y personalidad
2. Información sobre mensajes artísticos y preferencias estéticas en sociedades industriales, como manejo del tiempo libre
3. Percepción y apreciación estética
4. Apreciación, comunicación y dimensiones semánticas

En el ámbito experimental, la *estética de la investigación* busca determinar las características del objeto estético encontrando relaciones que explican los hechos dados y contruidos para poder describirlos y replicarlos. La ciencia aborda el análisis de la estética como un hecho dado y construido, cuantificado con validez, confiabilidad y capacidad predictiva. En esta perspectiva se sacrifica el plano de la interpretación ponderando el criterio de verdad que está sujeto a la certeza de constatar o replicar el suceso mismo (Mota, 2001).

En la ***Estética Experimental***, Fechner (en Mota, 2001) propone las “Escalas de los Umbrales”, que describen las respuestas preceptuales susceptibles de ser detectadas mediante la experimentación. Definió su objeto de investigación a partir del *tipo y grado de placer que la experiencia de la obra de arte era capaz de provocar psicofisiológicamente*.

### **1. Percepción**

La percepción ha sido un tema de estudio muy importante no sólo en Psicología. Muchos debates filosóficos han centrado sus esfuerzos en explicar la realidad a partir de lo que somos capaces de percibir. Incluso en el lenguaje popular, este conocimiento se sintetiza en refranes como, “ojos que no ven corazón que no siente.”

Gibson (1950), logra diferenciar el campo visual y el ***mundo visual***. El primero proviene de la psicofísica, el segundo es producto de la significatividad cultural.

### a) Psicofísica

Debido al gran interés por hacer de los objetos de estudio de la Psicología entidades replicables y comprobables y tomando como influencia las ideas evolucionistas de Darwin, los primeros estudios en este campo se centraron en experimentos que buscaban medir estímulos y respuestas físicas.

Uno de los primeros psicólogos que se adentró en el estudio de las percepciones en el ámbito estético fue Fechner, quien trató de asignar leyes simples y universales al tipo de receptividad del espectador. La más conocida describe que el aumento aritmético de una respuesta perceptiva, requiere a su vez del aumento geométrico del estímulo físico.

En **Funktionsprinzip** describió la interacción isomórfica entre el sistema nervioso y las propiedades del contexto, registradas como secuencia, semejanza o desemejanza, debilidad o intensidad. Denotando la relación entre el estímulo físico y la participación del sistema nervioso para su sensación y percepción.

Posteriormente en la **Vorschule der Aesthethik** aborda la motivación del espectador, obteniendo información acerca del placer y displacer de las respuestas ante determinados estímulos. Llegando a la conclusión de que la experiencia estética depende del placer que por sí misma causa y el efecto estético es motivado por las configuraciones del estímulo (**Armonía** que es el principio de tendencia a la estabilidad).

### b) Gestalt

Una vez vista la relación entre el sistema nervioso y los umbrales perceptivos, se hizo evidente la presencia de procesos no necesariamente fisiológicos. Para dar respuesta a estos espacios faltantes se formó una corriente que trató de explicarlos.

Se habló, entonces, de la intuición psicológica, expresada como una habilidad cognitiva supeditada a la actividad de los sentidos que opera mediante procesos de campo, que son registrados por medio de la percepción sensorial. Así, se



originó la **Gestalt**, en la que el lugar y la función de cada componente están determinados por una estructura de conjunto donde se extiende la interdependencia de cada uno de los elementos.

La percepción permite la transformación de la secuencia de estímulos en simultaneidad, aunque el proceso de información aparezca esencialmente de forma secuencial. Es decir, la percepción permite dar sentido en tiempo y espacio a la gran cantidad de estímulos que el organismo recibe en todo momento.

Con lo anterior se puede suponer que tanto la sensación-percepción y el pensamiento no operan de forma aislada, ya que se requiere de un análisis intelectual para definir lo que se percibe.

De esta relación surgen:

1. Sincronía: permite ver toda situación dada como un conjunto unificado de fuerzas en interacción, en un tiempo específico.
2. Diacrónica: que conlleva a construir un mundo de entidades estables cuyas propiedades pueden ser conocidas y reconocidas a través del tiempo.

La percepción no puede reducirse a la síntesis de los datos de la realidad, sino más bien es producto de la integración de una experiencia inmediata a partir del isomorfismo entre la experiencia perceptual y la fuente de estimulación y el sistema nervioso.

Fue entonces necesario delimitar el campo de acción de la Gestalt, para ello se construyeron diferentes reglas perceptivas que trataron de explicar los procesos perceptivos. (Kofka, 1935).

Para Wertheimer (en Mota, 2001), las reglas de agrupación perceptual no trabajan a voluntad del perceptor, más bien la constelación de los elementos y

sus propiedades objetivas influyen en las agrupaciones que el observador realiza, es decir la “**Ley de la Pregnancia**”.

Más allá de que si las leyes establecidas por la escuela de la Gestalt lograron explicar los procesos perceptuales ante estímulos confusos o incompletos, la gran aportación de estos estudios radica en el establecimiento de una relación entre el objeto percibido y el observador, donde éste ya no es un ente pasivo que percibe solamente, si no que para percibir necesita ser partícipe del estímulo que recibe. Estudios como el de Kolars (1976) sobre el efecto Phi demostraron que mucho tiene que ver la predisposición del espectador ante un estímulo; si este se comporta *egocéntrico*, *insensible* o *prejuicioso* las potencialidades de su percepción no responden a las exigencias de la situación, es decir, no es capaz de percibir. Los efectos de la vivencia de la percepción de un espectador *rígido* influyen en la capacidad de diferenciar de su *propia estructura* con respecto a la del objeto mismo que está percibiendo.

### **c) Percepción Activa**

Un error en la concepción de la percepción de la Gestalt fue asumir que los procesos ocurrían igual para todos en todo momento. Helmholtz (en Mota 2001) demostró la influencia del aprendizaje en la percepción.

En este sentido, Hebb (1955) clasificó los procesos de la percepción en tres tipos:

1. El que da lugar a una unidad primitiva que ubica la integración de la figura desde un fondo de luminosidad
2. La organización de “figura-fondo” que no es sensorial y está afectada por la experiencia y otros factores
3. La identidad de la figura donde aparece justamente con sus propiedades de asociación inherentes a una percepción.

Otros estudios (Neisser, en Mota 2001), demostraron que la percepción es una decisión interesada del sujeto, colocándolo como un sujeto activo que tiene una

gran participación en la construcción de su realidad. Para Neisser, la percepción es una actividad que tiene lugar en el tiempo y que no ocurre en un instante (Mota, 2001), lo que sugiere que además de involucrar una serie de procesos complejos, requiere de cierta predisposición y acción del sujeto frente a los estímulos que recibe.

Por su parte, Arnheim (2004) señala que la percepción visual no es la asimilación mecánica, por parte del cerebro, de los datos retinianos, sino la creación misma de una imagen estructurada. La percepción es mucho más que el estímulo físico, y es el resultado de una construcción sensorial como cognitiva. Berlyne (en Mota, 2001) demostró que estímulos significativos como el contraste, tamaño, movimiento y énfasis, incrementan el valor direccional de la atención, lo que exige mayor tiempo de atención cuando miramos formas con cierta cantidad de elementos, ordenados o dispuestos de forma irregular. Incluso, la novedad de un estímulo atrae la fijación inicial y dirige la atención, concluyendo que lo que dirige la atención es la naturaleza del estímulo.

Gibson (en Mota, 2001) señala que:

**...toda actividad perceptiva, presupone tácitamente el conjunto de una actividad cognitiva...**

Por ejemplo, la complejidad que implica el apreciar alguna **expresión artística** depende de la forma misma y de la capacidad del espectador para descifrarla. El sentido que tiene la percepción estética proviene de otras características que trascienden las propiamente contenidas en el objeto físico. (Mota, 2001).

La significación de la expresión artística nos introduce a las dimensiones de la cognición como proceso de interacción de funciones psicológicas superiores. Lo que nos lleva necesariamente a cambiar una vez más de paradigma y del proceso perceptual, acercándonos más a relaciones afectivas y culturales que lo forman. Por ello, se concluye que la valoración de la experiencia estética está en la naturaleza de la abstracción y no en la percepción, de ahí que exista una

diferencia cualitativa al apreciar una obra de arte o elementos de la vida cotidiana que nos son significativos (Mota, 2001).

Francés (en Mota, 2001) define la estética de segundo grado como el estudio de los fenómenos estéticos como un proceso mismo de la cognición o de las habilidades del pensamiento

## **2. Pensamiento y Lenguaje**

El estudio del lenguaje desde perspectivas psicológicas amplió el campo de estudio de los procesos cognitivos y permitió el desarrollo de líneas de investigación novedosas y complejas presentando un alejamiento de las investigaciones centradas en metodologías tradicionales y su cercanía con la “interpretación”. Como se habló en el Capítulo I el sentido no surge sin información previa y generalmente es producto de ciertas adecuaciones que se realizan para otorgar canonicidad a lo que se está observando (Bruner, 1989). Para que el *significado* “signifique algo” debe provenir de un principio convencional que favorezca la comunicación. La comunicación es el resultado del lenguaje y éste es quien a su vez posibilita el proceso ontogenético de las funciones psicológicas superiores como el *pensamiento*.

En este sentido, Vigotsky (1934) señala que:

**... la formación de un concepto es el resultado de una actividad superior compleja que implica a todas las funciones básicas (asociación, atención, imaginación, inferencia)... Todas están regidas por la palabra que canalizará el proceso hacia la solución de las tareas propuestas.**

Para Vigotsky, *la existencia humana es posible por el lenguaje*, pero ésta no se limita al uso de las palabras, porque una palabra no puede definir su significado a través de sí misma o del objeto que ella denota. Por lo que nos dice, “lo humano es el más fiel sinónimo o equivalente del lenguaje”... o en otras palabras *lo humano tiene una estructura de tipo semántica*. Es preciso abordar la vida humana a través de los instrumentos que ha desarrollado y

generado como su producto social, lo que nos permite elaborar nuevas explicaciones de la realidad.

En la evolución histórico-social queda asentado que la vida humana está mediatizada por instrumentos y su actividad psicológica se reproduce a partir de eslabones que entrelazan los productos de las relaciones sociales, en donde el lenguaje es lo más importante.

A partir de lo anterior, el “pensamiento” se relaciona con las “palabras” a partir de dos niveles:

- a) El exterior que se encarna inteligible por medio de la unidad **signo-palabra** con **significado** en la forma de la **comunicación**.
- b) El interior, donde las palabras mueren tan pronto como son transmitidas al pensamiento, puesto que se encarnan como **símbolos saturados de sentido**.

El lenguaje como expresión de las relaciones sociales en su conjunto, implica también el contenido simbólico que gesta el surgimiento de un proceso intelectual del “yo” consigo mismo y que permite “**dar sentido**” o “**significar**” el acontecimiento de “**lo posible**”.

### **3. El Gusto como Definidor Social**

Si bien lo que le gusta a las personas puede proporcionar gran información respecto a sus preferencias, hábitos de consumo y capacidades de abstracción y vinculación semántica, funcional y afectiva (Mota, 2004), esto no ha sido abordado como una variable psicológica trascendente, y se le ha tratado más como una fuente de información socioeconómica que como una variable capaz de revelar información importante sobre nosotros y nuestros vínculos sociales.

Distintos estudios desde diferentes áreas del conocimiento han proporcionado información valiosa sobre las formas de pensamiento y redes sociales que se pueden generar a partir del gusto de los participantes en ellos. Por ejemplo, la

complejidad de una forma ha sido identificada de acuerdo a la información que la constituye, como la cantidad de elementos, su heterogeneidad e irregularidad relativas a sus disposiciones espaciales. Esta información ha marcado un punto de partida para los estudios de preferencias e intereses estéticos por las formas visuales, relacionándolas con la complejidad cultural de las personas.

Es así que, Gibson clasificó la percepción de la siguiente forma:

1. **La Percepción Literal:** describe el mundo sustancial o especial constituido por colores, texturas, bordes, superficies, al que le prestamos atención específica.
2. **La Percepción Selectiva:** describe el mundo de las cosas útiles y significativas al que, por lo común, prestamos atención. En él se ubican las personas, lugares, señales y símbolos y sólo le prestamos atención en torno a los factores psicológicos, sociales o ambientales del conjunto.

Francès (en Mota, 2001) encontró que un grupo de obreros prefiere figuras mucho más simples que un grupo de estudiantes, mismos que prefieren, *patrones*, más complejos.

El gusto y la apreciación artística pueden representar una clave en la construcción de sentido ya que despliegan una vinculación global de todos los procesos hasta ahora revisados. Así, todo hecho cultural desarrolla modelos creativos, que dan lugar a la creación de “nuevas realidades”, mediante su capacidad potencial para provocar y hacer surgir un sentido peculiar, propio e inédito en cada uno.

Bourdieu en *La Distinción* (1979/2004), señala que el gusto está condicionado por el nivel de instrucción de las personas y por el sistema cultural. Así, las personas con mayor nivel académico presentarán gusto por objetos más elaborados estéticamente, mientras que los de menor nivel presentaran gustos por objetos con elaboraciones estéticas más simples.

Cualquier objeto tanto natural como artificial puede ser percibido de acuerdo a una intención estética, sin embargo Panofsky (en Bourdieu, 1979/2004) otorga a la obra de arte una “intención”. La clase de los objetos artísticos se definirá por el hecho de que requiere ser percibida según la intención propiamente estética, es decir, percibida en su forma más que en su función (Bourdieu, 1979/2004). Panofsky señala que es casi imposible determinar científicamente el momento en que el objeto elaborado se convierte en obra de arte, llegando a la conclusión de que la intención estética es un producto de normas y convenciones sociales dependientes de la intención del espectador, que a su vez depende de convenciones que rigen la relación con la obra de arte (situación histórica, social, formación artística).

El gusto estético es detonador de un orden marginal que fragmenta el universo de quienes tan sólo reproducen esquemas para utilizar códigos, criterios y normas que engañan o reproducen este “comportarse” o “ser como si” el consumo y la moda los convirtiera en vanguardia y quienes se adentran en el mundo del arte. Las repercusiones sociales de esta ambivalencia establecen diferencias entre quienes poseen o no aquellos códigos establecidos por una cultura “elitista”, y aquellos desde quienes su mirada y discrecionalidad funda en los más aparatosos procesos de segmentación y discriminación social.

#### **4. El Gusto como Creador de Sentido**

Se ha demostrado la manera de como el gusto o sentimiento de placer, es un fenómeno que abarca muchas áreas de especialización y su tratamiento es posible siguiendo diferentes paradigmas debido a la complejidad de procesos y relaciones que lo conforman.

Es lógico pensar que el sentido del gusto deriva en temas trascendentales dentro de las relaciones sociales. Para poder expresar nuestro gusto y disgusto (y posteriormente nuestras inconformidades) es necesaria la utilización del

lenguaje y se vuelve fundamental el uso de habilidades argumentativas y de comunicación.

El sentido del gusto es la suprema manifestación del discernimiento, que reconciliando el entendimiento y la sensibilidad, del pedante que comprende sin sentir y del mundano que disfruta sin comprender, define al hombre consumado (Mota, 2001).

El camino constructor de sentido, es lo que conlleva a “nombrar” o a “crear” algo para “inventar” o enriquecer y explicar finalmente el sentido de nuestra existencia temporal en el mundo. Y es lo que permite la aparición de diferentes planos de interpretación, como el político, el científico, el tecnológico, el filosófico y el artístico.

El plano de interpretación, es el que el lector construye bajo la influencia del texto. Como se explica en el capítulo I, el campo de las “posibilidades negociables” constituye el principal aporte de Bruner a las ciencias cognitivas, en donde se ratifica la dimensión estética del pensamiento, como un producto elaborado en la forma de una construcción colectiva.

Es por ello que se puede hablar de una “Estética social” (Fernández Christlieb, 2003)), cuya dimensión no es teórica sino pragmática, hecho que obliga a desarrollar una nueva forma de preguntar y desarrollar el conocimiento.

El sentido de la investigación psicológica en torno al arte, fue centrándose en el problema de lo otro y con ello abrió paso a la cuestión del gusto y su relación con la cognición compleja.

Francès (1966), Burt (1940), Dewey (1938), Eysenck (1940-41) coinciden en demostrar que las diferencias que existen entre lo “clásico y lo moderno” en arte, tienen que ver con aquel tipo de preferencias que se vinculan a la complejidad con la que se construye un mundo con relación al otro.

Podríamos decir que mundos más complejos requieren de una mayor abstracción que los mundos más simples identificados principalmente por la



familiaridad del significado. Lenguajes más complejos desarrollan habilidades pragmáticas mucho más sofisticadas que posibilitan el pensamiento abstracto y no se subordinan a la concreción del mundo sensible, determinantes para un orden de gusto y sensibilidad.

Wilson, Ausman y Matheus (1973), señalan que más que la capacidad de abstracción es la complejidad de la obra la que hace que grupos más “conservadores” definidos como aquellos que tienen una mayor tendencia al orden, simplicidad y seguridad, rechacen formas distintas, ya que esta diferencia está vinculada a la angustia de ver cómo se destruye y transforma el mundo. De Berlyne (1971) señala que los modelos poco complejos son más placenteros mientras que los más abstractos provocan desorientación al espectador.

Por su parte, Knapp y Wulf (1963) encontraron que las preferencias por lo abstracto están más vinculadas a la intuición, ya que a mayor interés estético, mayor capacidad verbal y matemática característica de niveles socioculturales más altos.

Cuando una conversación trasciende la funcionalidad instrumental de las palabras, y esta se torna en diálogo constructor de mundos posibles, aparece el sentido de “otras” o nuevas realidades que no se objetivizan como cosas (positivas) sino como acceso a nuevas condiciones de la experiencia que desconocemos, porque se construyen o se instauran a partir de un orden semántico.

El sentido del gusto no está fundado sobre la base de un sujeto reflexivo, sino en torno a una intersubjetividad construida. Son Berger y Luckmann (1968) quienes señalan:

**...son apenas unos pocos los que se dedican a la interpretación teórica del mundo; pero todos viven en un mundo de cierta clase...Es debilidad natural de los teorizadores exagerar la importancia del pensamiento teórico en la sociedad y en la historia... El conocimiento del sentido común más que las “ideas” debe constituir el tema central de la sociología del**

**conocimiento precisamente este “conocimiento” constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.**

En estos planos el conocimiento científico, proveniente de la regulación formal no es suficiente para explicar la simbolización de la vida cotidiana. El sentido común (común por ser compartido por todos) resuelve de mejor forma estas disparidades. Para ello, la realidad de la vida cotidiana constituye el punto de partida para el conocimiento de lo social. La realidad de la vida cotidiana es algo que se comparte con los demás, permite diferenciar los códigos significativos y referenciales que tiene el sentido común con respecto a otras perspectivas y espacios especializados del conocer.

La vida cotidiana constituye el “*realissimum*” de la conciencia que no requiere de más verificaciones que la acción misma del vivir. Los criterios de experiencia son de carácter funcional y aluden a lo que se ha llamado el dominio del sentido común.

Aquello que nos permite adentrarnos e interesarnos por una determinada conversación, por ejemplo en torno a una película, una obra de teatro o una sinfonía, radica justamente en nuestra capacidad simbólica para expresar nuestras vivencias sobre el tema. (Mota, 2001)

En la “*simbolización*” la percepción es creadora e inexacta, aunque no literal. Al pasar a esta nueva etapa, presupone otro conjunto de procesos psicológicos superiores como la imaginación, el lenguaje, o el pensamiento. Percibir no es ver un estímulo sino ***ver un mundo perceptual***.

La abstracción es una reacción contra la extrañeza de un mundo irracional. Mientras más terrible es el mundo, más abstracto es el arte. El modo cognitivo de la abstracción no es de separación entre percepción y pensamiento, se relaciona con la actitud de la persona como un todo, es decir, como un distanciamiento temeroso, rencoroso o incluso sagaz de un entorno amenazador, caótico, malvado.

La capacidad de integrar una capacidad de partes diferentes y divergentes muchas veces en una unidad producida, tiene implicaciones para el resto de toda nuestra conducta.

Mediante el lenguaje, la mente se refleja a sí misma como pensamiento. Este reflejo es un producto social que orienta la actividad de la comprensión e interpretación de lo real, como una relación entre individuo y sociedad.

## **5. Conclusión**

El sentido del gusto estético he presentado complicaciones para las disciplinas que han tratado de explicarlo ya que su estudio depende de la subjetividad de los investigadores y los participantes. Es por ello que la Psicología, en un intento de capturar la esencia de lo que causa placer y displacer se enfocó en descubrir y describir los procesos que los producen. Fue así que se lograron avances importantes en el entendimiento del funcionamiento de los sistemas perceptuales. Sin embargo, estos acercamientos no fueron suficientes ya que no consideraban la intencionalidad de los receptores. Es así que tras diferentes estudios se descubrió que las características de las personas influyen con el tipo de percepción que son capaces de generar. Ese fue un descubrimiento fundamental para los estudios que buscaban explicar la experiencia estética desde un punto de vista científico y particularmente psicológico, ya que dio pie a la introducción de teorías que vinculaban a los sujetos con sus posibilidades percepción.

Ese cambio fue fundamental ya que en el fondo demostró que la realidad, aún tratada de ser vista como algo objetivo, depende totalmente del sujeto que la observa. Al crearse una relación dialógica entre el sujeto y el objeto, lo cambios de significación son viables.

Como se ha visto en los apartados anteriores, la realidad es algo negociable y construido por las personas que la habitan. La relación entre la capacidad de construir sentidos diferentes, la utilización del tiempo libre y el gusto estético

puede llevar a la aplicación de modelos de educación ciudadana eficaces, que buscan más que enseñar de forma reproductiva, buscan crear habilidades de negociación y solución de problemas para resolver situaciones dilemáticas de la vida cotidiana..

El incluir temas sobre el gusto estético en este trabajo responde al supuesto básico de los estudios sociológicos que se resumen en la frase: “eres lo que te gusta”. Se buscó dar un enfoque complejo que superara la banalidad de los modelos de oferta y demanda, y que superficialmente podría entenderse como que “uno es los productos que consume.”

Es así que el sentido del gusto, vinculado con la creación de mundos posibles y el tiempo libre pueden proporcionar información que indique el posible desempeño de los participantes en talleres de educación ciudadana, que buscan desarrollar habilidades interpretativas que requieren de habilidades complejas.

## **IV. Modelo HADECNEC de Educación Ciudadana**

### **1. Tipos de Democracia**

La democracia y la ciudadanía pueden ser consideradas como temas de actualidad. Se presentan campañas políticas que hablan sobre la importancia de vivir en una democracia, sobre la responsabilidad de los ciudadanos en la construcción del país, de la “muerte de los valores”, del terrible estado del entrelazado social, la pérdida de tradiciones y la falta de respeto por los demás; se han creado campañas de concientización por parte del gobierno y de la iniciativa privada, gobiernos recientes del Distrito Federal han optado por los plebiscitos. A la vez que los medios de comunicación “abren sus líneas” porque a final de cuentas la “voz más importante es la de su público”.

Sin embargo la situación lejos de mejorar, parece que empeora; la población en general no muestra interés en la política (Encuesta Nacional de Cultura Política, 2008), los índices de discriminación, desigualdad, pobreza, inequidad y corrupción no ponen en buen lugar a nuestro país. Las elecciones del 2006, lejos de lograr la credibilidad del sistema electoral nacional, generaron desconfianza y polarización en la población. Resulta paradójico que cuánto más se promueve la “tolerancia” como valor democrático, más intolerante se ha vuelto la mayoría de los sectores de la población. (Mota, 2007, pp. 305).

La situación nacional actual hace evidente que los modelos de educación ciudadana y las prácticas sociales no están obteniendo los resultados esperados. Por lo que intervenciones de otro tipo se hacen necesarias a la luz del incremento de las demandas sociales.

#### **a) Una democracia Representativa**

La Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa influenciaron a naciones que poco a poco fueron logrando sus independencias. Sin embargo, con modelos económicos capitalistas y sustentados en la globalización, la

adopción de regímenes democráticos representa muchas ventajas económicas para ciertos grupos más que para los ciudadanos en general.

Esto abre una brecha que parece insalvable entre la representatividad de los gobernantes y la solución de las problemáticas ciudadanas, aunado al gran desinterés y desencanto que la política ha generado en los ciudadanos. La idea general para fortalecer la cultura política democrática ha sido enseñar a los ciudadanos el por qué deben apoyar los valores y normas democráticas, a través de mejorar sus conocimientos acerca del funcionamiento de los sistemas democráticos, y animándolos a ser activos en asuntos públicos (Finkel, 2003). Lo que ha ocurrido es que en muchas democracias en desarrollo los problemas sistemáticos que se presentan son poca participación, intolerancia, ignorancia política y alienación (Finkel, 2003).

Finkel (2003) menciona tres componentes esenciales de la ciudadanía:

1. Competencia Cívica, que es la suma del conocimiento político (“eficacia”), que soporta a la participación democrática.
2. Adherencia a los valores y normas democráticas como la tolerancia política, que refiere la medida en que los ciudadanos están dispuestos a aplicar los procedimientos de libertades democráticas a individuos y grupos con los que pudieran no estar de acuerdo A través de la confianza institucional, y el apoyo a la democracia, como la forma de gobierno preferida por encima de los demás sistemas políticos.
3. Participación democrática

Estudios sobre los enfoques tradicionales de educación en cultura política sostienen que la educación ciudadana tiene poco impacto en la vida cotidiana, pues la transformación de una sociedad con respecto a sus valores y actitudes es un trabajo que lleva décadas y requiere de la acción de grandes fuerzas estructurales (modernización económica, cambios generacionales y experiencia

sostenida con instituciones democráticas y comportamiento responsable sobre el poder. Además de las estructuras aprendidas en la niñez (pp. 139).

Se reporta también que cuando el enfoque se centra en competencias cívicas y el apoyo de los valores democráticos, los efectos de la educación cívica no son tan poderosos ni consistentes. De acuerdo con Mota (2007, pp. 315) las estadísticas y datos al respecto reiteran que una educación basada exclusivamente en la memoria y el pensamiento reproductivo muy de la mano con la persuasión masiva de los medios (regida por los espectros de una opinión pública estadística que se restringe a informar a un espectador “pasivo-receptivo”), están directamente relacionados con el incremento de los actos de unilateralidad y arbitrariedad.

Esto nos lleva a pensar en que si se limita a la ciudadanía al mero cumplimiento de las tareas básicas que hacen funcionar a un Estado (como el voto y el pago de impuestos), se restringe la capacidad de vinculación de los ciudadanos con los temas trascendentes para ellos y por tanto para el país. La currícula general de educación ciudadana se centra en el conocimiento de los derechos y obligaciones constitucionales de los ciudadanos, combinados con una educación de valores en la que se sugiere la forma adecuada de comportamiento ante determinadas circunstancias (basados en un marco legal y de normas de comportamiento dictadas por la vida cotidiana). Si se tiene suerte, algunos profesores plantean situaciones dilemáticas basadas en el desarrollo moral de Kohlberg (1984), en las que se demuestra que la toma de decisiones en la vida cotidiana no se puede acotar en un manual de buenas costumbres. La vida cotidiana supera por mucho lo que se pueda plantear en una jerarquía de valores.

El problema radica, precisamente, en la gran distancia que genera el método de enseñanza de valores y cultura política entre las personas con la importancia y el sentido de estos temas para ellas. Lejos de ser interesante para la población en general esta gran distancia se refleja en las formas de comportamiento en la vida cotidiana, donde no es posible dimensionar los espacios de acción y

conversación (Fernández Christlieb, 1994; Mota 2007) para lograr los objetivos planteados por dichos programas (Programas de Educación Cívica de la SEP; PEEC del IFE, 2005-2010).

Un indicador importante sobre el nivel de cultura política de un país radica en la participación política de sus habitantes. Mientras que en los Estados Unidos existen más un millón de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y en el Reino Unido tres millones, en México sólo se encuentran 35,000. Esta gran diferencia se debe a la poca capacidad ciudadana de organizarse a favor de sus propias necesidades (Mota, 2007).

La problemática de la desvinculación afectiva ante temas de la vida cotidiana no se puede reducir solamente al campo de acción de modelos de educación ciudadana; parece no existir una relación directa entre las agendas de las mayorías partidistas ubicadas en las cámaras con las de los ciudadanos que representan. En la vida cotidiana, se da una aproximación propia a los temas de interés comunitarios con una lógica y una tematización que no corresponden con las definiciones hechas por los políticos (Mota, 2007).

Una perspectiva que hace hincapié en la capacidad lógica de una educación centrada en valores por encima de otra centrada en acciones interpretantes y comunicativas, contradice a la lógica de una acción colectiva cada vez más sedimentada en la arbitrariedad de procesos psicológicos vinculados con la obtención de ganancias a corto plazo. Los comportamientos no dependen de los valores que definen los marcos reflexivos de un Estado de derecho, sino más bien de su capacidad de producir resultados concretos en tiempos inmediatos.

#### **b) Democracia Participativa**

El problema de la educación ciudadana no es en exclusiva teórico, ni tampoco de déficit de información. Se ubica más del lado de los hechos que de las teorías. Se trata de un problema de tipo práctico, cognitivo, de corte socioconstructivo y que implica carencias relativas a la afectividad moral. La falta de herramientas analítico-pragmáticas con las que cuentan los ciudadanos para



diferenciar los espacios de la “normatividad legal” de aquellos que “no lo son aún”, es determinante. (Mota, 2007. pp. 313).

En la democracia la verdad no depende de la razón técnica o instrumental, en el sentido de una racionalidad impuesta por encima del contexto; su lógica y comprensibilidad dependen de la capacidad de articular la diferencia y negociarla como un hecho de influencia social orientado a rearticular la trama en beneficio de la comunidad.

La promoción de una educación ciudadana y cívica donde se propicie el papel de los derechos humanos y también la necesidad de construcción social de estilos de vida cotidianos no violentos para superar los conflictos siempre susceptibles de ser negociados mediante el reconocimiento de la diferencia por la vía del beneficio común debe ser la vía de solución.

La incapacidad de resolver problemas concretos con una perspectiva civil no violenta es una tarea prioritaria que la educación debe satisfacer para contribuir al enriquecimiento sociocultural de la sociedad democrática.

Para Mota (2007, pp. 298), una ciudadanía eficaz debe aprender a luchar para abrir espacios sociales y políticos (convencionales y no convencionales) que contribuyan a la procuración de acciones que culminen en la vigencia de una gobernabilidad democrática y desde ahí asumir la responsabilidad de:

- a) Hacer vigente la auténtica legitimidad de sus representantes
- b) Procurar culturas de coexistencia civil que contribuyan al sentido de pertenencia e identidad con un destino común que conquiste la calidad de vida a la que aspira.

Es por ello que es “necesaria una propuesta de educación ciudadana que parta de la necesidad de construir en el aspecto social, las premisas democráticas de una colectividad no violenta, como resultado de aprender a recorrer y mediar los conflictos que se derivan de un conjunto de espacios conversacionales distintos mediante estrategias de negociación adecuadas” (Mota, 2007). Es por ello que

se puede afirmar que en temas de educación ciudadana el mayor enemigo de la reflexión no es la afectividad, sino la indiferencia. (Mota, 2001).

Una auténtica educación ciudadana actual debe promover la construcción social de una civilidad activa y participativa en la vida pública, con base en modelos de transformación creativa y negociada de las diferencias, donde se pueda articular en forma corresponsable el sentido del beneficio común.

Y si la vida diaria se apoya en dilemas que contextualizan el escenario de las sociedades modernas, los públicos espectadores son la contrapartida de los ciudadanos innovadores, cuya estructuración requiere el pensamiento creativo que conduzca a afirmar la innovación mediante el conocimiento y la asertividad de acción civil y no el pensamiento estrictamente reproductivo.

Los modelos de educación ciudadana basados en una democracia representativa más que resolver las necesidades de las sociedades y diversas minorías, acrecientan las diferencias sociales y culturales, es relevante cuestionar qué debe replantearse la participación ciudadana para evitar el desapego de los temas trascendentes por parte de la ciudadanía y asegurar su representación con los políticos elegidos legítimamente mediante el voto.

La propuesta de este trabajo no sólo incide en los métodos de enseñanza, que se detallarán más adelante, sino que también influye en la percepción de uno mismo, de sus circunstancias, del medio que lo rodea y la forma de resolver problemas en tanto que ciudadanos de una vida civilmente regulada.

Por esta razón, este orden democrático no se restringe al mero renacimiento de la política sino también se evalúa por sus repercusiones en la economía, el cuidado del ambiente la calidad de vida y los subsecuentes indicadores de mejoramiento de la salud, la vivienda, la alimentación, el trabajo y la productividad, el tiempo libre y la recreación en donde puedan florecer los sueños de la autosuficiencia y la sostenibilidad (Mota, 2007).

Diversos estudios (Finkel, 2003; Montero, 1994; Mota, 2007) han demostrado que los mejores programas de educación ciudadana son aquellos que involucran métodos de activación como juegos de rol, dramatizaciones, ejercicios de toma de decisiones grupales. Asimismo, se ha visto que las orientaciones políticas democráticas pueden ser influidas a corto plazo por factores políticos, económicos y experiencias en la vida cotidiana. Variables como la perspectiva individual de las condiciones económicas prevalecientes, evaluaciones sobre la competencia gubernamental, y las experiencias relacionadas con la autoridad gubernamental, pueden tener relación con orientaciones democráticas tales como la tolerancia, la confianza social e institucional y la eficiencia política (Mota, 2007; pp.139)

Por tales razones, la educación cívica puede tener poderosos efectos en la conducta cuando es enseñada por asociaciones secundarias que están vinculadas activamente con la solución de problemas locales, organización de la comunidad y acción política colectiva.

Los resultados que obtuvo Finkel (2003), sugieren que formar parte de programas de educación ciudadana tiene algún efecto positivo en los niveles de tolerancia política que el que logra la pertenencia a grupos tradicionales de la sociedad civil, tales como la Iglesia u organizaciones religiosas, grupos juveniles o de hobbies. Las ONG dedicadas a hacer educación cívica pueden desarrollar valores democráticos y ser efectivos en movimientos participativos.

Asimismo en el mismo estudio señala que la educación cívica tiene mayor impacto en muestras conformadas por individuos con altos niveles de participación y habilidades cognitivas más avanzadas.

La visión tradicional de una “ciudadanía” sostenida sólo por los estatutos políticos de la conducta electoral y los valores democráticos por sí mismos se ha transformado en un concepto más amplio. El que alude a un “ciudadano efectivo” capaz de participar en forma activa tanto en la vida pública como en la

privada para influir en sí mismo, lo mismo que en su comunidad y su entorno.  
(Mota, 2007, pp. 304)

## **2. Ciudadanía y Premisas para una Educación Civil**

### **a) Definiciones de Ciudadanía**

La ciudadanía ha sido definida de diferentes formas a lo largo de la historia, mismas que han dependido de las características sociales, económicas y políticas de cada época.

Para Marshall (en Mota, 2006) la ciudadanía debe ser:

- Civil (que incluye el derecho a la libertad de movimiento o la libertad para hacer contactos).
- Política (que incluye el derecho a ser elegido a un cargo público o de ser un elector)
- Social (que incluye el derecho al bienestar y el compartir la herencia social).

Klicperová (2007) enmarca a la ciudadanía en dos categorías principales:

1. El estatus legal (ser o no ser ciudadano legal de un país en específico).
2. El aspecto cualitativo de participación en una sociedad determinada (ser más o menos un buen ciudadano). Suelen utilizarse adjetivos como: buena ciudadanía, ciudadanía democrática, responsable, participativa, activa, efectiva, eficiente, cívica.

Desde el punto de vista psicopolítico la ciudadanía se puede definir como la habilidad de contribuir al desarrollo de la sociedad democrática. El criterio principal es el potencial psicológico de la actividad y la responsabilidad. En esta perspectiva se pueden encontrar tres categorías:

- *Demócratas responsables* (ciudadanos que son miembros válidos y activos de la sociedad democrática).
- *Antisociales* (aquellos que usan su potencial sin escrúpulos a expensas de la sociedad)
- *Dependientes* (aquellos que son tanto dependientes de una guía social autocrítica, de lo material del bienestar social o del comunismo hedonístico).

La concepción de una Ciudadanía entendida como “la membresía activa y la participación en el cuerpo de la política, por lo general recordada como que emergió primero en Grecia aproximadamente en 600-700 a.de.C” (Clarke, 1994, p.4).

Marshall, la resume de la siguiente forma:

- *Relaciones civiles* sobre todo las revoluciones francesa y estadounidenses del siglo XVIII
- *Desarrollo político* sobre todo en el siglo XIX
- En la ola idealista de la posguerra se concibieron *demandas sociales* de una vida civilizada para todos los miembros de la sociedad (Fraser y Gordon, 1994, p.92). La recuperación de la posguerra y a la espera de asegurar la paz mundial, nueva dimensión *ciudadanía del mundo* (Heater, 1990).

Almond y Verba (1991) dan la conceptualización más comprensiva de buena ciudadanía en tiempos modernos. La buena ciudadanía se postuló como una construcción compleja consistente en una cultura participante –informada e involucrada en política-, incluye también orientaciones culturales, desarrolladas tempranamente: la cultura de sujetos obedientes y leales, de la pasividad parroquiana y la ignorancia.

En cuanto a las funciones psicológicas significativas que la literatura sostiene que son necesarias para actuar como un buen ciudadano se encuentran (Klicperová, 2007):

- Identidad y el “yo”: “El carácter democrático se desarrolla sólo en aquellos que se estiman a otros” (Lasswell, 1962); significa el lugar interno de control y eficacia propia (Bandura, 1994) y eficacia política (Renshon, 1990).
- Aspectos cognitivos: política, alfabetismo (Westholm, et al., 1990); conocimiento del sistema político y su consistencia (Zakrisson, 1994); creación y diferenciación del esquema político, asimilación y acomodo de la información (Torney Purta, 1990).
- Aspectos emocionales: confianza en el sistema democrático (Fukuyama, 1995), como una contradicción al miedo (Geremek, 1993); tolerancia racial y religiosa como contraparte de la xenofobia y otras llamadas “fobias” (Watts, 1996).
- Actitudes sociales complejas: cultura cívica (Almond y Verba); nacionalismo cívico (como oposición al étnico) (Ornatowski, 1994; Feierabend, et al., 1999a); alienación y autoritarismo (Vainstain, 1995).
- Razonamiento moral: el nivel de razonamiento moral en relación con las actitudes y la conducta políticas; sistemas de valores (Bardi y Schwartz, 1996); “paciencia política” (Rose, Mishler, 1996); voluntarismo como contrapartida de inmoralidad y corrupción (Klugman, 1986); civilidad (Feierabend, et al., 1999b).
- Conducta social: trabajo social y la tendencia a asociarse como base de la sociedad civil (Rau, 1991); sentido de la comunidad (Chavis y Wandersman, 1990; Markova, 1997); orientación en los medios de comunicación masiva, participación y activismo (Ramet, 1995; Putman, 2001).

Lasswell (1951) subrayó la importancia de la participación, los valores fundamentales y la dignidad humana en el carácter democrático radica en el desarrollo saludable del “propio-sistema” de la persona, que se supone debe estar integrado de forma armónica, abierto a relaciones interpersonales, centrado más en un valor importante y benevolente y confiando en otros.

Binford (1983) basado en el desarrollo moral de Kohlberg (1981). Desarrolló diferentes tipos de personalidad democrática:

1. El prototipo democrático. “Carácter enraizado, personalidad democrática”, el cual tiene principios morales elevados y es casi idéntico a lo que nosotros “identificamos” como “demócrata responsable”
2. “Demócrata autoritaria”

En un nivel ideal, mientras los niños maduran y su cognición y razonamiento moral se desarrollan, también salen de su familia nuclear hacia esferas sociales distantes. Sin embargo, el crecimiento moral y el social no están ligados. De igual modo la ciudadanía puede tener diferentes dimensiones, que pueden ir desde “la indefensa pasividad provinciana hasta la creatividad e impacto sobre el alto nivel social” (Klickperova, 2007)

### **b) Educación Ciudadana Participativa**

La educación cívica no puede focalizar su atención a estrategias pedagógicas orientadas a la reproducción memorizada y perceptual a la que aluden los simbolismos de una identidad nacional desfasada por el impacto de la mundialización. La razón de su escala ya no depende de un solo país.

Torney-Purta, Barber, & Homana (2007) midieron el conocimiento cívico de los estudiantes, su capacidad de interpretar información política, su comprensión de las fortalezas y debilidades de la democracia, su concepto del papel de los ciudadanos, sus actitudes hacia las instituciones políticas y garantías individuales y sus expectativas de participación en actividades cívicas, como votar en su edad adulta. Señalaron como objetivos múltiples de la educación

cívica, el uso de una variedad de estrategias educativas, como la instrucción didáctica, discusiones y debates, y las experiencias cotidianas de los alumnos con sus padres de familia, sus amigos y otras personas de la comunidad local.

De acuerdo a García y Díaz Barriga (2007), las primeras nociones educativas en el sentido amplio del término se reciben en casa; son los padres quienes inicialmente nos comunican su visión del mundo su visión acerca de nosotros mismo. Con esas visiones y esas herramientas establecemos nuestros primeros contactos sociales y empezamos a enfrentar las diversas situaciones que forman parte de nuestra vida diaria.

El desarrollo de una personalidad moral sana requiere, en primer lugar, haber logrado un conocimiento profundo de sí mismo (Buxarrais y cols., 1997) que permita definir un espacio desde donde ejercer el juicio crítico, es decir razonar y deliberar para actuar o realizar acciones de manera informada y responsable. La construcción de la personalidad moral es una de las finalidades y tareas que se debe proponer en la escuela junto con los padres de familia y la sociedad en general.

Los autores concluyen que la educación cívica que se requiere en la actualidad debe orientarse más que a la definición de derechos y responsabilidades del ciudadano (que constituyen los contenidos tradicionales de los cursos de Civismo), al logro de una identidad ciudadana, cuyo componente fundamental sea la adquisición de conciencia sobre los problemas que aquejan al entorno cercano del ciudadano. La educación cívica deberá actuar, por tanto, entre lo compartido y lo controvertido, entre el consenso y el disenso.

Por lo tanto la formación ética debe proporcionar a los jóvenes las herramientas necesarias para orientarse de manera autónoma ante los conflictos de valores que se presentan en todas las sociedades que pretenden ser democráticas y pluralistas.



De aquí que para un programa de educación cívica, los contenidos propuestos incorporan los aspectos declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo), contextual (saber por qué) y estratégico (saber cuándo y dónde).

La educación cívica es compleja e incluye una variedad de elementos cognitivos, conceptuales y actitudinales que pueden evaluarse de manera independiente. Se debe aspirar a una educación creativa destinada a construir ciudadanos más integrales y eficaces en el contexto de la su vida diaria (Mota, 2007).

Será necesario que el ciudadano aprenda a transformar el sentido de sus preocupaciones y diferencias privadas en temas sujetos de ser profundizados e identificados por otros que, al compartirlas, estén en condiciones de aportar perspectivas que permitan hacerlas públicas con la idea de enmarcar la plataforma del interés colectivo por encima del individual y unilateral. (Finkel, 2003). No existe una realidad externa e independiente del sujeto, es necesario comprender, como punto de partida, que si existe una relación de alteridad con el otro, es porque entre lo social y lo individual predomina una relación que permite que los individuos puedan crear lo real y, a su vez, la realidad social define al individuo como un interlocutor capaz de dialogar en público. Lo que permitiría construir socialmente, de manera negociada, lo que se quiere y se desea como destino común. Si no logramos articular una sociedad civilmente adecuada a las características y motivaciones propias, avanzamos al deterioro sociocultural y económico de las relaciones sociales.

### **3. Modelo HADECNEC de Educación Ciudadana**

Se puede decir que la democracia se construye en una nueva forma de relación con los otros. Es decir, mediante vínculos intersubjetivos e interacciones supraindividuales que favorecen la politización, entendida como la forma de documentar las preocupaciones privadas que puedan traducirse en demandas públicas, sostenidas por los propios actores, la democracia es un estilo de vida que se aprende.

Desde la perspectiva de la Psicología Política, el reto radica en promover la construcción social de ciudadanos activos en la vida pública al acercar la escala de sus anclajes y referentes de significación de la vida cotidiana a la construcción social de sus espacios públicos y civiles resultado de procesos de negociación integral. Es por ello que cuando el proceso empieza por uno mismo resulta inagotable.

El modelo educativo HADECNEC (Matriz de Habilidades y Destrezas Ciudadanas por Espacios Conversacionales de la Sociedad) parte de fomentar experiencias creativas e interpretativas de aprendizaje ciudadano sostenido en una comunicación dialógica basada en la toma de decisiones para resolver las paradojas que ocurren en la vida diaria. Se basa en la promoción de aprendizajes diversos que favorecen la vinculación de los aspectos funcional y afectivo con el tipo de referentes cognitivos que permitan descubrir la forma en que cada dilema trae consigo un conflicto que no puede abordarse con alternativas simplistas (Mota, 2007). Esto es clave para formular preguntas adaptadas a los contextos de cada espacio conversacional de la sociedad.

El modelo HADECNEC constituye una estrategia eficaz y de fácil manejo para el desarrollo de potencialidades humanas que vincula el sentido de la educación ciudadana con todos los espacios de la vida cotidiana. Desde una perspectiva reflexivo-dialógica y en el contexto de un manejo de la cohesión grupal, el modelo se inicia con la problematización de las propias preocupaciones de los participantes; después, se les reconstruye en situaciones simuladas que permiten ensayar una toma de decisiones continua, en la que se simula de manera esquemática cómo una situación dilemática puede resolverse a favor de un beneficio compartido.

Con la premisa de que una educación ciudadana debe ser articulada como el recorrido conversacional de las problemáticas que atañen a todos los campos de nuestra experiencia diaria. HADECNEC supone que siempre estamos en un mundo en común, y no en un soliloquio ubicado sobre de él. Por la vía del lenguaje se realiza una experiencia de acceso al mundo a partir de una

estructura matricial de trabajo, la cual se apoya en hacer propias las preocupaciones de los participantes, lo que facilita aprendizajes múltiples a partir de la simulación de un universo de vivencias y decisiones distintas, en las que poco a poco se va realizando un despliegue de descubrimientos donde una misma preocupación es adaptada en los seis espacios conversacionales de la sociedad que plantea el Modelo. (Mota, 2008, p. 104).

A partir de estas características HADECNEC se basa en cuatro premisas:

- a. Existe una relación entre la “interpretación del sentido” de una experiencia situada en específico en un contexto conversacional, con la capacidad de influencia y cambio que se pueda tener en él.
- b. La capacidad de profundizar con actitud crítica en el sentido de la diferencia (diversidad, pluralidad) está relacionada con la cercanía, funcional, semántica y afectiva indispensables para multiplicar las potencialidades cognitivas de las personas para la transformación de un problema que permita mejorar la asertividad para la toma de decisiones.
- c. La toma de decisiones orientadas a la resolución de problemas situados en espacios conversacionales de la sociedad distintos, facilita el logro de metas que conduce a multiplicar las potencialidades de una negociación compartida.
- d. “A mayor reconocimiento de las diferencias” en espacios conversacionales distintos de la sociedad, mayor habilidad de razonamiento creativo para “negociar” soluciones en beneficio común.

De manera complementaria, el Modelo HADECNEC se apoya en los siguientes puntos de partida:

1. La perspectiva del “reconocimiento del otro”– la cual se apoya en espacios conversacionales definidos por el lenguaje conversacional y la especificidad temática que la situación involucra por parte de los participantes – y la validez comunicativa que se alcance dependerán de la

congruencia y la consistencia con que se haga comunicable e inteligible la construcción del sentido que por fin ocasionó haber tomado la serie de decisiones con la que se llenó la matriz en su totalidad

2. La vida y los estilos cotidianos –a partir de situaciones contextualizadas en las rutinas diarias– permiten acercar con el lenguaje y la interpretación, el sentido de cercanía que procura la acción comunicativa. *El mundo de la vida* lo es en tanto que incorpora las cosas que hay en él mediante un hecho de referencia y significación.
3. La cognición compleja –basada en dimensiones dilemáticas orientadas a crear diferentes sentidos de interpretación para la solución de problemas, la generación de juicio crítico y la creación de escenarios posibles– estimula siempre ir más allá de preguntas simplistas que impidan seguir avanzando en el llenado de las celdillas.

Además, HADECNEC se conforma como una perspectiva integral de aprendizaje que se caracteriza por ser ( Mota, 2008, p. 105):

- **Situada:** Depende de nuestra cercanía (vinculación funcional y afectiva) con el contexto, para problematizarlo (dimensiones semánticas) y transformarlo (juicio crítico) diseñando acciones cotidianas alternativas.
- **Problematizadora:** Depende de nuestra capacidad de trabajar a partir de dilemas situados en los propios problemas de la vida cotidiana y de ahí extenderlos como forma de enriquecer los propios campos semánticos desde una perspectiva de procedimiento alternativo.
- **Compleja:** Depende de reinterpretar conflictos cotidianos de acuerdo a decisiones negociadas que impactan 7 espacios conversacionales diferentes de la vida cotidiana
- **Fortalecedora** de las propias potencialidades (*empowerment*): Porque depende de estimular diversas inteligencias aplicadas a destrezas que reorientan la solución de conflictos y repercuten en una dimensión articulada en espacios conversacionales distintos.

- **Hermenéutica:** Porque depende de las propias capacidades que tengan los individuos o grupos de participantes que contribuyen a la puesta en marcha del modelo, como formas de actualizar viejos esquemas en un nuevo horizonte que requiere proponer nuevas asociaciones y significados a consecuencia de haber extendido el marco de referencias que permiten, elaborar ensayos múltiples, donde comprender la forma como una misma situación problemática puede adquirir nuevas repercusiones y formas de expresarse, conforme al tipo de espacios conversacionales de la sociedad en los que una forma de relacionarse con el contexto especifique y sea ubicada

A partir de la perspectiva de la diferencia y del reconocimiento de la alteridad (el otro como diversidad), la estrategia consiste en decidir opciones de comportamientos contextualizados en una matriz de 30 celdillas diseñadas por tipos de espacios conversacionales distintos.

En talleres de 20 a 40 horas basados en experiencias contextualizadas en la vida diaria, el aprendizaje se centra en procesos grupales que estimulan la solución de problemas a partir del desarrollo creciente de destrezas para el manejo de espacios conversacionales distintos, en los que se estimula que los participantes formen competencias relacionales que se denominan como ciudadanas. Cada participante debe estimular su propio proceso de aprendizaje, como una decisión autoformativa que le permitirá constituirse en ciudadano capaz de influir en la vida pública.

El trabajo con la matriz de estructura bidimensional incorpora, por el lado horizontal, el entrecruce de “habilidades ciudadanas” centradas en la perspectiva de representación del otro como “reconocimiento de la diferencia” y que se deriva de la construcción del sentido de estar siempre en una situación en el mundo como resultado de ser junto con otros y se contextualiza con seis espacios conversacionales de la sociedad que facilitan su adaptación a situaciones vividas diariamente.

Las habilidades ciudadanas se definen de la siguiente forma (Mota, 2008, p. 107):

- **Participación** que implica que una situación y todo acto de alguna manera forme parte de programas o escenarios compartidos junto con otros.
- **Corresponsabilidad** que implica que frente a cada escenario de la situación vivida, de alguna manera uno forma parte ya sea para provocarla o evitarla.
- **Negociación** que implica que si uno está en una situación que uno contribuye a que exista, la diversidad respecto a ella implica necesariamente una toma de decisión. Visto así, el aprendizaje previo implica decidir de alguna manera y pasar a la nueva celdilla, implica la posibilidad de lograr que la decisión pueda ser diferente, una vez, que siempre se puedan tener nuevas metas comunes y en consecuencia, lograr decisiones distintas. Lograrlo fomentará necesariamente la creatividad.
- **Evaluación** que implica el propio monitoreo para aceptar que la decisión tomada fue la mejor o no, de acuerdo con las expectativas y logros alcanzados en el espacio conversacional de la sociedad en cuestión.
- **Supervisión** que implica una constante revisión de las iniciativas acciones o decisiones tomadas previamente, siempre sujetas a ser reorientadas, ajustadas o depuestas, conforme al diseño de nuevas y distintas iniciativas.

Mientras que los espacios conversacionales de la sociedad planteados por el Modelo HADECNEC son los siguientes:

<b>Espacio conversacional</b>	<b>Proceso de negociación como superación creativa de las diferencias</b>
<b>ÍNTIMO</b>	Construcción social del sentido de la experiencia. Su escenario es constructivo, cognitivo, simbólico, significativo y pragmático y está cargado de sentido más que de palabras. Su lenguaje es imaginario y es el espacio donde nada alcanza a ser regulado más que por uno mismo.
<b>PRIVADO</b>	Es el espacio de las interacciones más cercanas por eso alberga los vínculos más próximos que se tienen a través del amor erótico o sensual, filial, paternal o amistoso. Y también del castigo que deviene de quienes comparten las rutinas domiciliarias. Es el espacio de la moral, donde las reglas de la vida diaria, tienen mayor congruencia con los sentimientos y expectativa que se conforman con quienes se interactúa de forma más cercana.
<b>SEMIPRIVADO Y SEMIPÚBLICO</b>	Construcción social de espacios colectivos. Sus escenarios están cargados de sentido por encima del contenido de normas y estrategias procedimentales establecidas en el aspecto formal. Su valor consiste en que representa el espacio de la innovación por excelencia. Con reglas informales, las comunicaciones son más pragmáticas que verbales, porque dependen de la funcionalidad y la eficacia de las acciones. Espacio donde los códigos morales se confrontan y pierden congruencia. Facilita la recreación de mundos imaginarios, también aflora el mundo de lo clandestino y lo perverso.

<b>Espacio conversacional</b>	<b>Proceso de negociación como superación creativa de las diferencias</b>
<b>CIVIL</b>	Este espacio cubre los anteriores y su categoría no es excluyente. Conduce a la organización formal e institucional, ya que sus escenarios provienen de la negociación de lo público hacia la vía de su legalización. Su contexto es la formalización de los procedimientos que regulan la interlocución entre diferentes y de ello depende que las aspiraciones de legitimación, se tornen credibilidad, identidad, participación y confianza. Previo al espacio de la ley, es preciso que la civilidad se haya desarrollado para alcanzarla, es el espacio de la corresponsabilidad.
<b>PARLAMENTARIO</b>	Éste es el espacio de la concentración, análisis y supervisión encaminados a determinar el sentido de la ley, el Estado de derecho y la responsabilidad de una política pública acorde con los intereses de la sociedad en su conjunto.

**Tabla 1.** Espacios Conversacionales de la sociedad desarrollados en el modelo HADECNEC

Es necesario considerar la inclusión de dos aspectos estructurales que toda educación ciudadana debe abordar: a) el conflicto como un aspecto constitutivo de las relaciones sociales en su respectivo campo de análisis; b) la forma conversacional como los espacios de la vida diaria se tornan diferentes, permite comprender la acción comunicativa que se requiere, para acceder a tematizarlos y hacer más adecuadas las decisiones que se deriven de actuar respecto a cada una de ellas. (Mota, 2008, p. 104)

Apoyados en premisas de la investigación-acción que postula el análisis reflexivo, dialógico, constructivo y participativo (Montero, 1994) así como las perspectivas de cognición compleja en una enseñanza situada, el proceso consiste abarcar las etapas siguientes:



- i. **La activación de conceptos**, representaciones previas, ideas semióticas, modelos mentales y esquemas de interacción social.
- ii. **La vinculación semántica con nuevos modelos** de discurso sujetos a contextualizarse en espacios conversacionales diferentes
- iii. **La vinculación funcional y afectiva** del discurso con el ambiente social y de interacción físico y representacional que permita identificar y autoimplicar la disposición afectiva en pro de significar sin prejuicios, el sentido y simbolización que representa la vivencia de la propia experiencia, en espacios conversacionales distintos.
- iv. **Aplicación y generalización** (Conducta participativa e interpretativa individual) de este horizonte semántico para desarrollar habilidades de participación, corresponsabilidad y negociación
- v. **Reinterpretación y adecuación** de escenarios alternativos (habilidades organizativas, discursivas y de argumentación) sujetos a adecuar iniciativas contextualizadas por tipo y espacio conversacional
- vi. **Estimulación del juicio crítico** mediante estas competencias:
  - Creatividad compleja
  - Solución de problemas
  - Evaluación y supervisión
  - Negociación y coexistencia
- vii. **Diseño estratégico de iniciativas** o líneas de comportamiento que por la vía de la negociación hagan “posibles” acciones realistas, eficientes y alternativas, por su orientación a ensanchar, enriquecer o rearticular la trama o vigencia del espacio conversacional específico, en beneficio del bien común.

- viii. **Aplicación y mejoramiento de las acciones innovadoras** con base en la aplicación creativa, productiva y sistemática de competencias técnico-instrumentales en beneficio del bien común

Al facilitar la creación compartida de espacios de interacción grupal dirigida a aprender a pensar el *pensar cotidiano*, el modelo educativo radica en sistematizar una serie de ejercicios grupales apoyado en una estructura en la que se establecen los seis espacios conversacionales distintos de la sociedad y cinco tipos de acciones siempre regidas por la perspectiva del mundo y de convivir junto con otros. Mediante 30 celdillas, el trabajo con HADECNEC implica partir de un problema situado y que debe localizarse en el espacio conversacional al que corresponda. Para hacerlo deberá estar adecuado a las características y referentes que este espacio tenga. Una vez ubicado, la tarea dependerá de continuar aprendiendo a moverse entre las celdillas restantes, a partir de adaptar el tipo de acto que se decida más conveniente. Se describe las secuencias del comportamiento que deben realizarse, de acuerdo a las exigencias de las coordenadas espaciales de su ubicación en la matriz. (Mota, 2008, p. 106)

La forma en que cada participante diseñe su comportamiento y lo adecue al movimiento de la matriz, dependerá del llenando de cada nueva celdilla que seleccione, porque sea cual fuere su decisión, la secuencia en los cambios de interpretación van transformando el carácter que sus referentes tienen para adaptarlos a lo que la matriz requiere. En consecuencia, la estrategia del conocimiento que el participante utiliza para descubrirlo, le permite percatarse de cómo en la medida que avanza el proceso, descubre múltiples elementos de aprendizaje que previamente no había considerado. (Mota, 2008, p. 106)

Lo anterior se logra con la definición de lo que inicialmente fue una preocupación o dilema, y poniéndola en movimiento como una secuencia de simulación a través de las diversas celdillas que permitirán definir acciones que están diseñadas para promover el desarrollo de habilidades basadas en decidir

comportamientos diversos, a partir de un marco de acción (pragmático) que siempre inicia en el lado izquierdo de la matriz, donde se encuentra ubicada la columna de “participación” debido a que permite situar el conflicto en el contexto de una determinada situación vivida en un mundo compartido.

Además de aportar estrategias de acción, el modelo HADECNEC reproduce el sentido comunicable de lo diverso, una vez que contribuye a hacer de la participación civil la vía desde donde la educación ciudadana alcanza a resolver una parte considerable de los problemas cotidianos (Mota, 2008, p.108).

Con base en la preocupación, dilema o problema específico, previamente situado en un espacio conversacional particular, el evento comunicativo y dialógico que implica el vaciado de la matriz HADECNEC permite que los participantes aprendan marcos de análisis que les facilita identificar la confusión respecto a los propios referentes y supuesto que guiaron una cierta acción y su manera de tratamiento, análisis y secuencia, con respecto al espacio contextual donde fue aplicada. Por tal motivo, al ubicarse y retroalimentar nuevas opciones para lograrlo, el aprendizaje se va tornando destreza y disposición a continuar aprendiendo, una vez que no hacerlo, se constituye una decisión sujeta a ser ensayada en el mismo contexto de la matriz, lo cual, en su caso se ejemplificaría como una manera de simular las consecuencias de no estar abierto a continuar aprendiendo de las experiencias cotidianas. (Mota, 2008, 110).

El llenado de la matriz HADECNEC enmarca el universo de los diversos horizontes que se abren, a partir de las formas de traducción que las prácticas cotidianas (intencionales o no), como un recorrido de los diversos espacios conversacionales de la vida diaria, que permite hacer extensiva la experiencia a nuevas estrategias de acción y generalización aplicadas a espacios distintos. Derivadas de acciones generalizadas a las diversas formas de resolver viejos problemas, los participantes poco a poco construyen la propia inteligencia contextualizada o “cognición situada” (Rogoff, 1990; Rogoff y Lave, 1984 en Mota, 2008, p. 110). Por la vía comunicativa, argumentativa y deliberativa de las negociaciones derivadas de contrastar las contradicciones e incongruencias que

surgen en el análisis de los diversos espacios conversacionales, el camino de *aprender a aprender* de aquello que se vive como una experiencia cotidiana dilemática. (Mota, 2008, p. 112).

El modelo HADECNEC permite clarificar efectos “perversos” de la conducta no previstos, ya que si a pesar de tener buenas intenciones (principios morales), se desconoce el marco conversacional que sitúa el efecto o los motivos de la propia acción, ya sea eficaz, justificable o desatinada, no se puede impedir que sus consecuencias puedan provocar resultados no deseados, no solo en contra de los demás, sino de uno mismo. Descubrirlo, ayudará a detectar la propia necesidad de cambiar esquemas viejos y buscar otros nuevos para aprender a alcanzar el impacto que se pretende lograr, pero ahora, también, con acciones definidas en el espacio conversacional de la sociedad que específicamente se requiere para tener un propio margen de satisfacción que retroalimente que la acción es correcta. Por esta razón, la aventura de la diferencia que HADECNEC favorece, implica abrirse a la potencialidad aún pendiente de ser desarrollada por uno mismo mediante el lenguaje, porque al precisar de hacerla explícita como decisión que proviene de aceptar aprender a realizar una negociación consigo mismo, siempre repercute a favor de verse enriquecido por la propia vida en común como resultado de una experiencia integral e integrativa de múltiples recorridos que llegan a un mismo objetivo. (Mota, 2008, p. 113).

Ponerle voz y significación a la construcción de las diferencias propias y personales, requiere crear un sentido que además de deseado, también sea comunicable, tanto para los demás como para nosotros mismos. Para lograrlo es necesario que exista la posibilidad de (Mota, 2008, p. 114):

- a) El desarrollo de habilidades que permitan clarificar el problema así como los supuestos que subyacen problema así como los supuestos que subyacen a las implicaciones que contradicen el propio sentido.

- b) Poseer la destreza de enunciar un problema y sus partes con claridad, firmeza y precisión (asertividad) de manera que facilite su constante cuestionamiento y análisis.
- c) Orientar la toma de decisiones para resolverlo a partir de asumir lo complejo de su totalidad y también, de la composición de cada una de sus partes.

Como estrategia educativa, HADECNEC resulta de gran utilidad en el proceso de aprender a pensar y poner en acción permanente una serie de eventos metacognitivos que conduzcan a decidir y negociar en espacios conversacionales diferentes de la sociedad lo que se pretende lograr, a partir de estimular los siguientes tipos de pensamiento (Mota, 2008, p. 114):

- Causal. Capacidad de buscar las causas de los problemas o conflictos y de identificar o formular un problema
- Alternativo. Refiere la flexibilidad de pensamiento, entendida como asumir que todo problema tiene más de una alternativa, más de una solución.
- Consecuencial. Genera la capacidad para prever las consecuencias de los actos, dichos y opiniones, propias y ajenas.
- De Perspectiva. Ponerse en el lugar del otro y salir del egocentrismo para comprender al otro, desde el otro como alteridad.
- Medio-Fin. Trazar objetivos y seleccionar los mejores medios para conseguirlos ya que es un pensamiento que conlleva la planificación

Como modelo de acción dialógica, HADECNEC permite hacer comunicativas, las posibilidades que cada uno tiene que desarrollar para acceder al deseo personal de querer ser más apreciados por quienes comparten con nosotros los contextos diarios. Hacerlo explícito y relevante como forma de compartir una misma preocupación, permite que éste no resulte un problema privado, sino por sobre todas las cosas, se convierta en público y represente el principal motivo de descubrirse como comunidad que enmarca el destino común. Pero para ello es

necesario haberlo expuesto ante los demás como un hecho de negociación. Por esta razón, el camino de HADECNEC, permite que la negociación (Mota, 2007) constituya la llave maestra que abre la cerradura de la vida en común.

Una vez que posibilita la acción comunicativa que da acceso a las claves que definen los horizontes públicos y privados de la sociedad, también, hace explícito que todo aquello que es propio y se pueda aprender a compartir desde la alteridad, constituye una forma de recrear los universos simbólicos que recorren los espacios conversacionales de la sociedad en cada uno. Ambos son uno y lo mismo traducidos en movimiento y conversación. Diálogo y posibilidad que aflora como creatividad y enriquecimiento. (Mota, 2008, p. 115).

El proceso de construcción social de la vida diaria, como ciudadano que se reconoce en el marco de la civilidad, y la civilización como acceso a la libertad de alumbrar por sí mismo, la pertenencia al mundo contemporáneo como ciudadano abierto a esforzarse por desarrollar las propias potencialidades, a favor y no en contra de los retos que le marcan el espíritu de su época.

#### **4. Conclusión**

En el contexto actual se pueden encontrar indicadores que muestran la ruptura del tejido social, y la ineficiencia de los programas tradicionales de educación cívica-ciudadana, se hace imperante la necesidad de abordar estas problemáticas desde perspectivas diferentes. Como se expuso en el presente capítulo un acercamiento basado en la memorización de leyes y normas o el aprendizaje por competencias no son suficientes para lograr un impacto real en los participantes de talleres de educación ciudadana.

Como se ha explicado a lo largo de los apartados anteriores, la ciudadanía es mucho más que el cumplimiento de leyes y ciertos valores que permiten la

convivencia social. Más bien, es el resultado de una forma de interacción negociada, no violenta y basada en compromisos compartidos en la vida diaria.

El pasar de un modelo democrático representativo a uno participativo no sólo requiere de una modificación del sistema de elección de representantes, sino que necesita de una transformación en la concepción de las personas y de la forma en que las mismas interactúan con su entorno social.

Es por ello que se propone considerar indicadores más cercanos a los intereses de los ciudadanos. Es por ello que en este trabajo se propone vincular la capacidad de creación de sentido, el manejo del tiempo libre y el sentido del gusto con temas de educación ciudadana.

En este sentido se plantea que la capacidad de creación de referentes simbólicos relacionados, en este caso, con la ciudadanía, puede estar relacionada con la posibilidad de hacer del manejo tiempo libre una posibilidad de creación y libertad (como una práctica de *empowerment*). Para poder hacer del manejo tiempo libre un referente de creación, es primero necesario poder expresar lo que nos gusta y lo que nos disgusta en la vida cotidiana. El poder hacer comunicable estos referentes permite una vinculación afectiva, semántica y pragmática con los temas de relevancia para ellos. Al cambiar el paradigma lógico-formal y por uno que incluya elementos de interpretación y afectividad es posible abrir horizontes de solución de problemas con perspectivas no-violentas y negociados por diferentes participantes sociales.

## **V. Metodología**

### **1. Planteamiento del problema**

La posibilidad de elaborar interpretaciones distintas de la realidad (Berger y Luckmann, 1968) conduce a la creación de sentidos diferentes a los ya existentes y depende de las habilidades interpretativas y discursivas de cada persona. La creación de sentido es fundamental para la generación de cambios en las problemáticas de las personas que sean viables y eficaces.

El concepto de ciudadanía debe cubrir ciertos aspectos para lograr construirse a sí misma. No bastan conceptos, valores y normas, si estos están por encima de la complejidad de los contextos. ¿Cómo superar la indiferencia predominante en los ciudadanos ante temas que son del interés de los miembros de comunidades específicas?

Lo anterior requiere de vías educativas que propicien la negociación de las diferencias en distintos contextos. Y a su vez implica un proceso de participación que busca activar a los ciudadanos dentro de la vida pública.

La educación ciudadana necesita de competencias adicionales que permitan la apertura de nuevos espacios de desarrollo de las propias potencialidades de grupos, personas, para que sus productos establezcan nuevas formas de convivencia entre los habitantes de una comunidad.

Si las habilidades de significación y resignificación de conceptos son propicias a desarrollarse en el contexto de la educación ciudadana, es preciso observar la manera como la interpretación y negociación se relacionan con los referentes socioeconómicos, culturales y motivacionales para constatar que, en efecto, se está transformando significativamente la interpretación de las vivencias cotidianas que a su vez, favorecen la delimitación de acciones compartidas.



## **2. Pregunta de Investigación**

¿El cambio de horizontes de significado dentro de la vida cotidiana, apoyado en indicadores de sentimiento de gusto y disgusto (placer-displacer) influyen en el diseño de iniciativas estratégicas para la toma de decisiones a nivel ciudadano?

## **3. Objetivos**

Demostrar en un nivel exploratorio:

1. que las habilidades de significación y resignificación pueden ser aprendidas y desarrolladas colectivamente, mediante un proceso de construcción compartida de significados diferentes a nivel grupal.
2. que las actividades de la vida cotidiana vinculadas al sentido del placer están vinculadas con variables socioeconómicas que influyen en el desarrollo de las habilidades interpretativas de los participantes.
3. que la creación de sentido de los dilemas de lo vivido diariamente influye en la significación de conceptos nuevos y la resignificación de los ya aprendidos para tomar de decisiones que conducen a la acción.

## **4. Indicadores**

- Socioeconómicos
- De participación social
- De gusto y disgusto en la vida cotidiana
- De significación de conceptos mediante redes semánticas aplicadas antes y después de los talleres

## **5. Instrumentos**

### **a) Diseño**

La investigación fue exploratoria y se realizó con el apoyo de 3 grupos entrenados con el Modelo HADECNEC de Educación Ciudadana. Se comparó

un pre y post test el desempeño de los grupos de manera “entre” e “intra” grupal. Este es un trabajo que forma parte de un proyecto más extenso por lo que en este trabajo sólo se abordan aspectos relacionados con seis variables socioeconómicas y el análisis de redes semánticas en aplicaciones pre-post.

## **b) Aplicación**

El instrumento de medición está conformado por tres secciones. La primera solicita información sobre indicadores socioeconómicos, de participación y uno de vida cotidiana. Los cuales son:

1. Edad
2. Sexo
3. Escolaridad
4. Nivel Socioeconómico
5. Tipo de actividad prioritaria
6. Estado civil
7. Participación social
8. Participación electoral

La segunda la constituyen indicadores de vida cotidiana, que solicita a los participantes enlistar cinco actividades que más les gustan y cinco que más les disgustan de su vida cotidiana, así como dar una breve explicación del porque mencionan esas actividades.

La tercera sección consiste en una medición pre-post test de redes semánticas de cinco palabras claves vinculadas con temas de educación ciudadana. Las palabras utilizadas fueron: “Discriminación”, “Desigualdad”, “Civildad”, “Vida Cotidiana” y “Acción”

La medición *pre* evalúa indicadores socioeconómicos y afectivos vinculados con sentido del placer y el horizonte de significado de los participantes. Este último, se obtuvo mediante la aplicación de las redes semánticas.

Al finalizar los talleres, se aplicó la medición “post” de las redes semánticas con las mismas palabras estímulo.

La medición se llevó a cabo de la siguiente forma:

- Se dieron las indicaciones necesarias para que cada participante respondiera a los indicadores socioeconómicos y de gusto.
- El llenado de las redes semánticas *pre* con las palabras estímulo: “Discriminación”, “Desigualdad”, “Civilidad”, “Vida Cotidiana” y “Acción”. Para responderlas, los participantes tuvieron que elaborar en 30 segundos, una lista de palabras definidoras relacionadas con la palabra estímulo. Se solicitó a los participantes que las palabras definidoras fueran sustantivos, adjetivos o verbos; no se permitió el uso de partículas gramaticales, como artículos, conjunciones y preposiciones, tampoco que pensarán demasiado sus respuestas, porque era necesario obtener la información más nítida y menos regulada posible. Después de escribir la lista, los participantes jerarquizaron sus palabras de acuerdo con la cercanía con la palabra estímulo utilizando una escala del 1 al 10, de manera que los conceptos más relacionados con ésta tuvieron las primeras calificaciones. Una vez terminada la jerarquización, los participantes utilizaron las palabras definidoras con las que describieron cada palabra estímulo para elaborar pequeñas oraciones o frases cortas que le dieran sentido a lo que quisieron expresar con la lista de cada palabra.
- Como última actividad de los talleres, la fase *post* se realiza a partir de que los participantes de nueva cuenta llenen las redes semánticas con las mismas palabras de la medición *pre*.

### **c) Calificación**

Con el objeto de ordenar las respuestas *pre* y *post*, de los participantes se registraron bajo un pseudónimo para ambas mediciones. A cada uno se le asignó un número de folio por indicador.

Se realizó un análisis *pre* y *post* para encontrar cambios en la elaboración semántica de los conceptos trabajados.

De acuerdo con la información obtenida sobre la utilización del tiempo libre de los participantes, se clasificaron las actividades descritas, de acuerdo a las explicaciones elaboradas por ellos. Una vez hecho eso, se ponderaron de acuerdo a lo señalado por los miembros de cada grupo.

## **6. Muestra**

Se trabajó con una muestra propositiva de 37 personas divididas en tres grupos. La muestra no es representativa y sus participantes se eligieron de forma no aleatoria

- a) Un grupo de empleados de menor rango del CONAPRED conformado por 11 personas
- b) Un grupo de empleados de mayor rango del CONAPRED conformado por 13 personas
- c) Un grupo de 13 estudiantes de licenciatura de la UNAM

La posibilidad de comparar dos grupos de trabajadores del CONAPRED (uno de tipo operativo y otro de tipo directivo) y un grupo de estudiantes mostró diferencias en las habilidades de significación y resignificación de conceptos relacionados con la educación ciudadana a partir de las características particulares de los tres grupos expresadas en indicadores socioeconómicos y del sentido del gusto.

Los dos grupos de trabajadores, cuyas características los hacen sumamente particulares, están profundamente relacionados con temas de discriminación, insertos en el ambiente laboral, con diferentes grados de escolaridad e ingresos económicos.

El grupo de estudiantes, que aún no comenzaba a laborar formalmente y lejano a temas de discriminación, proporcionó información valiosa para la preparación

de futuras estrategias de educación ciudadana además de mostrar el horizonte de significación de palabras relacionadas con educación ciudadana.

### **7. Tipo de estudio**

Se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio que busca encontrar alguna relación entre indicadores socioeconómicos, de participación y de gusto en la vida cotidiana, con respecto a la capacidad de generación y modificación de horizontes de significación, particularmente sobre conceptos relacionados con educación ciudadana.

### **8. Diseño**

Se realizó un estudio *pre-post* en el que participaron tres grupos. Se evaluó la capacidad de cada uno de sus miembros para resignificar conceptos relacionados con ciudadanía después de asistir a los talleres HADECNEC, midiendo su desempeño mediante redes semánticas y comparado sus características grupales mediante indicadores socioeconómicos. Es un estudio de tipo “intragrupos” e “intergrupos”,

## 9. Análisis de Datos y Resultados

Se realizaron análisis cuantitativos que corresponden a una descripción de la muestra: descripción de indicadores, así como por el desempeño de cada participante, grupal y total, evaluado a partir de la cantidad de palabras mencionadas en las mediciones *pre* y *post* de las redes semánticas.

El análisis de los indicadores de gusto consistió en una categorización de las actividades de gusto y disgusto de acuerdo con las justificaciones dadas por cada participante a las actividades enlistadas en el instrumento.

Las redes semánticas fueron analizadas en Conjuntos SAM, por palabra estímulo y se agruparon en grupos independientes. (Valdez, 1998)

A la par, se realizó un análisis cualitativo de las redes semánticas obtenidas para los tres grupos con el objeto de proceder a un análisis de contenido de los conceptos.

Comparando el horizonte de significación de las respuestas *pre* y *post* con los resultados obtenidos tras los análisis obtenidos, estos datos se contrastaron con los resultados obtenidos en los análisis de las variables de gusto y variables socioeconómicas.

En la siguiente sección se mostrarán las descripciones socioeconómicas de los tres grupos, las variables de vida cotidiana de gusto y disgusto e interpretaciones de las redes semánticas de las palabras estímulo: “Discriminación”, “Desigualdad”, “Civilidad”, “Vida Cotidiana” y “Acción”.

Finalmente se presentará una vinculación entre las variables socioeconómicas, las variables de vida cotidiana de gusto y disgusto y las interpretaciones de las redes semánticas

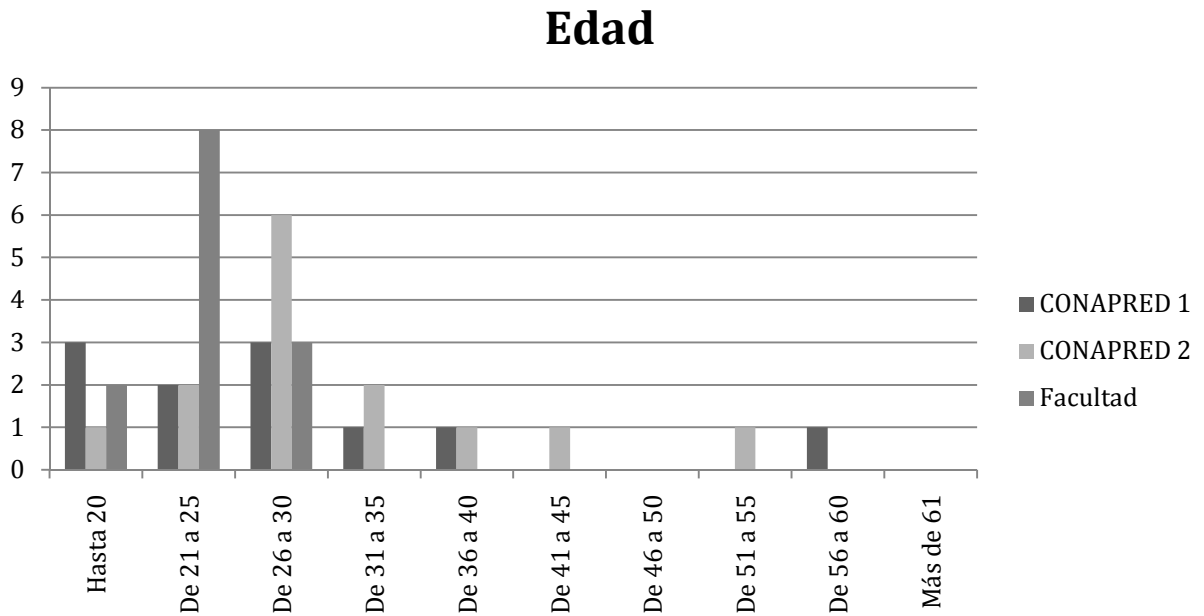
## a) Variables Socioeconómicas

Este un trabajo que forma parte de una proyecto más extenso, por lo que el instrumento incluye 8 variables socioeconómicas. Para objetivos de esta investigación se eligieron seis que se consideraron relevantes para lograr comparaciones e interpretaciones adecuadas asociadas con las redes semánticas y variables de gusto que se presentaron.

Dichas variables son: edad, sexo, escolaridad, actividad prioritaria, participación social e ingresos.

A continuación se presenta la descripción de los datos de cada grupo para cada una de las variables trabajadas.

### i. Edad



**Gráfica 1:** Distribución de las edades de los participantes de los tres grupos

El grupo CONAPRED I estuvo conformado por 11 participantes. El 27.27% tienen hasta 20 años, de igual forma que el grupo del rango de 26 a 30 años. El 18.18% del grupo se encuentra en el rango de 21 a 25 años, mientras que los

rangos de 31 a 35, 36 a 40 y 56 a 60 están formados por el 9.09% respectivamente.

El grupo CONAPRED II estuvo conformado por 14 participantes, el 42.86% se ubica en el rango de 26 a 30 años de edad. Los rangos de 21 a 25 años y 31 a 35 años tienen el 14.29% cada uno. Los rangos de hasta 20 años, de 36 a 40, de 41 a 45 y de 51 a 55, presentan el 7.14% cada uno.

El grupo de estudiantes universitarios estuvo conformado por 13 participantes, todos menores de 30 años. El 61.54% de los participantes del grupo se encuentra en el rango de 21 a 25 años. El 23.08% en el rango de 26 a 30 años y el 15.38% en el rango de hasta 20 años.

## ii. Sexo

El género de los participantes se distribuyó de la siguiente manera:

	<b>CONAPRED 1</b>	<b>CONAPRED 2</b>	<b>Facultad</b>
Hombre	5	7	8
Mujer	6	7	5
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>13</b>

**Tabla 2.** Distribución del sexo de los participantes de los tres grupos

## iii. Escolaridad

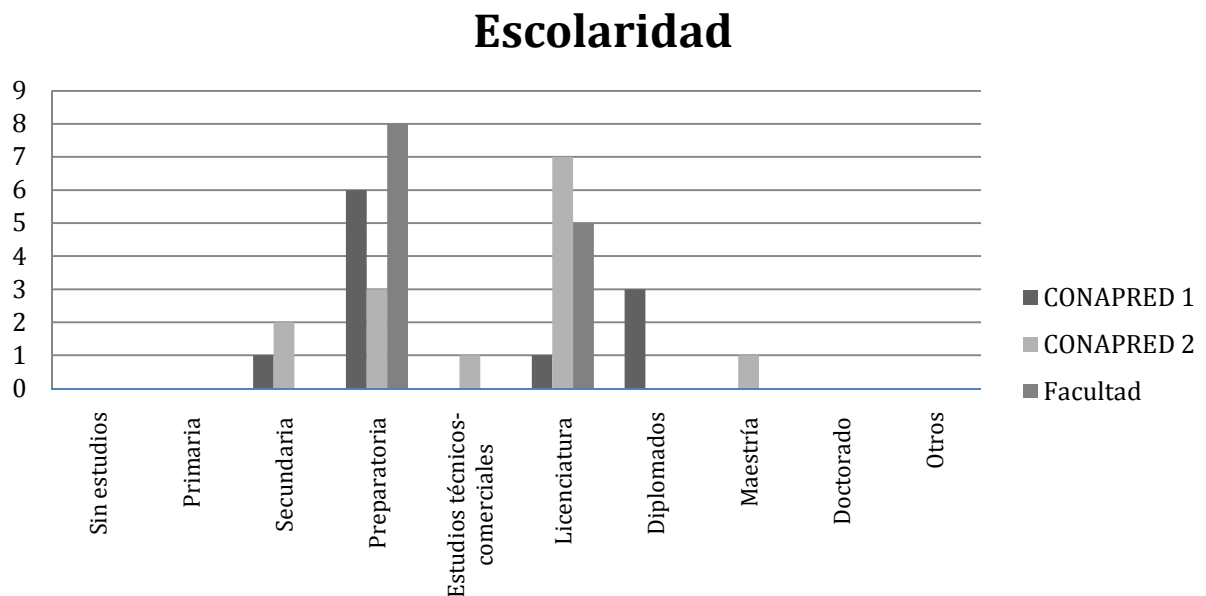
El rango de escolaridad se centra en la educación media superior, siendo el nivel bachillerato el de mayor frecuencia, seguido del nivel licenciatura.

La escolaridad del grupo CONAPRED I se centra en la conclusión de los estudios de preparatoria, lo cual se explica por la edad de los participantes. Un miembro del grupo concluyó la secundaria, otro la licenciatura y tres terminaron algún tipo de diplomado.



La escolaridad concluida del grupo CONAPRED II se divide estudios de preparatoria concluidos (pasantes) y licenciatura concluida.

La mayoría son estudiantes universitarios, los grados obtenidos son ocho con estudios de preparatoria concluidos y cinco con estudios de licenciatura concluidos.



**Gráfica 2:** Distribución de la Escolaridad de los participantes de los tres grupos

#### iv. Actividades prioritarias

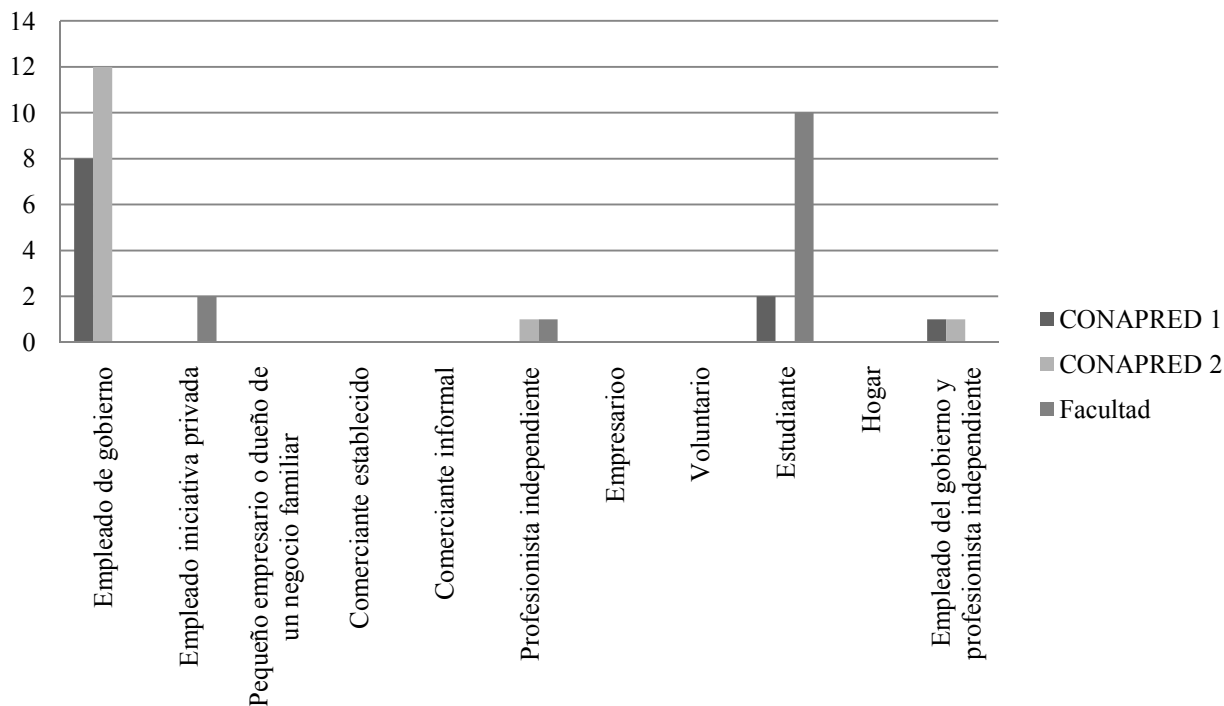
La mayoría de los participantes de los talleres se desenvuelven en actividades relacionadas con su trabajo en el CONAPRED o sus estudios en la universidad. Dos participantes realizan trabajos de forma independiente y dos como empleados de gobierno e independientes.

Las actividades prioritarias se centran en empleados de gobierno (8), dos estudiantes y un empleado del gobierno y profesionista independiente.

Las actividades prioritarias del grupo se centran casi en las labores que desempeñan en el Centro, se presentó un profesionista independiente y un

empleado del centro y que presenta sus servicios de manera independiente. Esto indica que el grupo está muy familiarizado con temas relacionados con la “Discriminación”.

### Actividad Prioritaria



Gráfica 3: Distribución de la Escolaridad de los participantes de los tres grupos

#### v. Participación Social

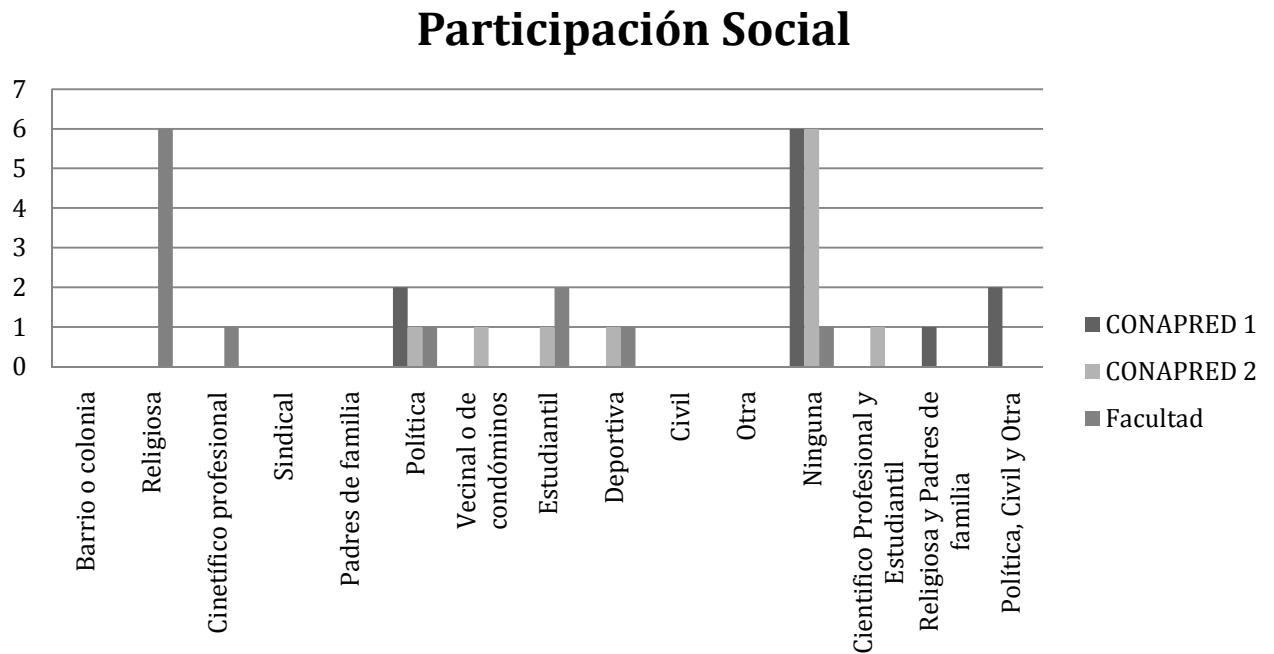
En cuanto a la participación social de los participantes de los talleres, la mayoría no participa en ninguna organización de índole social. Seis personas del grupo de la Facultad mencionan su participación en organizaciones de índole religiosa, mientras que el resto participa en organizaciones políticas, vecinales, estudiantiles y deportivas.

En cuanto a la participación social de los miembros del grupo CONAPRED I, un poco más de la mitad no participa en ningún tipo de organización, mientras que dos señalaron pertenecer a agrupaciones políticas, otros dos a organizaciones

políticas, civiles y de otra índole y una persona a una religiosa y de Padres de Familia.

Casi poco menos de la mitad del grupo CONAPRED II no participa en ninguna actividad social, sin embargo, el resto del grupo se distribuye en actividades políticas, vecinal, deportiva y científico profesional.

Mientras que seis personas del grupo de la Facultad mencionan participar en organización de índole religiosa, mientras que el resto participa en organizaciones políticas, vecinales, estudiantiles y deportivas.



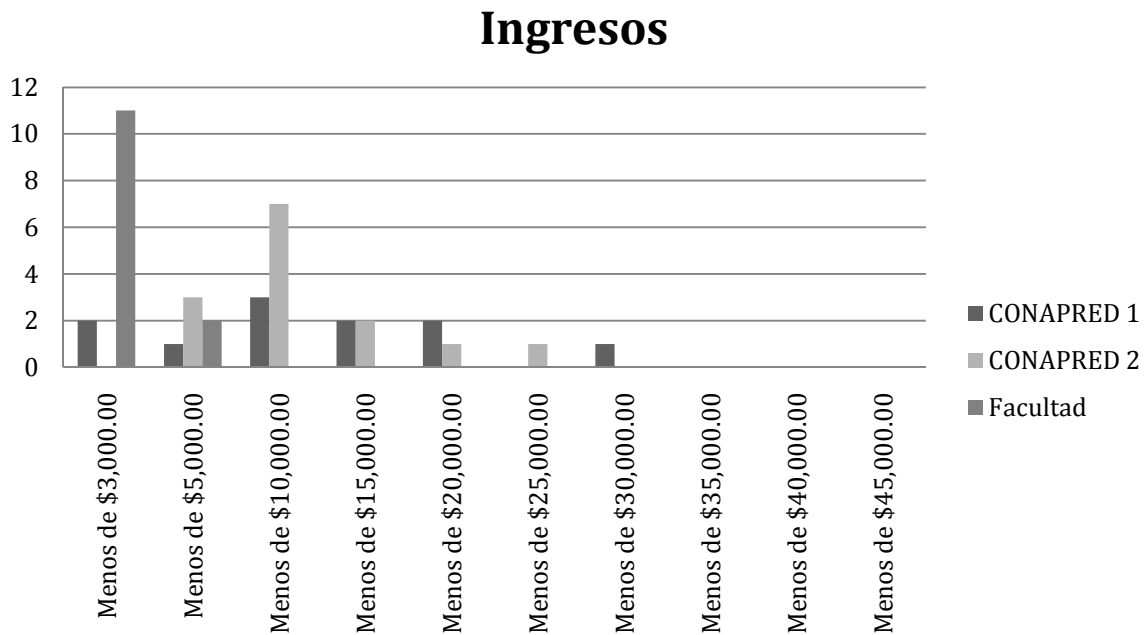
**Gráfica 4:** Distribución de la Participación Social de los participantes de los tres grupos

#### vi. Ingresos

Respecto a los ingresos, la mayoría de los participantes se encuentra en los rangos bajos.

Los ingresos del grupo CONAPRED I se distribuyen de forma más o menos regular entre hasta \$3,000 mensuales, hasta \$30,000. La frecuencia más alta la tiene hasta \$10,000 con tres.

Los ingresos de la mitad del grupo CONAPRED II son mayores de \$5,000 y menores de \$10,000, dos participantes ganan entre \$10,000 y \$15,000, uno entre 15 y 20 mil y uno entre 20 y 25 mil. Es un perfil de clase media, con cierta experiencia laboral y cargos que involucran toma de decisiones



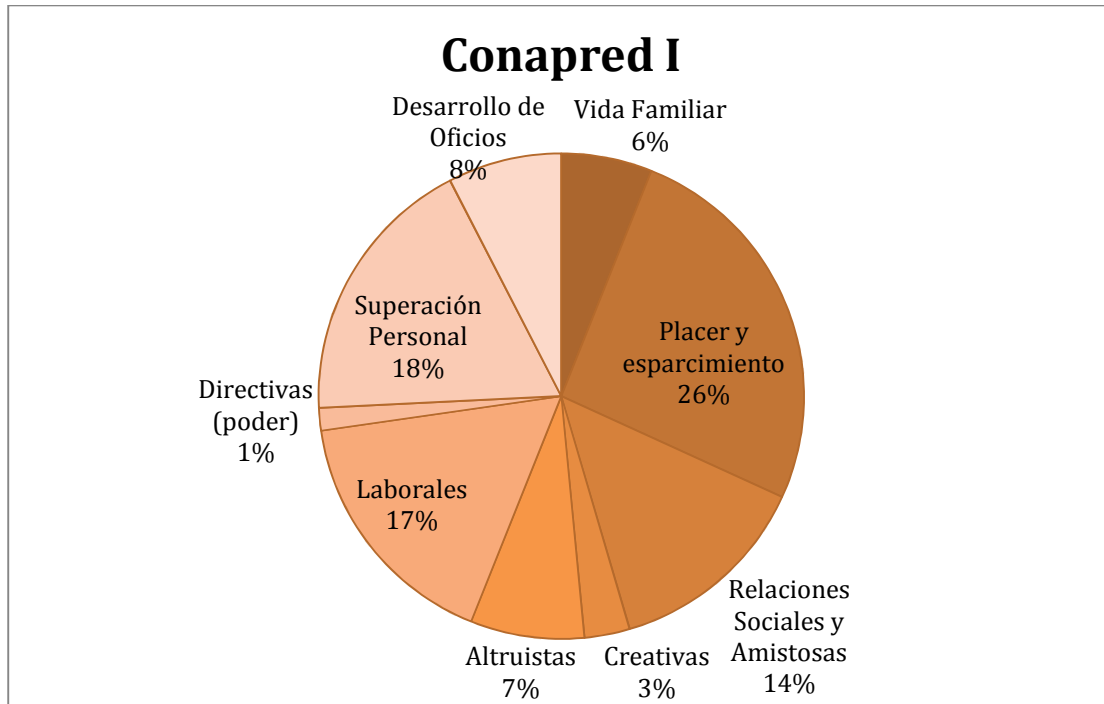
**Gráfica 5:** Distribución de los Ingresos de los participantes de los tres grupos

Resumiendo, se trata de grupos jóvenes, equilibrados en la cantidad de hombres y mujeres, con estudios de nivel medio superior, que la mayoría de sus actividades laborales se centran en trabajo de oficina y presentan poca participación social. El ingreso es de bajo a medio.

## b) Variables de Gusto: Vida Cotidiana

### CONAPRED I

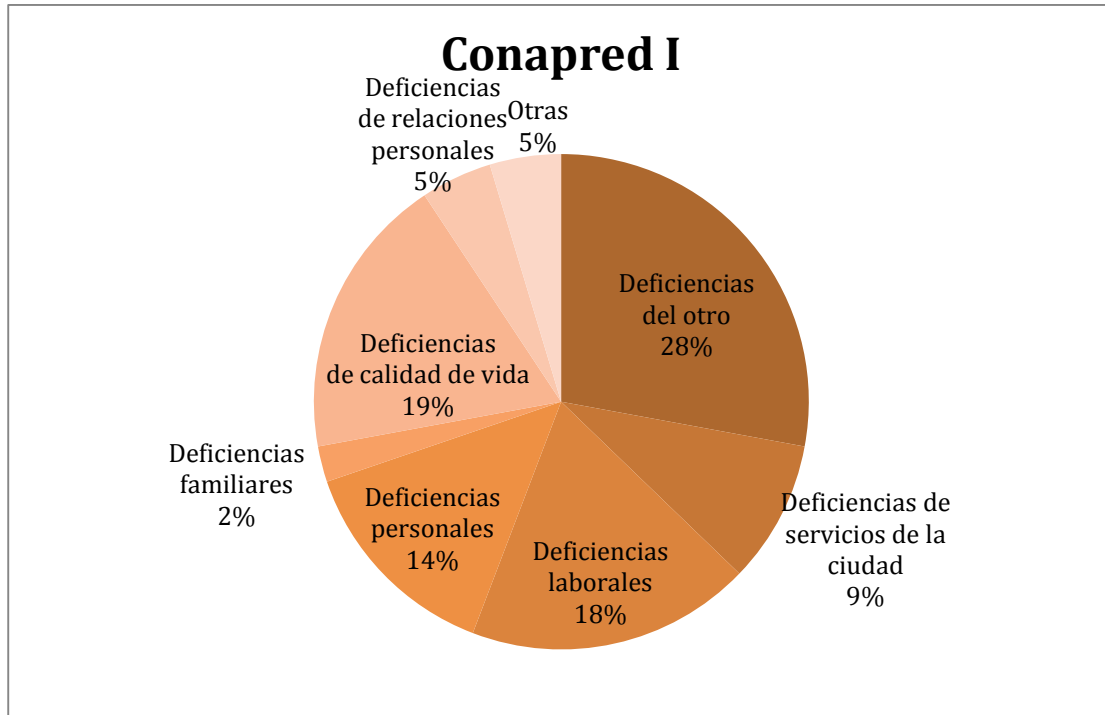
#### Gusto



**Gráfica 6:** Distribución de las respuestas de actividades diarias que generan gusto del grupo CONAPRED I

De acuerdo con la categorización propuesta, para este grupo el mayor porcentaje de actividades cotidianas que generan gusto en los participantes, están relacionadas con el placer y el esparcimiento, seguidas de las actividades relacionadas con la superación personal, laborales, las relaciones sociales y amistosas. Comparativamente las actividades creativas, altruistas, las relacionadas con el desarrollo de oficios y vida familiar presentan valores menores al 10%.

## Disgusto

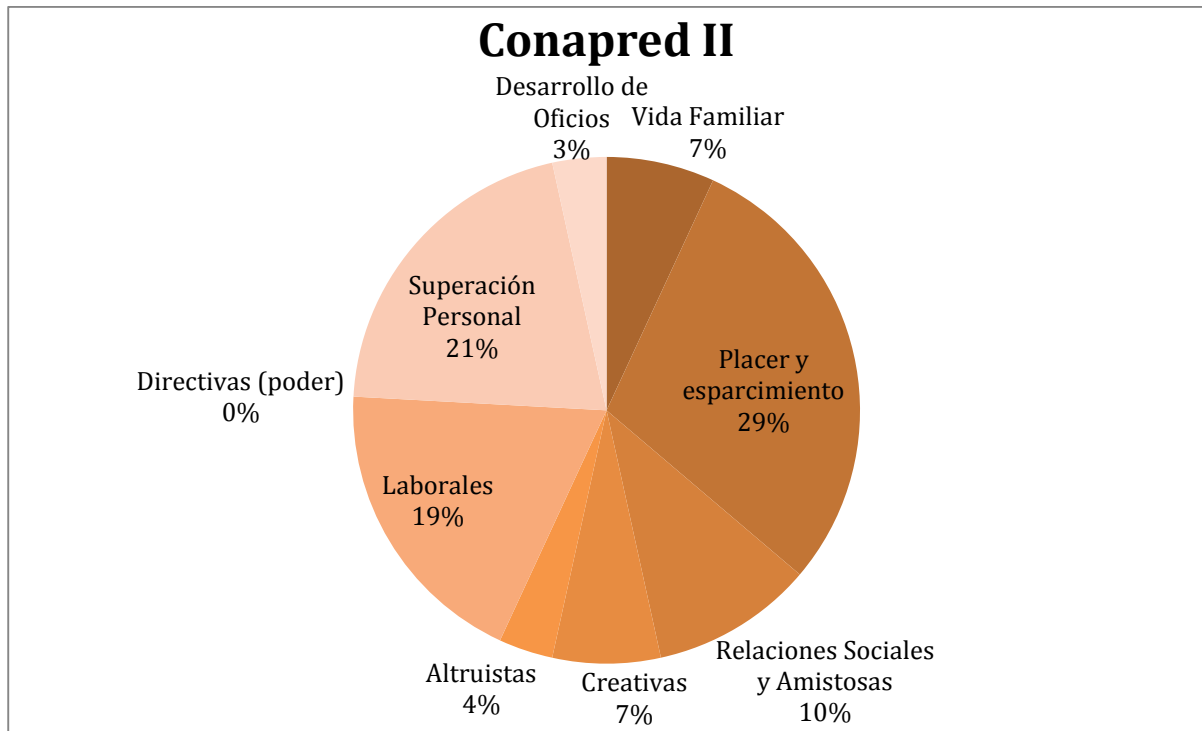


**Gráfica 7:** Distribución de las respuestas de actividades diarias que generan disgusto del grupo CONAPRED I

En cuanto a los porcentajes de las categorías que mayormente disgustan a los participantes, podemos ver que la categoría con valor más alto es la que incluye diferencias del otro, es decir molestias de interacción cercana y que están relacionadas con la tolerancia, la convivencia y el respeto. Le sigue deficiencias en la calidad de vida, que agrupa molestias relacionadas con servicios básicos, alimentación, hacinamiento, tiempo de espera, lo que influye directamente en el ánimo y en el cumplimiento de las necesidades básicas de toda persona. Le siguen deficiencias en el ámbito laboral, lo que agrupó discriminación, prepotencia de los superiores, disgusto con las tareas que se realizan. Con 14% se presentan las deficiencias personales que agrupan incapacidades individuales tanto relacionales y laborales. En este caso, se puede contratar el bajo porcentaje de deficiencias de relaciones personales. Parece ser que para este grupo las relaciones afectivas no son de gran importancia.

## CONAPRED II

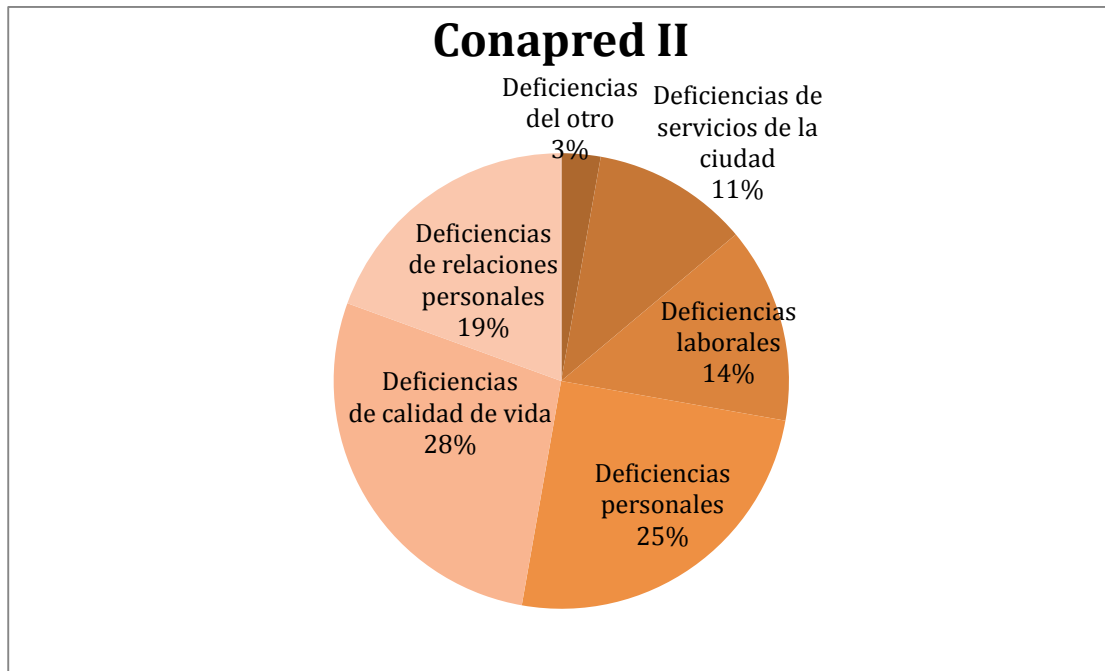
### Gusto



**Gráfica 8:** Distribución de las respuestas de actividades diarias que generan gusto del grupo CONAPRED II

Para los participantes del segundo grupo de CONAPRED, las actividades que mayor porcentaje alcanzaron fueron las categorizadas dentro de placer y esparcimiento, seguidas por las de superación personal. Laborales y desarrollo de oficio. Con porcentajes menores al 10% se encuentran las creativas, altruistas y desarrollo de oficios.

## Disgusto



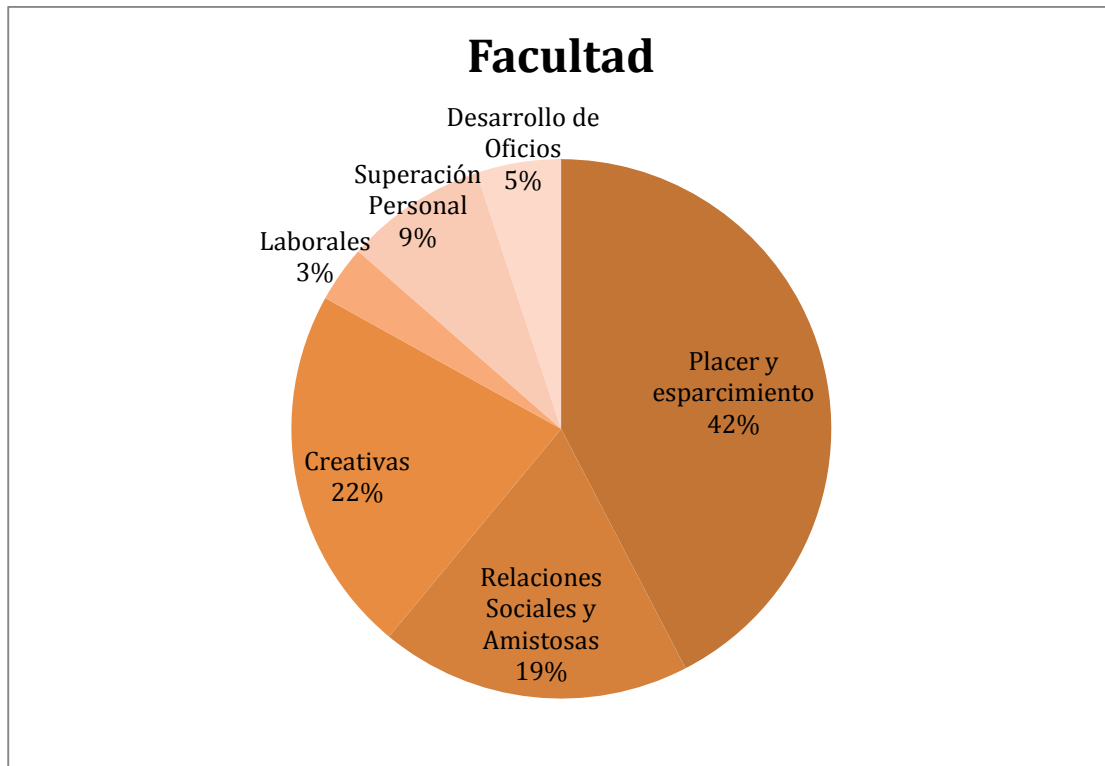
**Gráfica 9:** Distribución de las respuestas de actividades diarias que generan disgusto del grupo CONAPRED II

Para las actividades que mayor disgusto generan en los participantes, la que presenta mayor porcentaje fue deficiencias de calidad de vida, seguida por deficiencias personales, deficiencias en las relaciones personales, laborales y deficiencias en servicios de la ciudad.



## Facultad

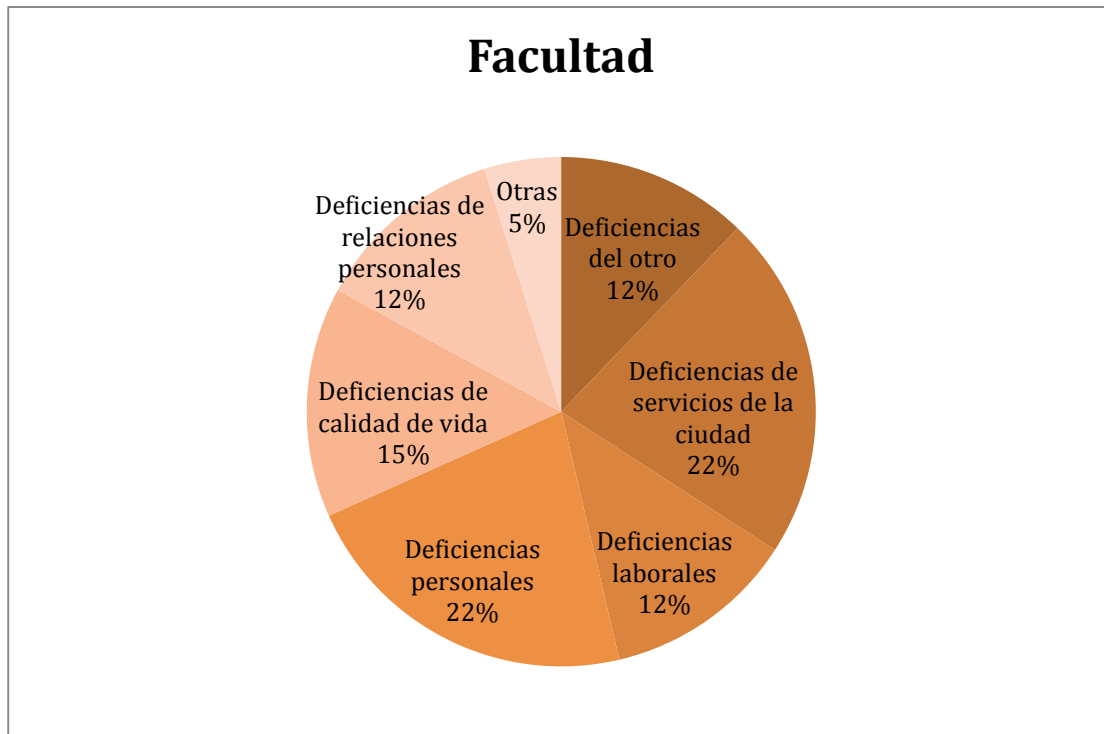
### Gusto



**Gráfica 10:** Distribución de las respuestas de actividades diarias que generan gusto del grupo Facultad

El grupo Facultad, al estar conformado en su mayoría por estudiantes universitarios, las actividades de gusto con mayor porcentaje de actividades reportadas son las relacionadas con placer y esparcimiento, seguidas de las creativas y de las relaciones sociales y amistosas. Esto puede indicar que los jóvenes al no estar inmersos en el ámbito laboral, y aún no tener responsabilidades familiares mayores, concentran su atención a este tipo de actividades.

## Disgusto



**Gráfica 11:** Distribución de las respuestas de actividades diarias que generan disgusto del grupo Facultad

Para el grupo de estudiantes universitarios, las actividades que mayor disgusto les provoca en la vida diaria son: las deficiencias de los servicios de la ciudad, lo que principalmente incluye transporte público y tiempo de transporte de sus hogares a su centro de estudios. La categoría de deficiencias personales obtuvo el mismo porcentaje, esta categoría resume respuestas que se relacionan con incapacidades descritas por los participantes, ya sea de vinculación con los demás o de respuesta ante estímulos demandantes. Le siguen deficiencias de calidad de vida, que agrupa respuestas relacionadas con temas de salud, aseo personal, y descanso. Debajo de estas, se encuentran deficiencias del otro, relaciones personales, y deficiencias laborales con el mismo porcentaje. La mayoría de estas interacciones se dan en horarios de clase, por lo que las deficiencias laborales (o mejor dicho, escolares), están relacionadas con las discusiones y relaciones con sus compañeros y profesores.

### c) Redes semánticas

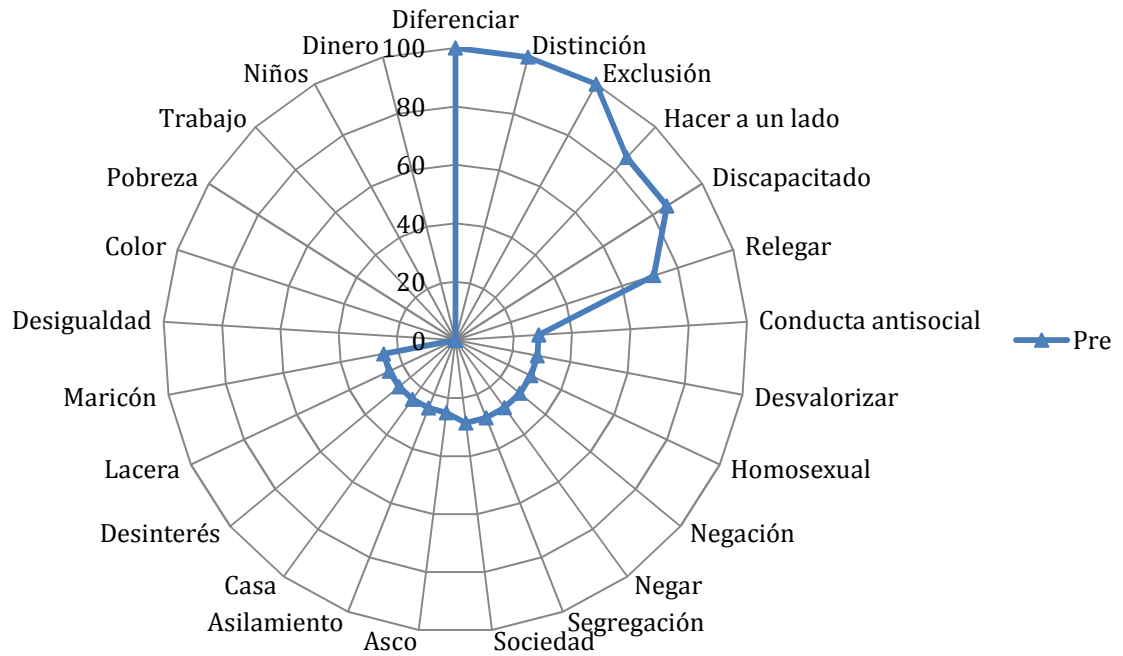
#### i. Discriminación

#### CONAPRED I

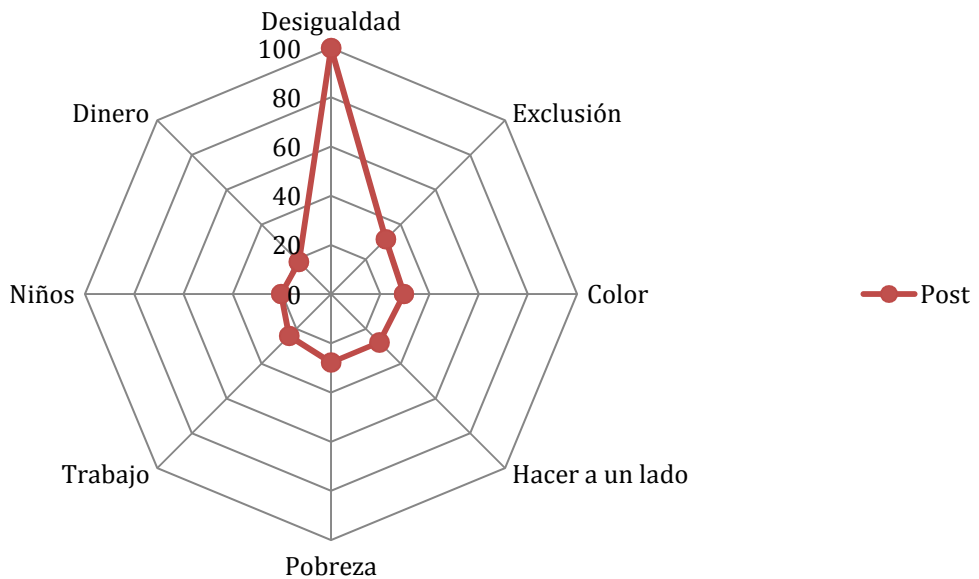
Pre1	Valor M	Valor FMG %	Post2	Valor M	Valor FMG %
Diferenciar	28	100	Desigualdad	108	100
Distinción	28	100	Exclusión	34	31.48
Exclusión	28	100	Color	32	29.63
Discapacitado	24	85.71	Hacer a un lado	30	27.77
Hacer a un lado	24	85.71	Pobreza	30	27.77
Relegar	20	71.42	Trabajo	26	24.07
Conducta antisocial	8	28.57	Niños	22	20.37
Desvalorizar	8	28.57	Dinero	20	18.52
Homosexual	8	28.57			
Negación	8	28.57			
Negar	8	28.57			
Segregación	8	28.57			
Sociedad	8	28.57			
Asco	7	25			
Aislamiento	7	25			
Casa	7	25			
Desinterés	7	25			
Lacera	7	25			
Maricón	7	25			

**Tabla 3.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones *Pre* y *Post* generados a partir de la palabra estímulo “Discriminación” para el grupo CONAPRED I

## Discriminación Conapred I



## Discriminación Conapred I



**Gráfica 12.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generados a partir de la palabra estímulo “Discriminación” para el grupo CONAPRED I

La primera aplicación de redes semánticas muestra que los valores más altos corresponden a respuestas muy semejantes con la palabra estímulo, es decir pareciera que no existe una vinculación práctica, funcional ni afectiva con el concepto “eje”, porque se prefiere utilizar palabras semejantes o sinónimas, tales como diferenciar, distinción, exclusión, hacer a un lado, relegar, desvalorizar, negar, segregación. Por otra parte se mencionan elementos sociales, es decir para este grupo la “Discriminación” se relaciona con aspectos que no funcionan correctamente, expresados en conducta antisocial y familiar.

Se presentan también homosexual, que parece más un estereotipo que una vinculación funcional y afectiva más real de los participantes con el problema, ya que es muy fácil asociar este proceso social con las minorías, pero no con uno mismo.

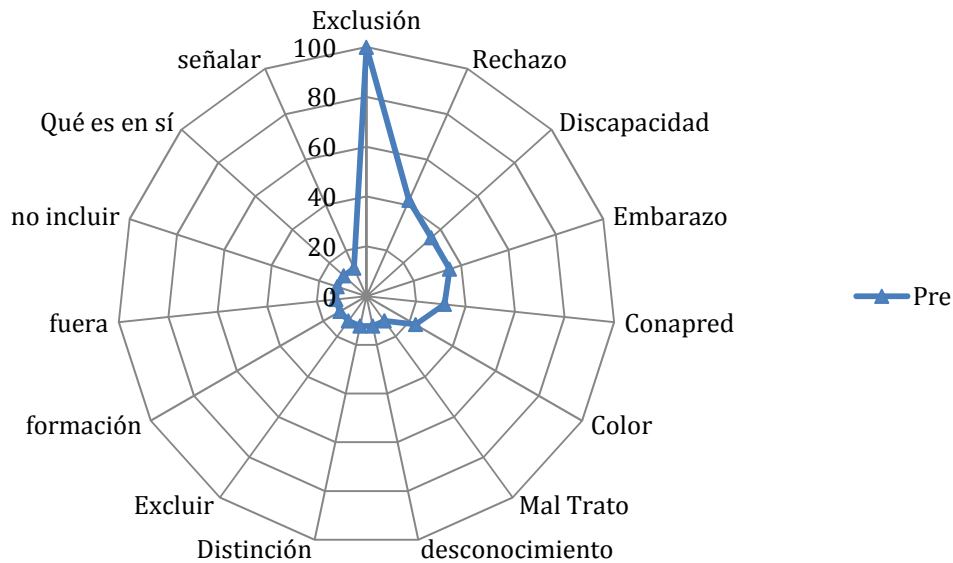
En la última aplicación se redujo considerablemente el uso de sinónimos. La palabra con mayor peso semántico fue desigualdad, en este sentido se puede observar alguna explicación o relación relevante con el término discriminación. La “Discriminación” está relacionada con la desigualdad entre las personas, así mismo las palabras que acompañan desigualdad en esta aplicación muestran lugares u objetos que los participantes asociaron con ella; se presentan dinero, pobreza, trabajo y niños. Esto parece indicar que, la “Discriminación” es un asunto económico y laboral. En este sentido se puede apreciar un mayor acercamiento afectivo y funcional con el término, ya que se explica un elemento de desigualdad y por lo tanto discriminación. Se presenta color, que sustituye homosexualidad, si bien esto parecer todavía un estereotipo, puede acercar más a las personas a un contexto propio, debido a que el color de la piel tiene relación directa con el origen étnico de cada persona, hecho que cada uno comparte. La homosexualidad podría ser más ajena porque es poco probable que la mayoría de los miembros del grupo sufrieran de este tipo de discriminación.

## CONAPRED II

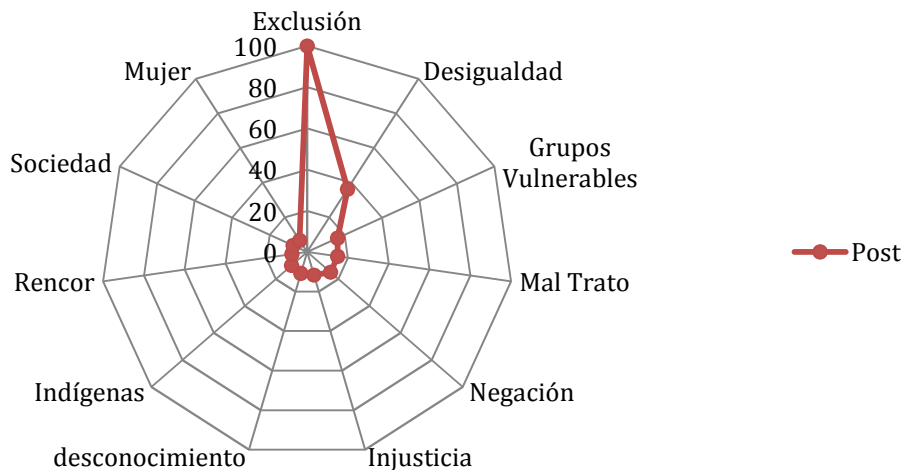
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Exclusión	114	100	Exclusión	240	100
Rechazo	48	42.11	Desigualdad	87	36.25
Discapacidad	40	35.09	Grupos Vulnerables	39	16.25
Embarazo	40	35.09	Maltrato	36	15.00
CONAPRED	36	31.58	Negación	36	15.00
Color	26	22.81	Injusticia	28	11.67
Desconocimiento	14	12.28	Desconocimiento	26	10.83
Distinción	14	12.28	Indígenas	24	10.00
Excluir	14	12.28	Rencor	18	7.50
Formación	14	12.28	Sociedad	18	7.50
Fuera	14	12.28	Mujer	16	6.67
Mal Trato	14	12.28			
No incluir	14	12.28			
Qué es en sí	14	12.28			
Señalar	14	12.28			

**Tabla 4.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones *Pre* y *Post* generadas a partir de la palabra estímulo “Discriminación” para el grupo CONAPRED II

## Discriminación Conapred II



## Discriminación Conapred II



**Gráfica 13.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generados a partir de la palabra estímulo “Discriminación” para el grupo CONAPRED II

Para la palabra estímulo “Discriminación” en el segundo grupo de trabajadores del CONAPRED, se puede ver que la palabra exclusión es la palabra con mayor valor FMG para las dos aplicaciones, y el valor M más alto para la segunda. En

el *pre* le siguen rechazo, discapacitado y embarazo con el mismo valor, CONAPRED, color, desconocimiento, distinción, excluir, formación, fuera, maltrato, no incluir, que es en sí, señalar.

Para la aplicación *pre* se puede ver cómo la “Discriminación” afecta a grupos específicos (discapacitados, embarazo, color), algo semejante a lo ocurrido con el *pre* del grupo CONAPRED I. Figura la palabra “CONAPRED” lo cual es esperado debido a que este tema es el campo de estudio del Centro. Las palabras que comparten valores, como desconocimiento distinción, etc, muestran acciones y definiciones parecidas. Se muestra entonces que el grupo es sensible a estos temas, ya que responde de mejor manera que el grupo I.

Para el post, se conserva exclusión como la palabra con mayor peso semántico, seguida de desigualdad, grupos vulnerables y maltrato. Esta secuencia no parece ser casual y nos puede mostrar que el concepto de “Discriminación” se modificó considerando al otro, por ende a uno mismo. La desigualdad requiere de un punto de comparación, entre uno mismo y los otros. Los grupos vulnerables son los más discriminados, no tanto por su vulnerabilidad sino por las diferencias evidentes. Injusticia, rencor, sociedad y desconocimiento muestran que la “Discriminación” más que un hecho estable y ajeno se debe a relaciones entre los miembros de la sociedad. Podría decirse que la “Discriminación” es producto del desconocimiento o de la ignorancia, de la negación del otro y de la imposibilidad de ponerse en el lugar del otro.

Se menciona indígenas y mujer, como ejemplos claros de grupos discriminados, aunque esto podría ser más un estereotipo ya que la utilización de ejemplos reducidos a conceptos muy amplios suele ser una explicación sencilla y totalizadora que no describe adecuadamente a los miembros de un grupo. En realidad el concepto de “discriminación” es mucho más complejo y dinámico, ya que cualquier persona puede ser causante del mismo o puede padecerla. El mayor problema es que esto no es fácilmente documentable ya que ocurre en espacios semipúblicos y semiprivados de la sociedad.

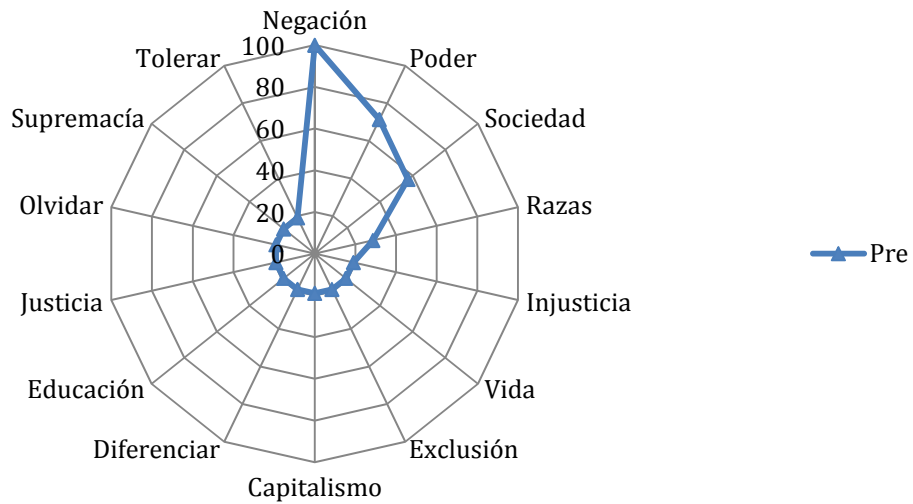


## Facultad

Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Negación	42	100	Injusticia	60	100
Poder	30	71.43	Desconocimiento	32	53.33
Sociedad	24	57.14	Cambio	24	40.00
Razas	12	28.57	Afectividad y vínculos personales	8	13.33
Capitalismo	8	19.05	Diferencia	8	13.33
Diferenciar	8	19.05	Negación	8	13.33
Educación	8	19.05	No igualdad	8	13.33
Exclusión	8	19.05	Oración	8	13.33
Injusticia	8	19.05	Pobreza	8	13.33
Justicia	8	19.05	Poder	8	13.33
Olvidar	8	19.05	Separatividad	8	13.33
Supremacía	8	19.05	Vida	8	13.33
Tolerar	8	19.05	Ausencia	7	11.67
Vida	8	19.05	Clase	7	11.67
			Desigual	7	11.67
			Desigualdad	7	11.67
			Exclusión	7	11.67
			Indígena	7	11.67
			Intolerancia	7	11.67
			Justificación	7	11.67
			Sociedad	7	11.67
			Tiempo	7	11.67
			Totalización	7	11.67

**Tabla 5.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Discriminación” para el grupo Facultad

## Discriminación Facultad



## Discriminación Facultad



**Gráfica 14.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Discriminación” para el grupo Facultad

Para el grupo de estudiantes de Psicología, la “Discriminación” se enmarca dentro de palabras como poder, razas, capitalismo, educación, justicia, supremacía, desconocimiento. El horizonte de significación muestra que la “Discriminación” proviene de grupos de poder sobre grupos desprotegidos, se muestra como un hecho consumado, en el cual ciertos grupos sufren de esta condición gracias a la influencia de otros más poderosos. Se muestra una tendencia ideológica, tal vez caracterizada por la edad de la mayoría de los participantes, al mencionar palabras como capitalismo, poder, supremacía.

En el *post*, la palabra con mayor peso semántico es injusticia, la palabra negación que fue la más alta en el *pre* presenta un valor FMG de 13.33. El horizonte de significado se muestra menos abstracto y la “Discriminación” ya no es algo exterior impuesto por grupos de poder, la “Discriminación” es el resultado de diferentes factores sociales que llevan a cualquier persona a cometerla o sufrirla. Después de injusticia, se sitúan desconocimiento y cambio, lo cual habla de una posibilidad de acción y de mejora al respecto. El resto de las palabras que acompañan esta aplicación se distribuyen en sinónimos del término “Discriminación” y en grupos concretos como pobreza e indígena que sufren intolerancia, exclusión.

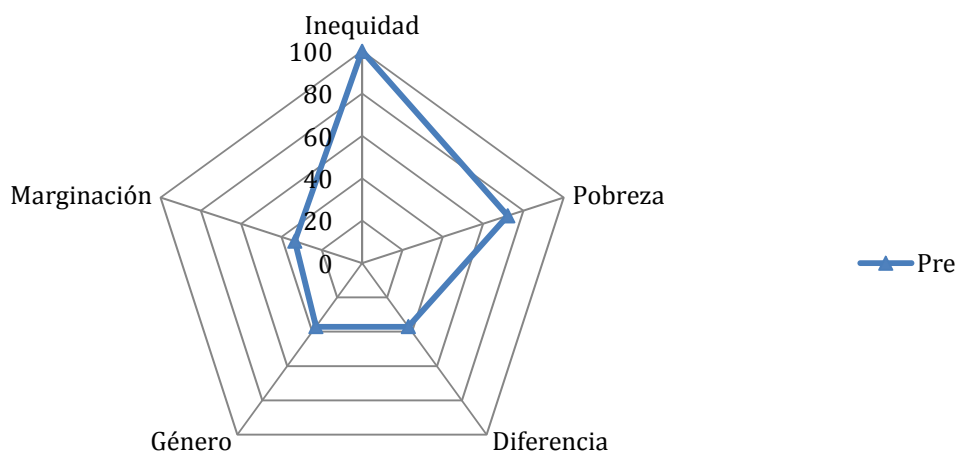
## ii. Desigualdad

### CONAPRED I

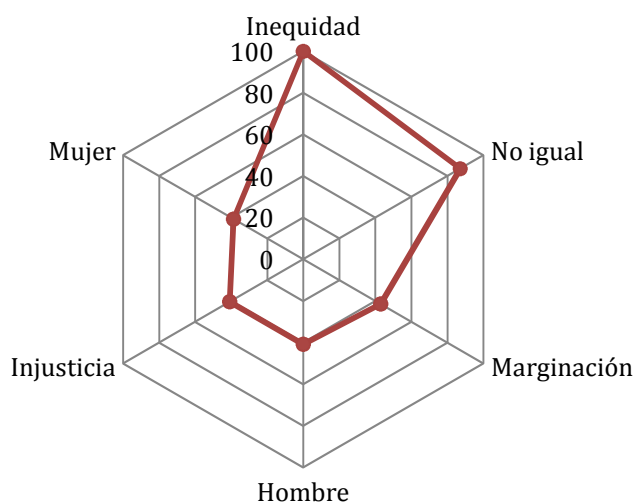
Pre1	Valor M	Valor FMG %	Post2	Valor M	Valor FMG %
Inequidad	54	100	Inequidad	93	100
Pobreza	39	72.22	No igual	81	87.10
Diferencia	20	37.04	Marginación	40	43.01
Género	20	37.04	Hombre	38	40.86
Marginación	18	33.33	Injusticia	38	40.86
			Mujer	36	38.71

**Tabla 6.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones *Pre* y *Post* generados a partir de la palabra estímulo “Desigualdad” para el grupo CONAPRED I

## Desigualdad Conapred I



## Desigualdad Conapred I



**Gráfica 15.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Desigualdad” para el grupo CONAPRED I

La palabra “inequidad” es la más alta en ambas aplicaciones con un valor M de 54 para el *pre* y 93 para el *post*, lo que significa un aumento en el peso semántico de la palabra. El resto de las palabras mencionadas el *pre* muestran pobreza, diferencia, género y marginación. Estas palabras señalan que el horizonte de significado de los participantes se relaciona con desigualdad

económica y social. El tema del género parece ser relevante para el grupo. Marginación es importante y podría relacionarse con pobreza e inequidad.

Para el *post*, pobreza y diferencia no fueron mencionadas, en cambio, su lugar lo ocupa “no igual”, este término podría mostrar un acercamiento del la palabra estímulo a la realidad de los participantes del grupo. Es decir, la “Desigualdad” no es sólo algo que sufren los pobres y se abandona el término sinónimo. Al decir “no igual” uno se involucra con el término.

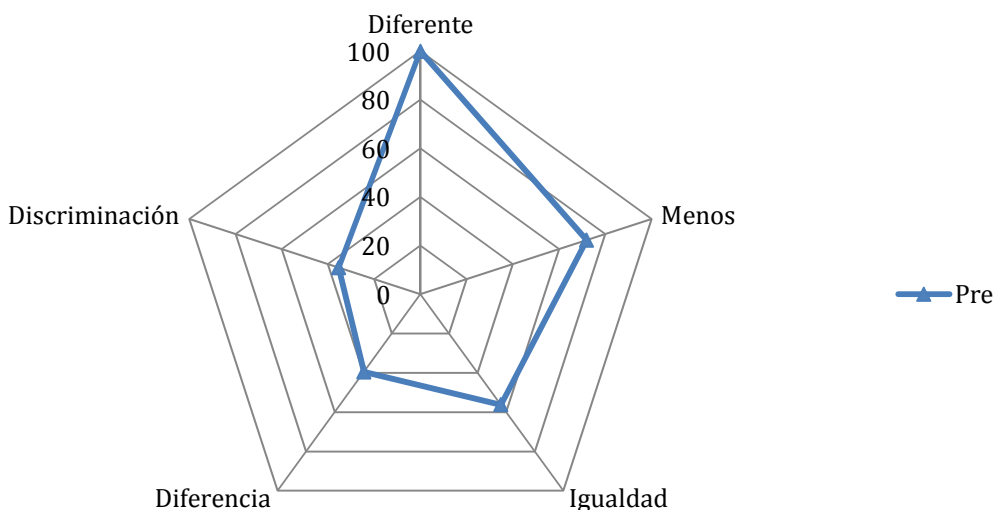
Para las palabras hombre y mujer, se podría decir que estas sustituyen “género”, haciendo más evidente la desigualdad percibida entre ambos géneros. Es evidente que hombres y mujeres son diferentes. Se puede decir entonces, que la “Desigualdad” en el *pre* pasó de ser un asunto relacionado con la economía y lo que podría ser muy fácilmente identificable, y no por ello falso, a algo más cercano que involucra a los participantes.

## CONAPRED II

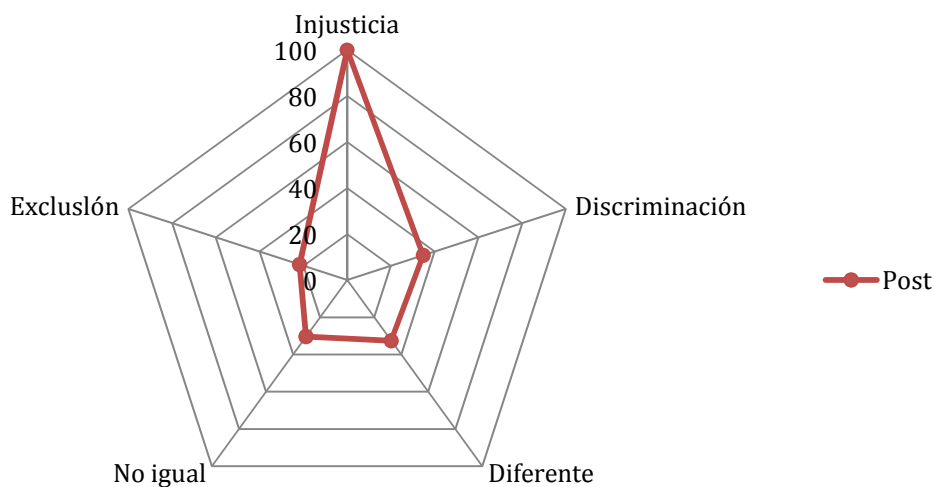
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Diferente	96	100	Injusticia	92	100
Menos	69	71.88	Discriminación	32	34.78
Igualdad	54	56.25	Diferente	30	32.61
Diferencia	38	39.58	No igual	28	30.43
Discriminación	34	35.42	Exclusión	20	21.74

**Tabla 7.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Desigualdad” para el grupo CONAPRED II

## Desigualdad Conapred II



## Desigualdad Conapred II



**Gráfica 16.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Desigualdad” para el grupo CONAPRED II

Para el *pre* diferente es la palabra con mayor peso semántico, mientras que en el *post* es injusticia. Esto puede indicar que antes de la aplicación del Taller HADECNEC los participantes consideraban que la “Desigualdad” solo consistía en ser diferente. Si esta explicación se nutre con el resto de las palabras

mencionadas en la aplicación *pre* (menos, diferencia, discriminación), se presenta en un sentido negativo, en el que los diferentes sufren debido a esa condición frente a otros que se dicen iguales.

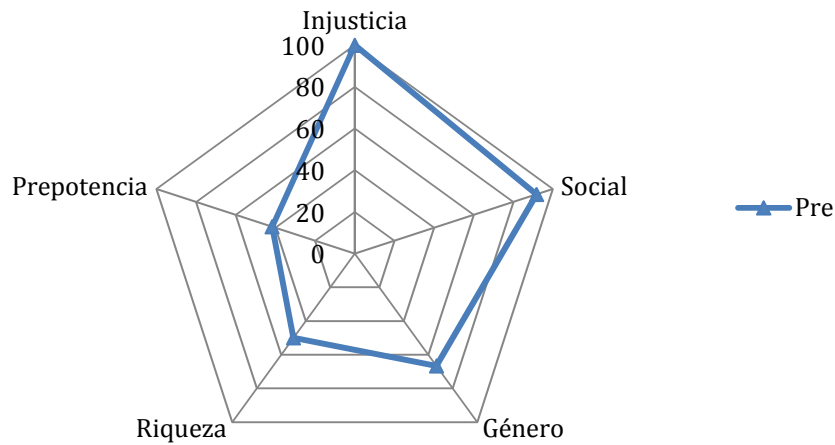
En el *post*, injusticia es la palabra como mayor peso semántico, lo que puede significar un cambio en la concepción de “Desigualdad”, asumiendo que la “Desigualdad” es algo común y esperado y no necesariamente algo que deje en desventaja a ciertos grupos. La “Desigualdad” en este sentido puede entenderse como algo injusto, pero a partir de las relaciones sociales y no por las características propias de cada grupo. El resto de las palabras mantiene el sentido de diferenciar, aunque muestran acciones más detalladas de lo que se podría padecer al ser miembro de un grupo “desigual” como exclusión y discriminación

### Facultad

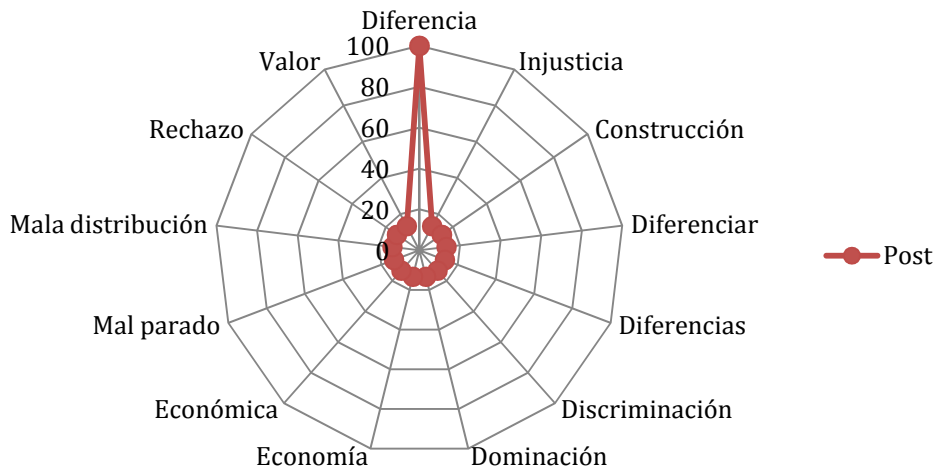
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Injusticia	24	100	Diferencia	60	100
Social	22	91.67	Construcción	8	13.33
Genero	16	66.67	Diferenciar	8	13.33
Riqueza	12	50.00	Diferencias	8	13.33
Prepotencia	10	41.67	Discriminación	8	13.33
			Dominación	8	13.33
			Economía	8	13.33
			Económica	8	13.33
			Injusticia	8	13.33
			Mal parado	8	13.33
			Mala distribución	8	13.33
			Rechazo	8	13.33
			Valor	8	13.33

**Tabla 8.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Desigualdad” para el grupo Facultad

## Desigualdad Facultad



## Desigualdad Facultad



**Gráfica 17.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Desigualdad” para el grupo Facultad

El *pre* presenta un horizonte de significado reducido, mencionando cinco palabras, la palabra con mayor peso semántico es injusticia, seguida de social, género, riqueza y prepotencia. Lo que indica que el concepto de “Desigualdad” se centra en cuestiones de género y económicas, demostrada por actitudes por parte de los grupos hegemónicos sobre los desiguales. La palabra social trata de



englobar esta problemática a un espectro muy amplio, pero cayendo en el estereotipo y la abstracción.

Para el post, el horizonte de significado acepta una mayor cantidad de palabras, dentro del rango de elección de acuerdo al valor FMG. La palabra con mayor peso semántico es diferencia, el resto de las palabras mencionadas comparten el mismo valor FMG. Lo que puede indicar que lo que en un principio resultaba abstracto y muy difícil de identificar y por ende vincular, en el post resulta más cercano. Seguido de diferencia, encontramos construcción, lo cual indica que la “Desigualdad” no es un hecho consumado e inmutable, al contrario, se trata de un hecho social que puede ser modificado. El resto de las palabras incluyen diferencias, discriminación, económica, injusticia, rechazo y valor. Estas palabras podrían ser la expansión de lo que en el *pre* quedó como algo abstracto y difícil de acotar.

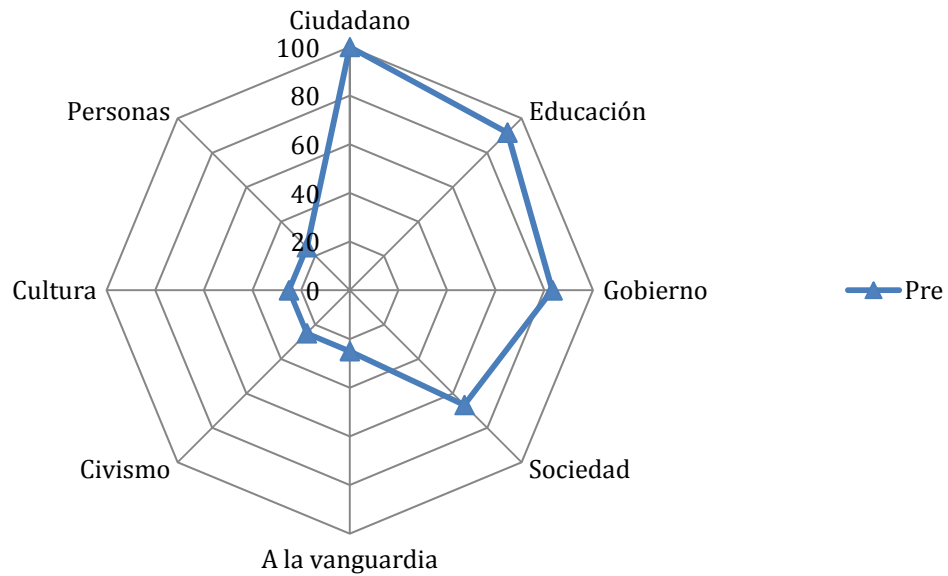
### iii. Civildad

#### CONAPRED I

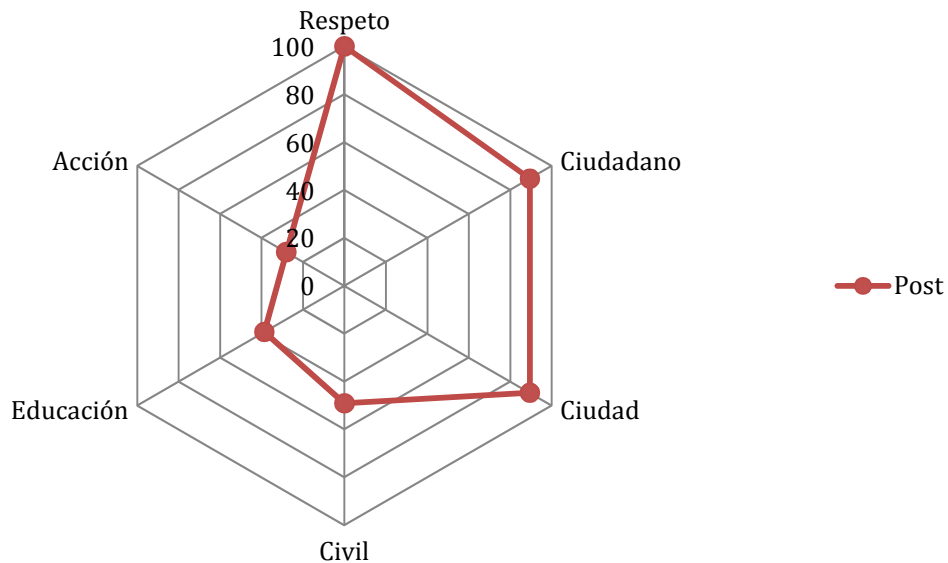
Pre1	Valor M	Valor FMG %	Post2	Valor M	Valor FMG %
Ciudadano	24	100	Respeto	57	100
Educación	22	91.67	Ciudad	51	89.48
Gobierno	20	83.33	Ciudadano	51	89.48
Sociedad	16	66.67	Civil	28	49.12
A la vanguardia	6	25	Educación	22	38.56
Civismo	6	25	Acción	16	28.07
Cultura	6	25			
Personas	6	25			

**Tabla 9.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Civildad” para el grupo CONAPRED I

## Civilidad Conapred I



## Civilidad Conapred I



**Gráfica 18.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Civilidad” para el grupo CONAPRED I

Los cambios semánticos para la palabra estímulo “Civilidad” son muy contrastantes. En la primera aplicación se mencionaron las palabras ciudadano, educación y gobierno, mismas que comparten casi el mismo valor M y FMG, lo que indica que para este grupo el concepto de ciudadanía está vinculado con el

gobierno y la sociedad, palabras como a la vanguardia, civismo y cultura muestran que la “Civildad” es algo esperado y dado por las normas y que puede ser aprendido para llegar alcanzarlos. La palabra a la vanguardia, puede señalar un ideal o una meta.

Mientras que en el *post*, la palabra con mayor peso semántico y valor M de toda la aplicación fue respeto. Este cambio puede significar que la “Civildad” para este grupo, después del taller adquiere la concepción del otro, es decir depende de los miembros de una comunidad y no es exclusiva de reglas y normas establecidas por el exterior. Ciudad y ciudadano comparten peso semántico, lo que puede significar una relación entre la idea de ciudadano y el lugar donde se puede ser civil, aunque la palabra ciudad puede llevar a la idea errónea de que todo aquel que vive en una ciudad es un ciudadano.

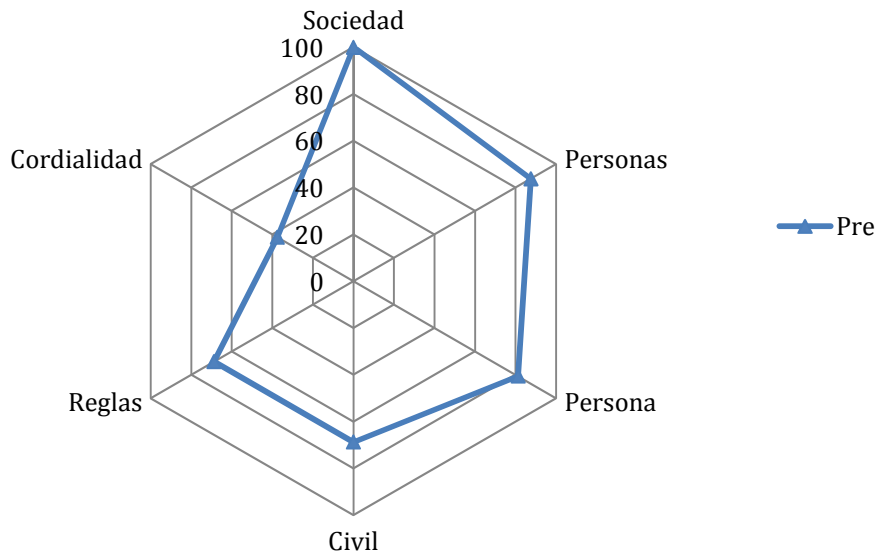
Las palabras educación y acción cerca una de otra muestran que ser civil se encuentra dentro del marco de referencia de las personas, es por ello que también palabras como a la vanguardia, sociedad, gobierno y cultura no puntúan alto. La “Civildad” es algo alcanzable, sí, pero a partir de los grupos y de las necesidades de cada uno y no con el seguimiento de normas y reglas ajenas.

## CONAPRED II

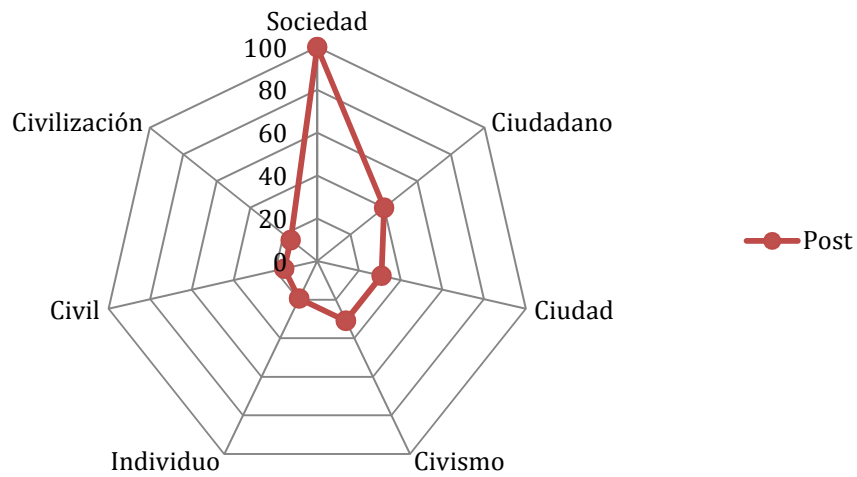
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Sociedad	32	100	Sociedad	165	100
Personas	28	87.5	Ciudadano	66	40
Persona	26	81.25	Ciudad	51	30.91
Civil	22	68.75	Civismo	51	30.91
Reglas	22	68.75	Individuo	32	19.40
Cordialidad	12	37.5	Civil	26	15.75
			Civilización	26	15.76

**Tabla 10.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generadas a partir de la palabra estímulo “Civildad” para el grupo CONAPRED II

## Civilidad Conapred II



## Civilidad Conapred II



**Gráfica 19.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Civilidad” para el grupo CONAPRED II

Para la palabra estímulo “Civilidad”, las aplicaciones *pre* y *post* arrojaron resultados semejantes. La palabra sociedad fue la que mayor peso semántico obtuvo en ambos momentos, sin embargo el valor M de la segunda aplicación aumentó considerablemente. Se presenta una noción de “Civilidad” enfocada al

individuo y al seguimiento de regla, en el *pre* la palabra cordialidad podría ser un indicio de la noción del otro, pero siguiendo reglas establecidas de convivencia.

En el *post*, el horizonte de significado se expresa en términos legales, este cambio puede significar que los participantes del taller, comprendieron que la “Civildad” no se reduce a un asunto de mera convivencia y de una identidad como persona, sino que implica niveles más profundos de vinculación social y legal desentendiendo de los espacios conversacionales en los que se desenvuelvan.

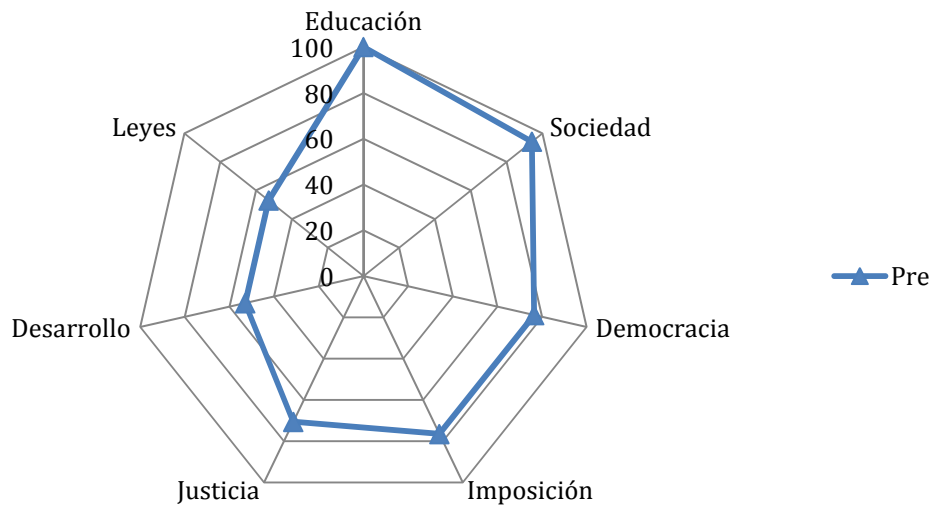
Las palabras persona y personas del *pre*, cambiaron por ciudadano e individuo; cordialidad cambió por civilización y civismo y civil. Se observó un cambio en el espacio conversacional de referencia de los participantes. Sin embargo, no se aprecia un cambio de vinculación afectiva ni pragmática de los mismos.

### Facultad

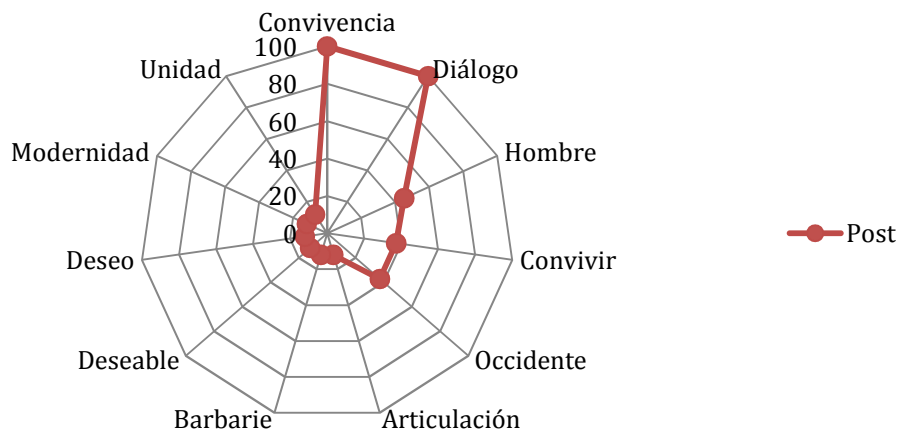
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Educación	34	100	Convivencia	75	100
Sociedad	32	94.12	Dialogo	75	100.00
Democracia	26	76.47	Hombre	34	45.33
Imposición	26	76.47	Convivir	28	37.33
Justicia	24	70.59	Occidente	28	37.33
Desarrollo	18	52.94	Articulación	9	12
Leyes	18	52.94	Barbarie	9	12
			Deseable	9	12
			Deseo	9	12
			Modernidad	9	12
			Unidad	9	12

**Tabla 11.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Civildad” para el grupo Facultad

## Civilidad Facultad



## Civilidad Facultad



**Gráfica 20.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Civilidad” para el grupo Facultad

En el *pre* se puede ver una noción de “Civilidad” representativa y ajena a los participantes del taller, se mencionan palabras como educación, sociedad, democracia e imposición. La “Civilidad” es un conjunto de reglas enmarcadas en un sistema democrático, las cuales se deben seguir. Palabras como justicia,

desarrollo y leyes, cierran la idea de que a pesar de ser algo impuesto es algo necesario.

En el *post*, en cambio, las palabras con mayor peso semántico son convivencia y diálogo, acompañadas de hombre, occidente, articulación, unidad. Esto indica que el horizonte de significado cambia de sentido, y se hace propia. La “Civildad” no necesariamente es resultado de la educación o de un modelo democrático impuesto, es resultado de las normas de convivencia establecidas por los miembros de una comunidad, mediante el diálogo y la negociación. Esta idea se puede cerrar con palabras como articulación, deseo y unidad.

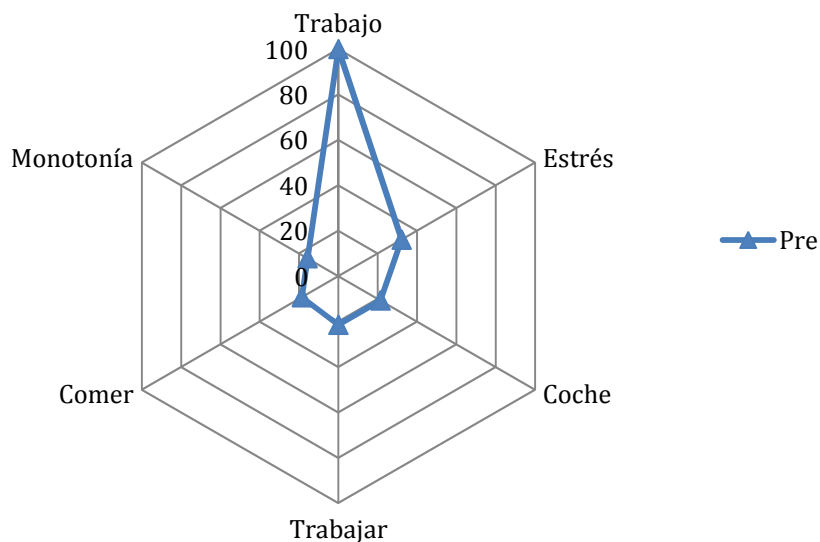
#### iv. Vida Cotidiana

#### CONAPRED I

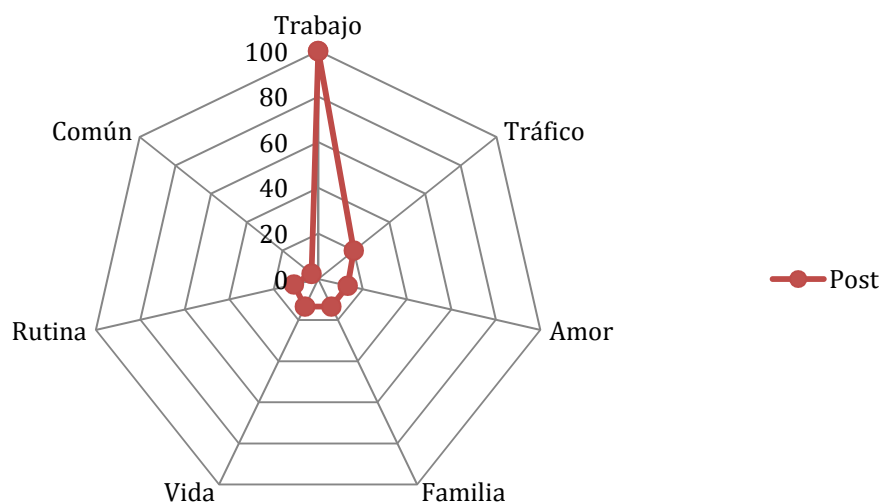
Pre1	Valor M	Valor FMG %	Post2	Valor M	Valor FMG %
Trabajo	140	100	Trabajo	240	100
Estrés	45	32.14	Tráfico	48	20
Coche	30	21.43	Amor	32	13.33
Trabajar	30	21.43	Familia	32	13.33
Comer	26	18.57	Vida	32	13.33
Monotonía	22	15.71	Rutina	26	10.83
			Común	9	3.75

**Tabla 12.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana” para el grupo CONAPRED I

## Vida Cotidiana Conapred I



## Vida Cotidiana Conapred I



**Gráfica 21.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana” para el grupo CONAPRED I

Para “Vida Cotidiana” el horizonte de significado de los participantes sólo abarcó términos relacionados con el trabajo, el tráfico o la monotonía. Particularmente, la primera aplicación de las redes semánticas arrojó resultados sesgados hacia el ámbito laboral, considerando palabras como estrés, coche, trabajo, trabajar,



comer y monotonía. Pareciera que hablaban más un día común y corriente en la oficina.

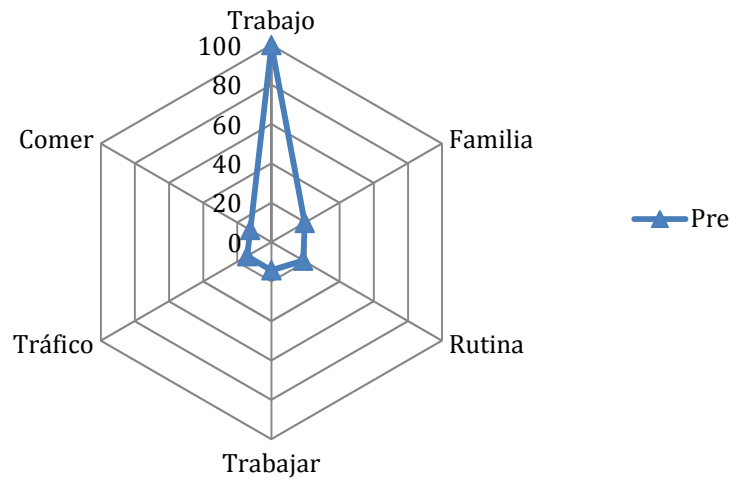
Para el *post*, si bien las palabras con mayor peso semántico se relacionan con el ámbito laboral y la rutina, se mencionaron palabras que muestran un cambio en la concepción del tiempo libre, con respecto a la aplicación *pre*. Palabras como amor, familia y vida, hacen su aparición, esto podría significar que los aspectos afectivos fueron los que se tocaron a lo largo del taller, eso indica un acercamiento a otro tipo de preocupaciones de los participantes, que involucran sus vínculos sociales. La palabra común puede indicar una relación con los demás y con el contexto de las acciones de las personas. Es decir, la “Vida Cotidiana” es mucho más que la rutina y el trabajo, implica la convivencia con otros, para lo que se requiere un marco de referencia común y negociable.

## CONAPRED II

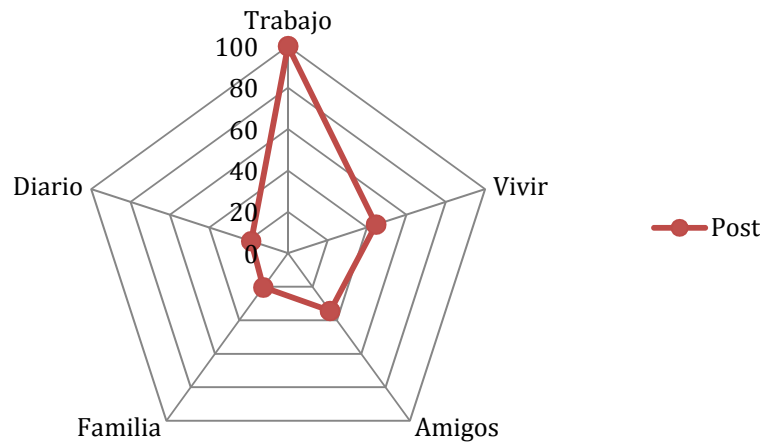
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Trabajo	225	100	Trabajo	235	100
Familia	44	19.56	Vivir	105	45
Rutina	42	18.67	Amigos	81	34
Trabajar	32	14.22	Familia	48	20
Tráfico	32	14.22	Diario	44	19
Comer	28	12.44			

**Tabla 13.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana” para el grupo CONAPRED II

## Vida Cotidiana Conapred II



## Vida Cotidiana Conapred II



**Gráfica 22.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana” para el grupo CONAPRED II

Para la palabra estímulo “Vida Cotidiana”, el horizonte de significado de los participantes muestra relaciones inmediatas con el trabajo y la familia. De hecho, las palabras están relacionadas (trabajo, trabajar y tráfico). Es decir, para los participantes el trabajo y la familia representan casi todo el peso semántico de la palabra estímulo. Por lo que se puede suponer, que la “Vida Cotidiana” significa para ellos obligaciones y responsabilidades.

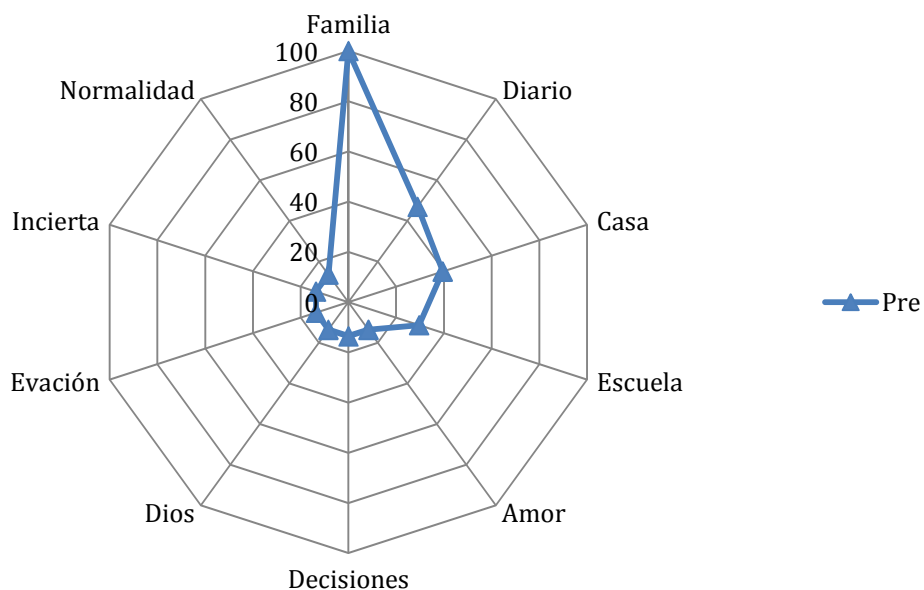
En el *post*, se puede notar un cambio en esta concepción, si bien trabajo sigue siendo la palabra con mayor peso semántico, el horizonte de significado tiende a involucrar a los participantes en otros aspectos propios de sus vínculos sociales y afectivos. Se mencionan las palabras vivir, amigos y diario, en lugar de rutina, tráfico, trabajar y comer. Aún así, la vinculación con sus problemáticas propias y el entendimiento de que la solución se puede dar en su propia cotidianidad es muy abstracto, se puede hablar de un indicio y una tendencia hacia esa dirección.

### Facultad

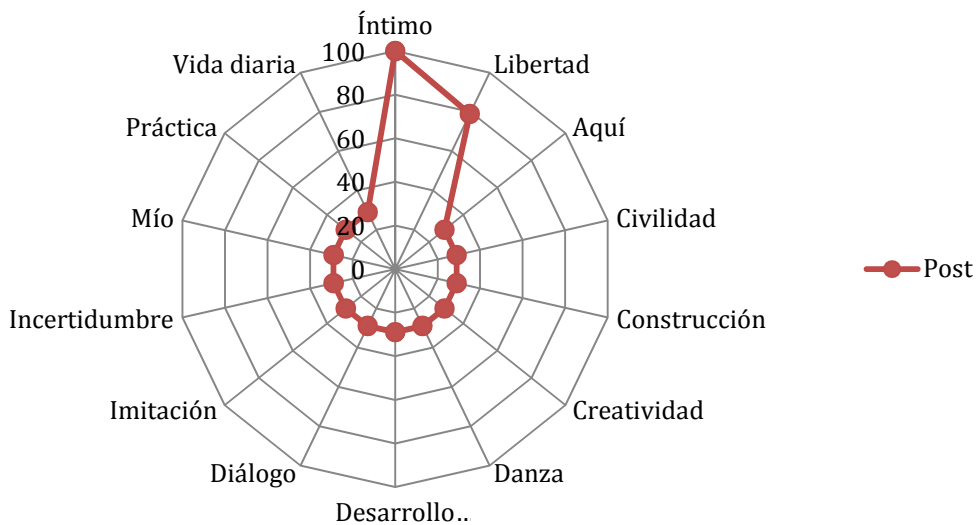
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Familia	81	100	Íntimo	38	100
Diario	38	46.91	Libertad	30	78.95
Casa	32	39.51	Aquí	11	28.95
Escuela	24	29.63	Civilidad	11	28.95
Amor	11	13.58	Construcción	11	28.95
Decisiones	11	13.58	Creatividad	11	28.95
Dios	11	13.58	Danza	11	28.95
Evasión	11	13.58	Desarrollo humano	11	28.95
Incierta	11	13.58	Dialogo	11	28.95
Normalidad	11	13.58	Imitación	11	28.95
			Incertidumbre	11	28.95
			Mío	11	28.95
			Práctica	11	28.95
			Vida diaria	11	28.95

**Tabla 14.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana” para el grupo Facultad

## Vida Cotidiana Facultad



## Vida Cotidiana Facultad



**Gráfica 23.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana” para el grupo Facultad

El pre de “Vida Cotidiana” muestra las palabras familia, diario, casa, escuela, amor, decisiones, Dios, evasión, muestran un horizonte de significado en el que la “Vida Cotidiana” se limita a aspectos cotidianos, aunque no se muestran indicios de una vinculación afectiva y pragmática. Son palabras de uso común y

atrapadas en la rutina de cada día. Palabras como incierta y decisiones podrían mostrar indicios hacia este punto.

En el *post*, en cambio, se mencionan palabras relacionadas con vínculos afectivos y pragmáticos de los participantes, palabras como íntimo y libertad, demuestran este cambio. La “Vida Cotidiana” es una posibilidad de libertad y cambio, que surge desde las motivaciones personales. Palabras como creatividad, desarrollo humano, diálogo, danza, mío muestran que la “Vida Cotidiana” puede ser también un elemento de gozo y creación, a diferencia del *pre* en el que se muestra más como una obligación. Se presentan palabras como construcción, vida diaria y diálogo que dan sentido de construcción.

v. **Acción**

**CONAPRED I**

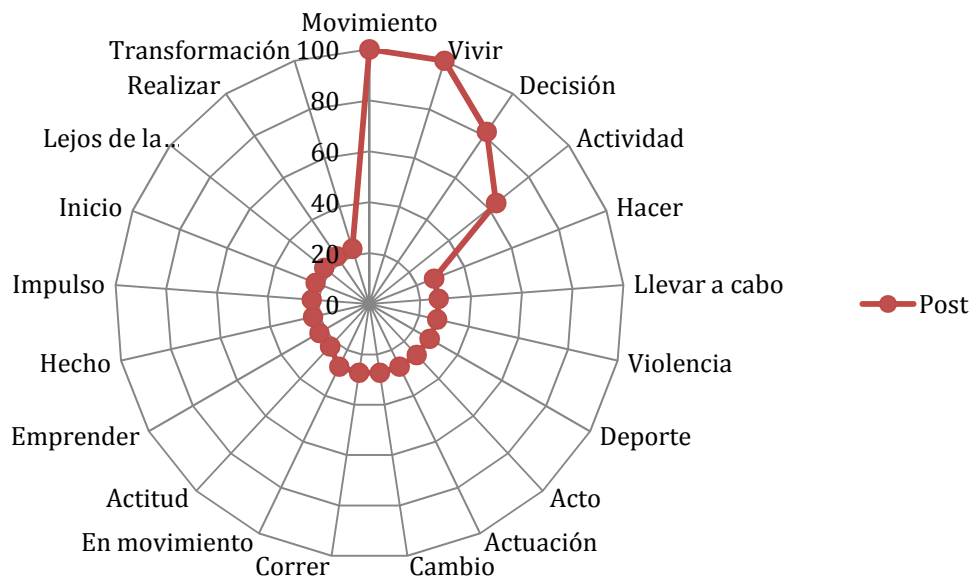
<b>Pre1</b>	<b>Valor M</b>	<b>Valor FMG %</b>	<b>Post2</b>	<b>Valor M</b>	<b>Valor FMG %</b>
Hacer	72	100	Movimiento	22	100
Decisión	39	54.17	Vivir	22	100
Determinación	8	11.11	Decisión	18	81.82
Emoción	8	11.11	Actividad	14	63.64
Llevar a cabo	8	11.11	Acto	6	27.27
Movimiento	8	11.11	Actuación	6	27.27
Violencia	8	11.11	Cambio	6	27.27
Creatividad	7	9.72	Correr	6	27.27
Deporte	7	9.72	Deporte	6	27.27
Empezar	7	9.72	En movimiento	6	27.27
Practicidad	7	9.72	Hacer	6	27.27
Reacción	7	9.72	Llevar a cabo	6	27.27
Resolver	7	9.72	Violencia	6	27.27
Trabajo	7	9.72	Actitud	5	22.73
Actitud	6	8.33	Emprender	5	22.73
Comer	6	8.33	Hecho	5	22.73
Conocimiento	6	8.33	Impulso	5	22.73
Películas	6	8.33	Inicio	5	22.73
Pensar	6	8.33	Lejos de la abstracción	5	22.73
Producir	6	8.33	Realizar	5	22.73
Proponer	6	8.33	Transformación	5	22.73
Visión	6	8.33			

**Tabla 15.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generadas a partir de la palabra estímulo “Acción” para el grupo CONAPRED I

## Acción Conapred I



## Acción Conapred I



**Gráfica 24.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Acción” para el grupo CONAPRED I

Para el *Pre* se puede ver que la palabra con mayor peso semántico fue hacer, seguida de decisión. El resto de las palabras comparte el mismo peso semántico y por eso se presenta en las gráficas. Se puede ver que para esta aplicación la

noción de “Acción” está relacionada con un sinónimo inmediato. El resto de las palabras están relacionadas con poner en marcha o cuestiones de actitud para lograr algo. Sin embargo la mayoría de ellas no derivan en acciones de comunidad, ni de solución de problemas.

Para el *post* las palabras más relevantes para el grupo son vivir y movimiento, seguidas por decisión y actividad, el grueso de las palabras se divide en términos como hecho, impulso, inicio, cambio. El cambio fundamental se puede notar en los picos de la gráfica que indican que el cambio más significativo fue de “hacer” a “vivir”, es decir, de entender la “Acción” como un sinónimo de vida cotidiana (concepto más abstracto) que indica la forma cómo se modificó su concepción inicial a una experiencia más compleja y cercana de los participantes. En cambio, “vivir” es una acción, que permite tomar decisiones y realizar cambios que conduzcan a logros y no sólo acción sin sentido de cambio. En el *pre* esta noción se centraba sólo en la sinonimia, pero casi no involucraba la problemática de los participantes.

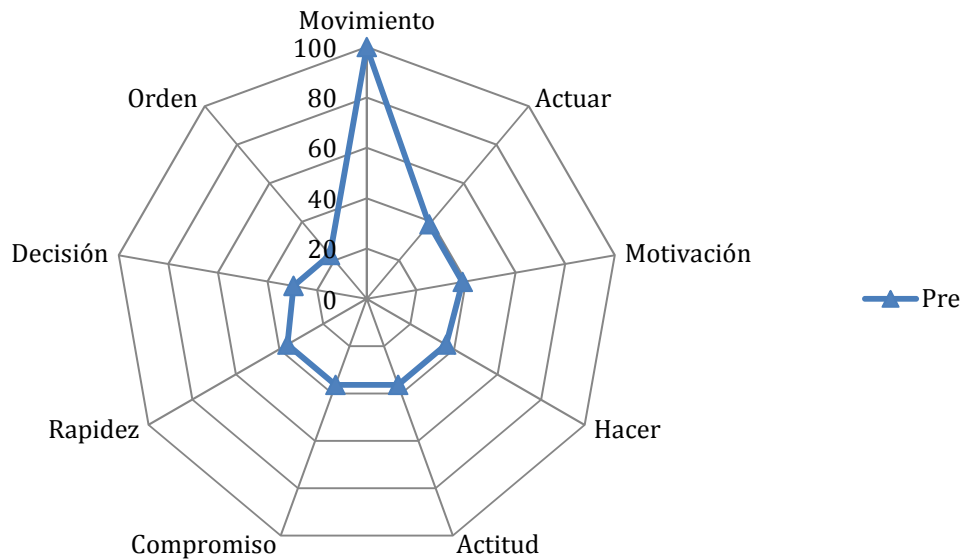
## CONAPRED II

Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Movimiento	88	100	Movimiento	136	100
Actuar	34	38.64	Actuar	90	66.18
Motivación	34	38.64	Decisión	87	63.97
Actitud	32	36.36	Hacer	72	52.94
Compromiso	32	36.36	Película	48	35.29
Hacer	32	36.36			
Rapidez	32	36.36			
Decisión	26	29.55			
Orden	20	22.73			

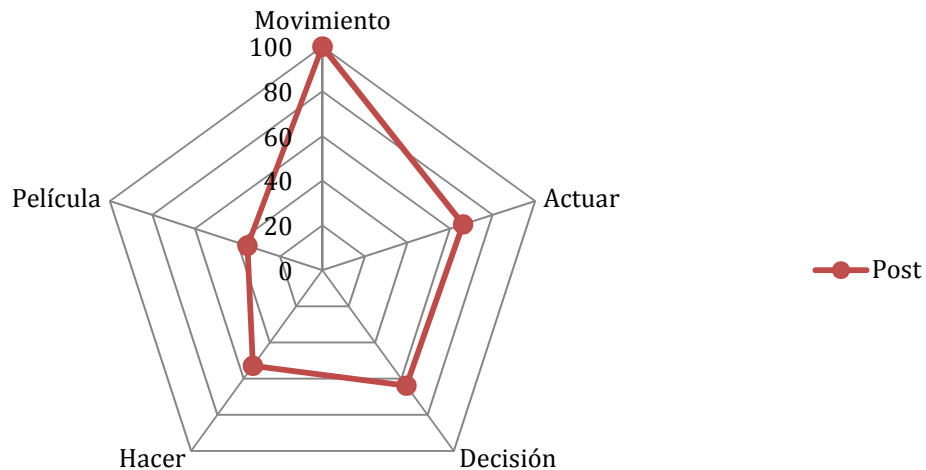
**Tabla 16.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo “Acción” para el grupo CONAPRED II



## Acción Conapred II



## Acción Conapred II



**7Gráfica 25.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Acción” para el grupo CONAPRED II

La palabra con mayor peso semántico para ambas aplicaciones fue “movimiento”. En la aplicación *pre* se muestra un horizonte de significado estable en el que se mencionan palabras relacionadas con concluir o hacer cosas, como motivación, compromiso y decisión, actitud.

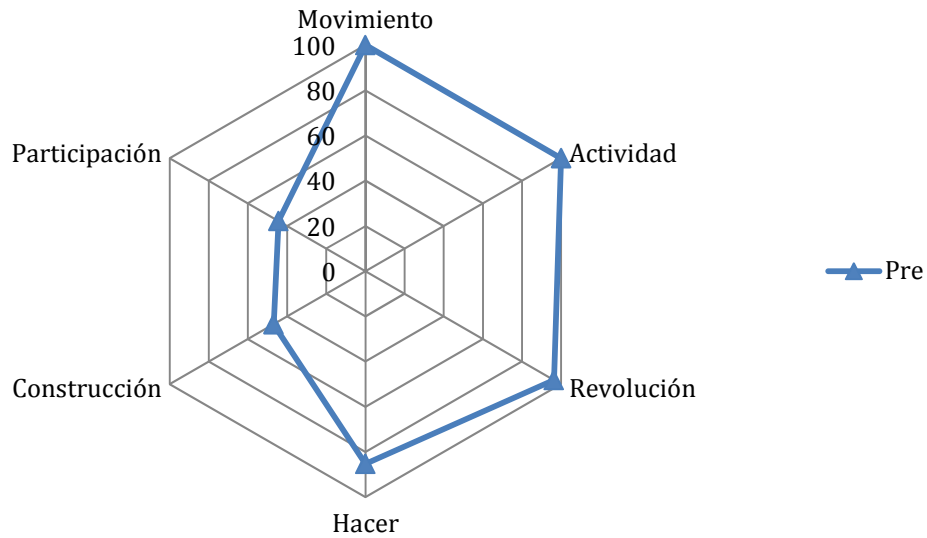
En el post repite movimiento como a la palabra con mayor peso semántico, seguida por actuar, hacer y decisión. En este sentido, la aparición de decisión puede significar una mayor vinculación pragmática de los participantes ante los problemas cotidianos, ya que decisión implica una interiorización, planeación y responsabilidad de los actos, mientras que las palabras mencionadas en el *pre*, pudieran ser sólo sinónimos de la palabra estímulo o quedar sin una conclusión entre ellas.

### Facultad

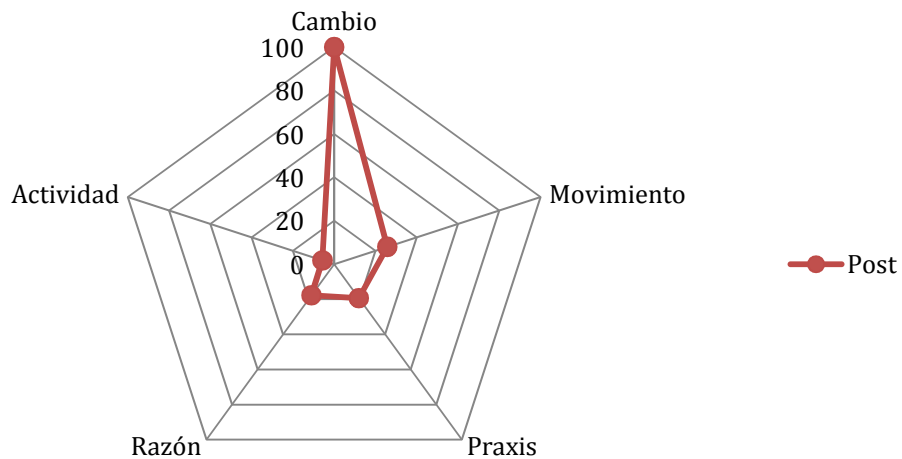
Pre	Valor M	Valor FMG %	Post	Valor M	Valor FMG %
Actividad	81	100	Cambio	124	100
Movimiento	81	100	Movimiento	32	25.81
Revolución	78	96.30	Praxis	24	19.35
Hacer	69	85.19	Razón	22	17.74
Construcción	38	46.91	Actividad	7	5.65
Participación	36	44.44			

**Tabla 17.** Valores de las redes semánticas para las aplicaciones Pre y Post generados a partir de la palabra estímulo "Acción" para el grupo Facultad

## Acción Facultad



## Acción Facultad



**Gráfica 26.** Distribución de las respuestas de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Acción” para el grupo Facultad

“Acción” fue la palabra estímulo que menos palabras generó este grupo, sin embargo se puede notar un cambio entre el *pre* y el *post*. Para el *pre* las palabras con mayor peso semántico fueron actividad, movimiento y revolución, lo que muestra un grupo politizado, acompañadas por palabras como construcción y participación.

El *post* muestra como palabra con mayor peso semántico cambio, seguido de movimiento, praxis, razón y actividad. El tipo de palabras podría indicar un tipo de vinculación más estructurada, aunque menos visceral y con un indicio de dirección.

Es probable que el grupo se haya comportado de esta forma debido a que era un grupo formado por estudiantes de filosofía, ciencias políticas y psicología social, por lo que pudieran estar sesgados o familiarizados con estos términos.

## VI. Discusión de Resultados

### DISCRIMINACIÓN

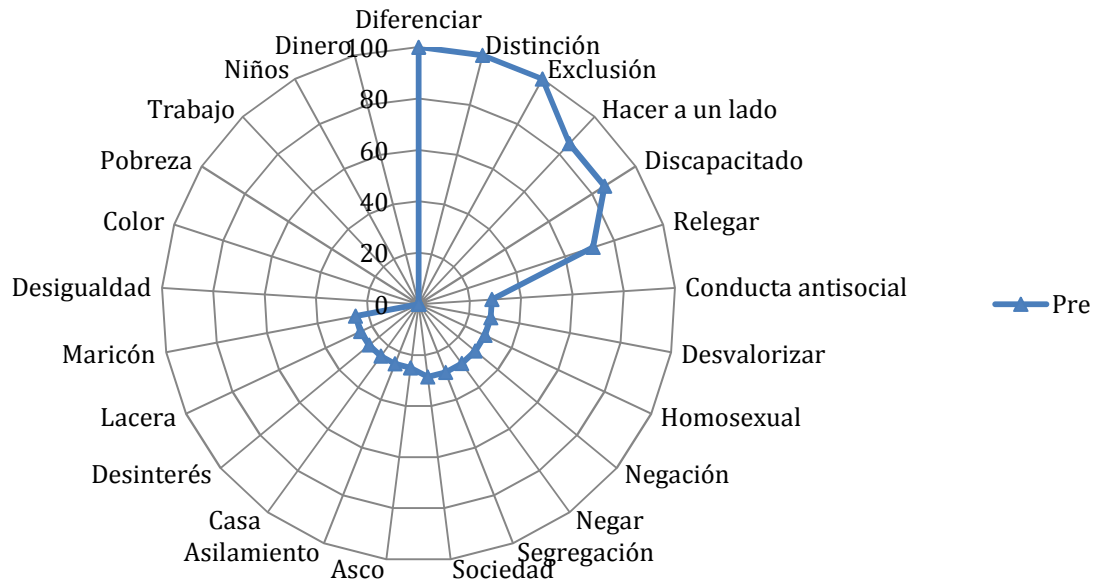
#### Pre

En la aplicación *pre* los tres grupos mostraron un comportamiento semejante. Los grupos encuentran particularmente difícil vincularse con situaciones cercanas para ellos y recurren a estereotipos o generalizaciones. Esta palabra estímulo en particular es relevante para los grupos CONAPRED I y CONAPRED II ya que se tratan de grupos muy cercanos a estos temas.

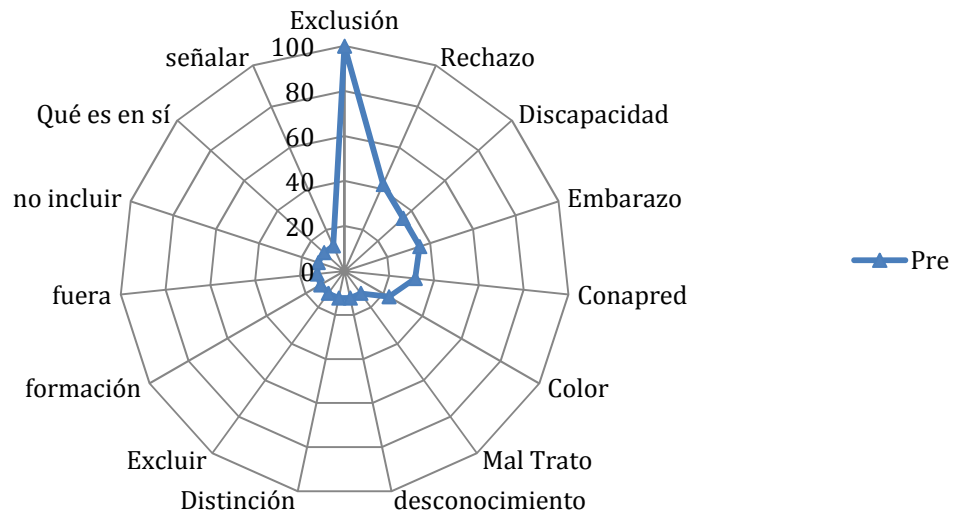
El grupo de estudiantes universitarios, a pesar de mencionar palabras con una fuerte carga ideológica, las respuestas no muestran una cercanía afectiva ni funcional con el concepto estímulo.

En el *post*, el tipo de respuestas del grupo CONAPRED I cambió considerablemente, se redujo la sinonimia en las palabras relacionadas con el concepto clave. Las respuestas se pueden agrupar en dos categorías: económico y laboral. Se muestra un mayor acercamiento afectivo y funcional con la palabra clave. De la misma forma, los grupos CONAPRED II y Facultad, presentaron un acercamiento afectivo y funcional a la palabra estímulo. El grupo Facultad, particularmente realizó un salto importante, ya que se alejó de la idea de que la “Discriminación” es resultado de grupos externos y se acercó a la noción de que la “Discriminación” es un asunto en el que cualquier persona puede provocarla o padecerla.

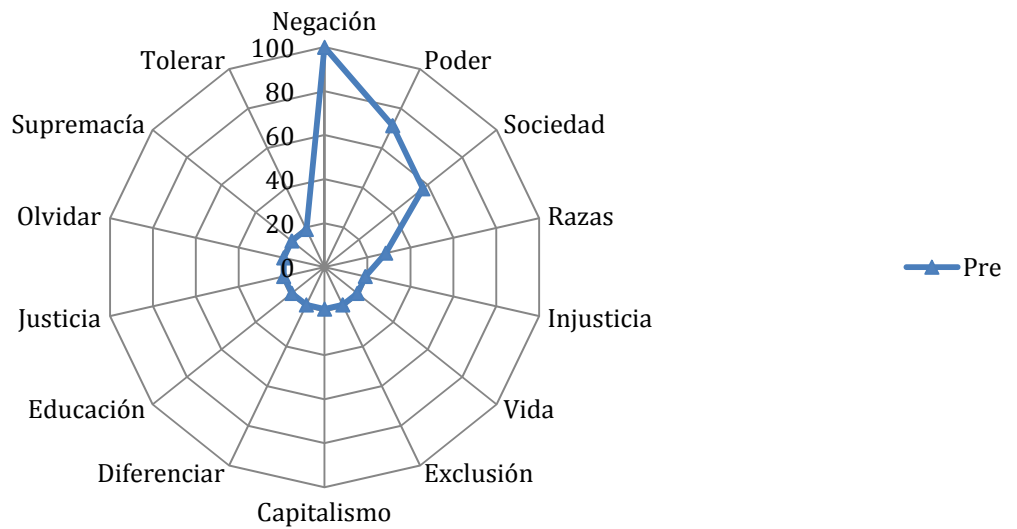
## Discriminación Conapred I



## Discriminación Conapred II



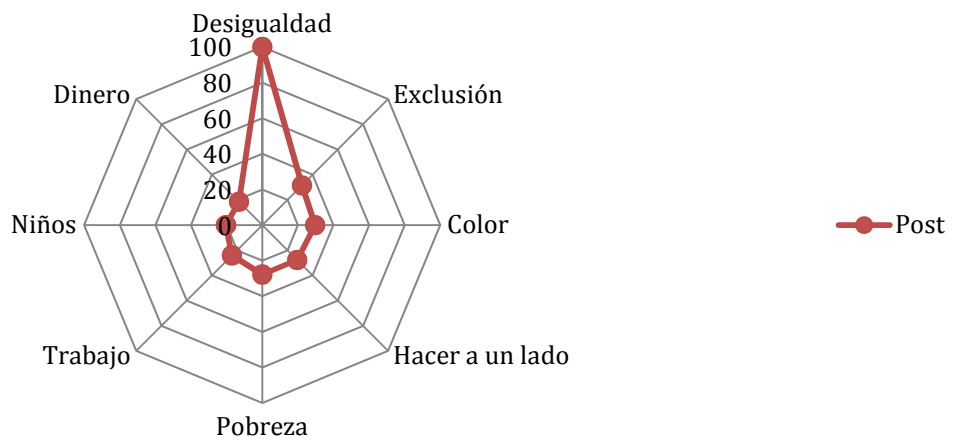
## Discriminación Facultad



**Gráfica 27.** Distribución de las respuestas para la aplicación *Pre* de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Discriminación”

## Post

## Discriminación Conapred I



## Discriminación Conapred II



## Discriminación Facultad



**Gráfica 28.** Distribución de las respuestas para la aplicación *Post* de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Discriminación”



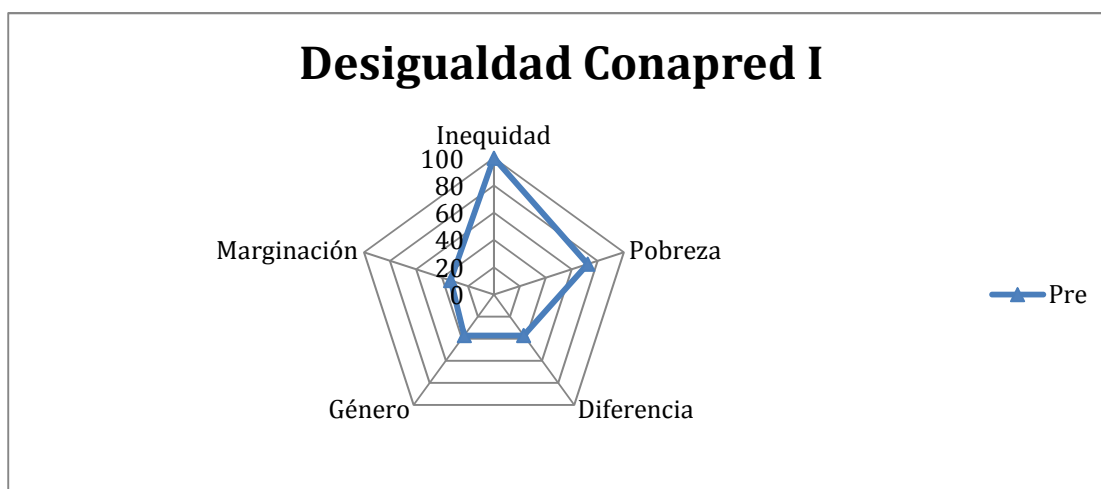
## DESIGUALDAD

El concepto estímulo “Desigualdad” presenta cambios en el horizonte de significado en los tres grupos. En el grupo CONAPRED I, se puede hablar de una modificación en la construcción del significado. En la aplicación *pre* mencionan categorías abstractas en donde se puede apreciar “Desigualdad”; el *post* es incluyente al no utilizar categorías, se rompe género (mencionado en el *pre*), en hombre y mujer; no se menciona pobreza, pero sí no igual. Es decir la “Desigualdad” deja de ser un problema de los que sufren deficiencias económicas o sociales y pasa a ser un problema compartido.

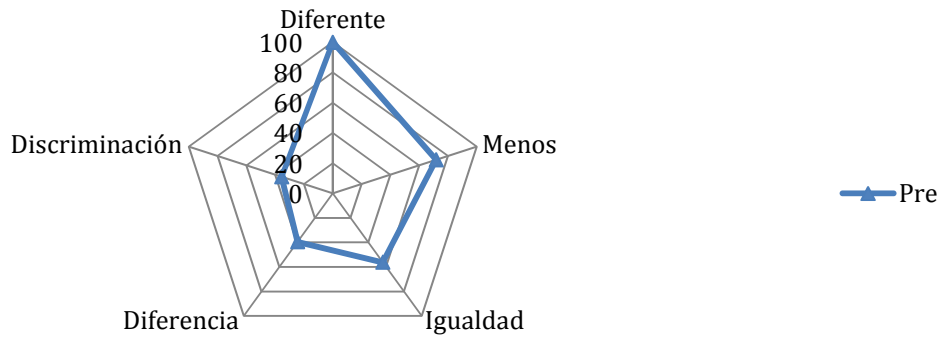
El grupo CONAPRED II en la aplicación *pre* no logra presentar una vinculación afectiva, ni pragmática, y utilizan palabras abstractas para definir “Desigualdad”. El *post*, en cambio al mencionar la palabra injusticia muestra una vinculación funcional, ya que una injusticia puede ser denunciada y hasta puede lograr cambios en las relaciones sociales para que dejen de ocurrir.

El grupo de estudiantes, si bien en el *pre* muestra indicios de vinculación semántica, esta tiende a ser afectiva y cae en conceptos abstractos.

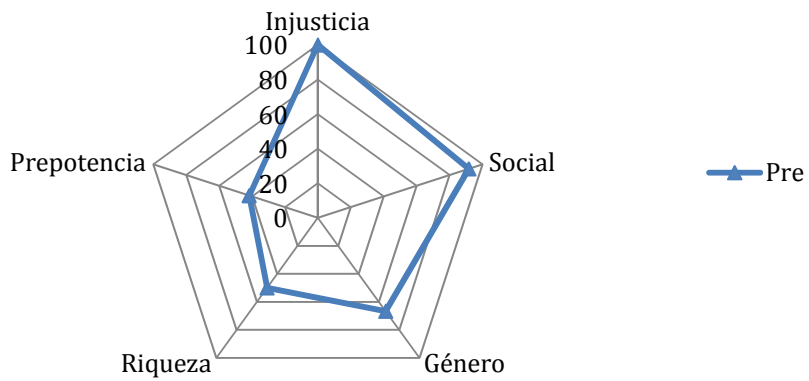
El *post* muestra indicios de vinculación funcional, al mencionar la palabra construcción y diferenciar, los conceptos abstractos ceden su lugar a verbos y sustantivos



## Desigualdad Conapred II

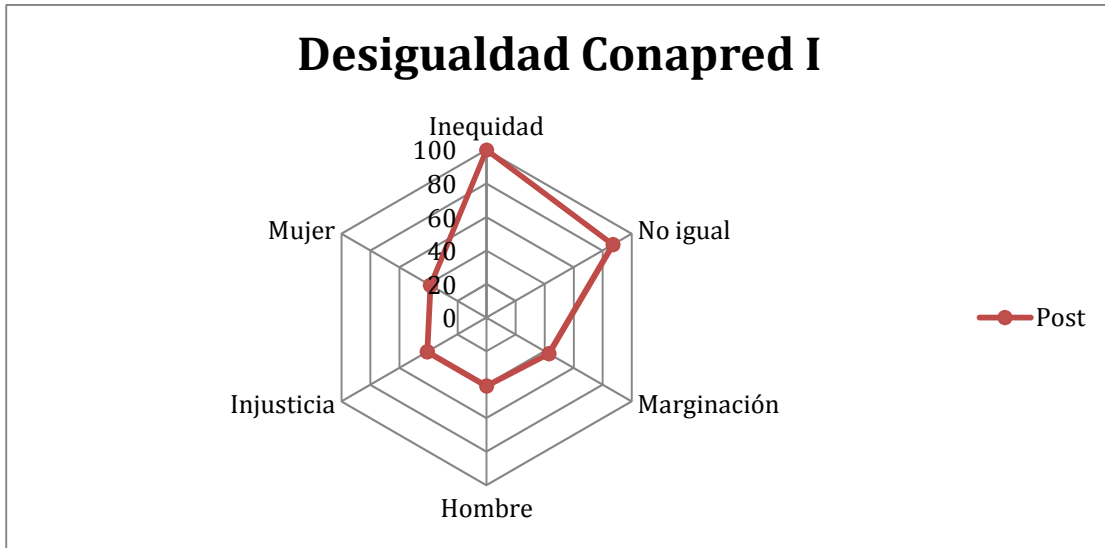


## Desigualdad Facultad



**Gráfica 29.** Distribución de las respuestas para la aplicación Pre de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Desigualdad”

**Post**





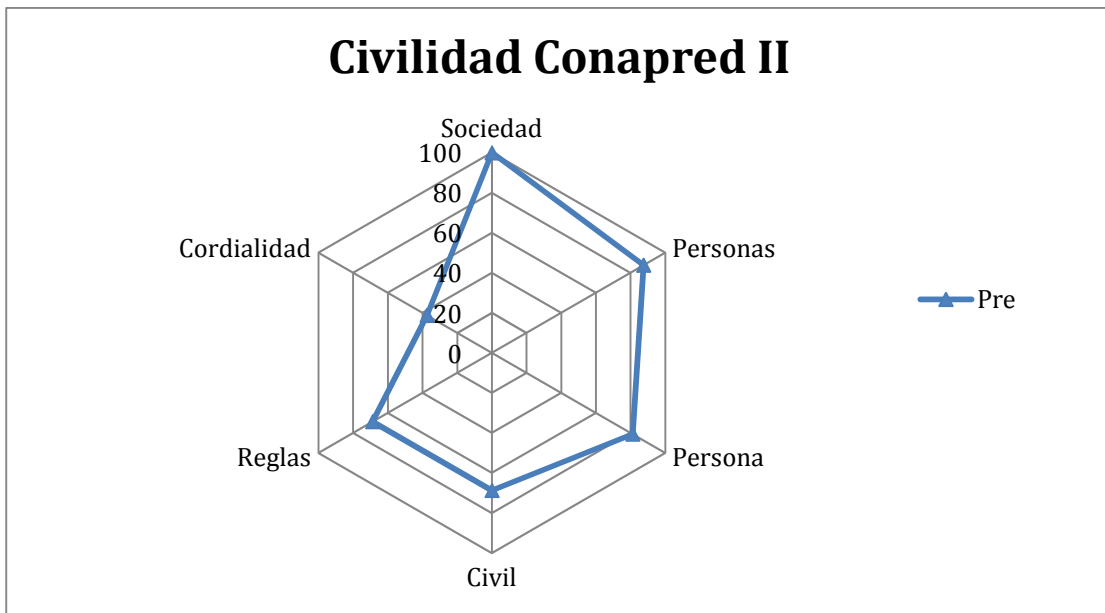
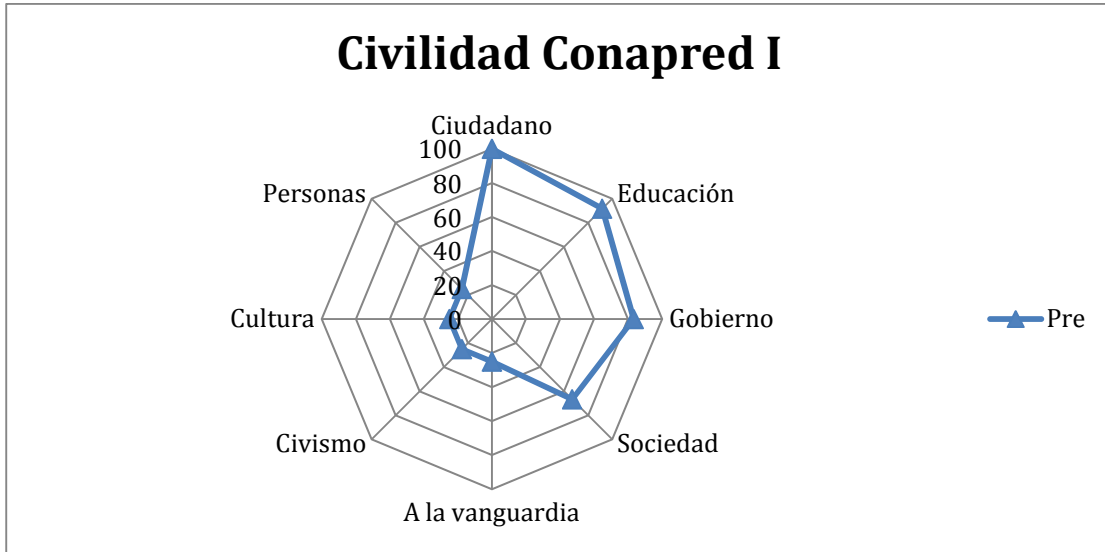
**Gráfica 30.** Distribución de las respuestas para la aplicación *post* de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Desigualdad”

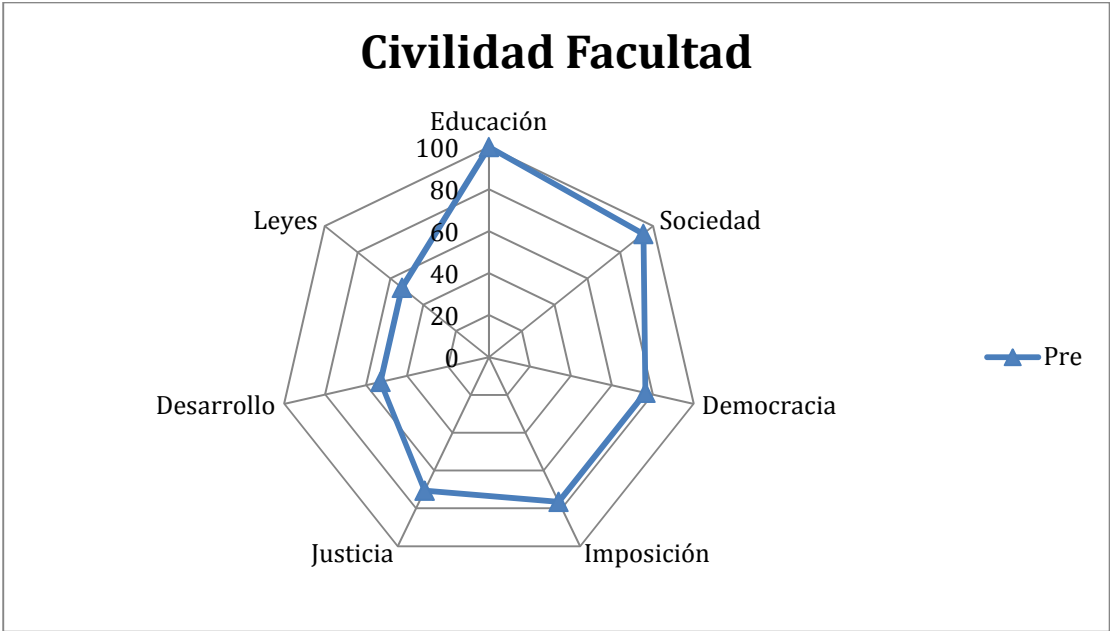
## CIVILIDAD

La palabra estímulo “Civildad” fue una de las palabras que mayores cambios semánticos obtuvieron en los tres grupos. El horizonte de significado en las aplicaciones *pre* lleva a pensar que la “Civildad” es algo ajeno e impuesto, que se aprende de alguna forma, y que su único objetivo es poder llevar una adecuada convivencia entre los miembros de una comunidad. No surge como un término conflictivo, sino que, por el contrario, se presenta como un ideal o meta a seguir. La aplicación *post*, revela a la “Civildad” como un concepto dinámico que requiere indudablemente de la participación de otros y cuyo resultado es incierto, pero proviene de una comunidad.

El grupo CONAPRED II logró establecer la “Civildad” en un espacio conversacional cercano al parlamentario. Al tratarse de un grupo relacionado profesional y académicamente relacionado con las leyes, consideran que los acuerdos obtenidos en comunidad pueden llevarse a un estrato legalmente superior.

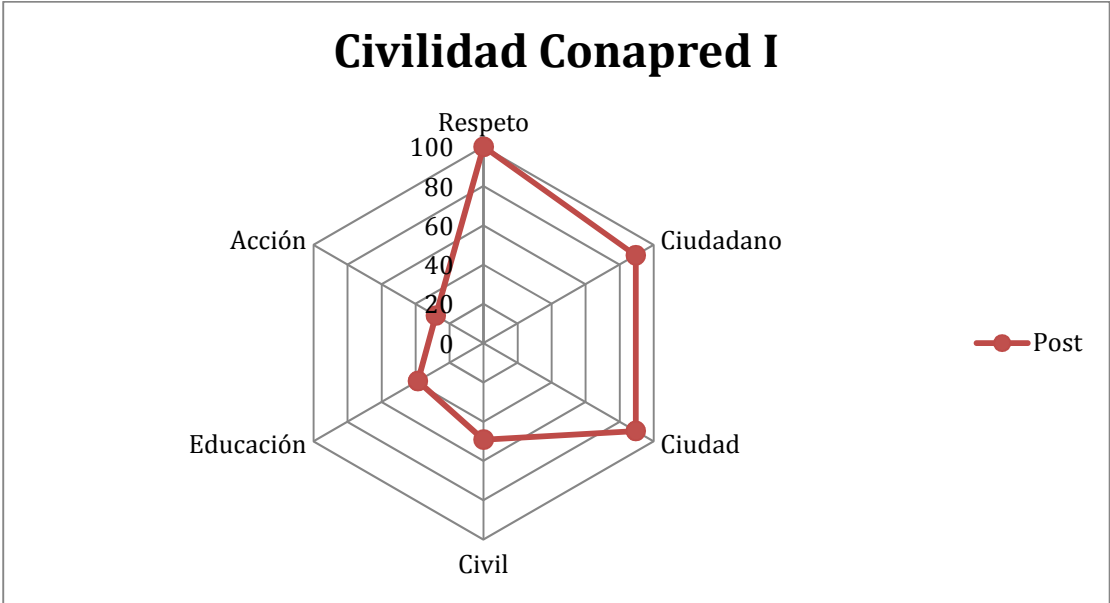
Pre

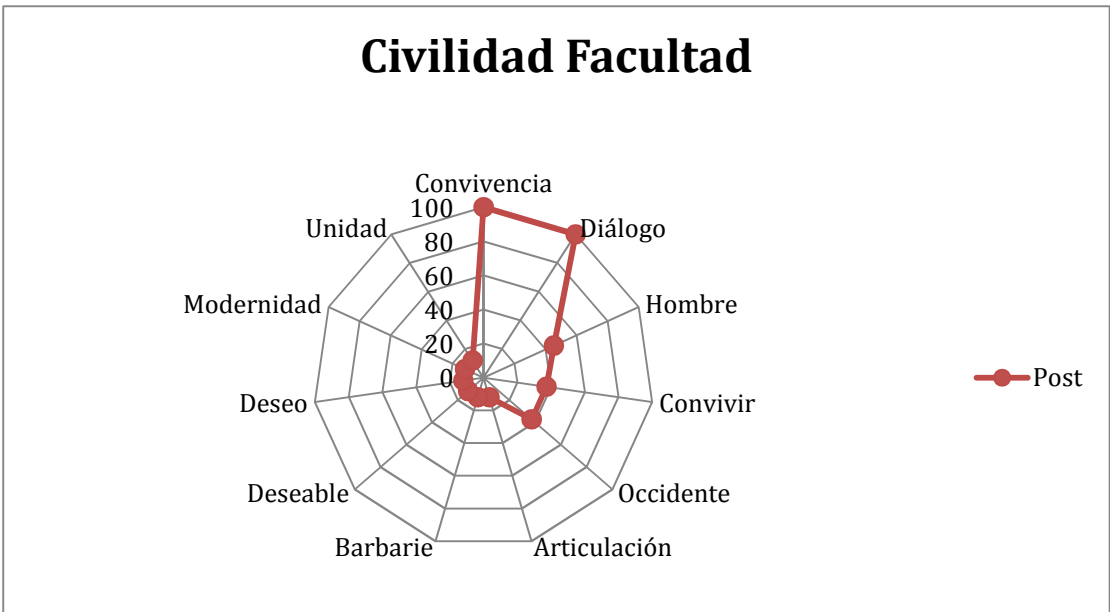
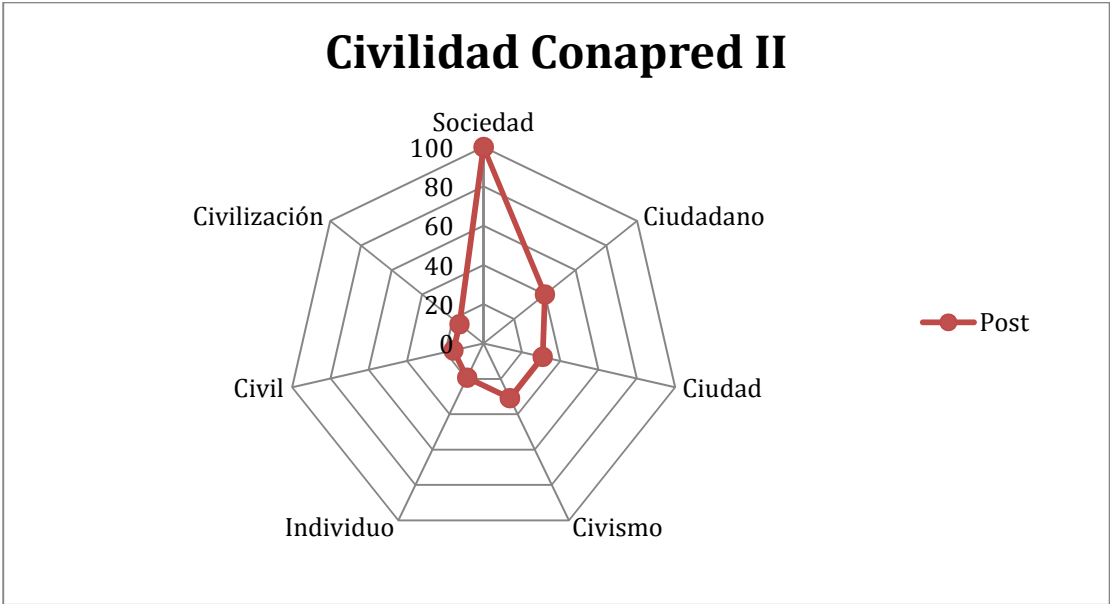




**Gráfica 31.** Distribución de las respuestas para la aplicación Pre de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Civildad”

**Post**





**Gráfica 32.** Distribución de las respuestas para la aplicación Post de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Civildad”

## **VIDA COTIDIANA**

El horizonte de significado para el concepto estímulo “Vida Cotidiana” es muy reducido y se centra en el ámbito laboral, escolar y familiar, matizado por responsabilidades y obligaciones. El hecho de que la vida diaria de los participantes del taller, la mayor parte del tiempo, se encuentre ocupada resolviendo problemas o actuando de manera responsable no es algo negativo. El problema se presenta cuando las personas no encuentran el gozo y la libertad como algo trascendente en su realidad diaria. Los grupos de trabajadores muestran horizontes de significado más reducidos que el grupo de estudiantes.

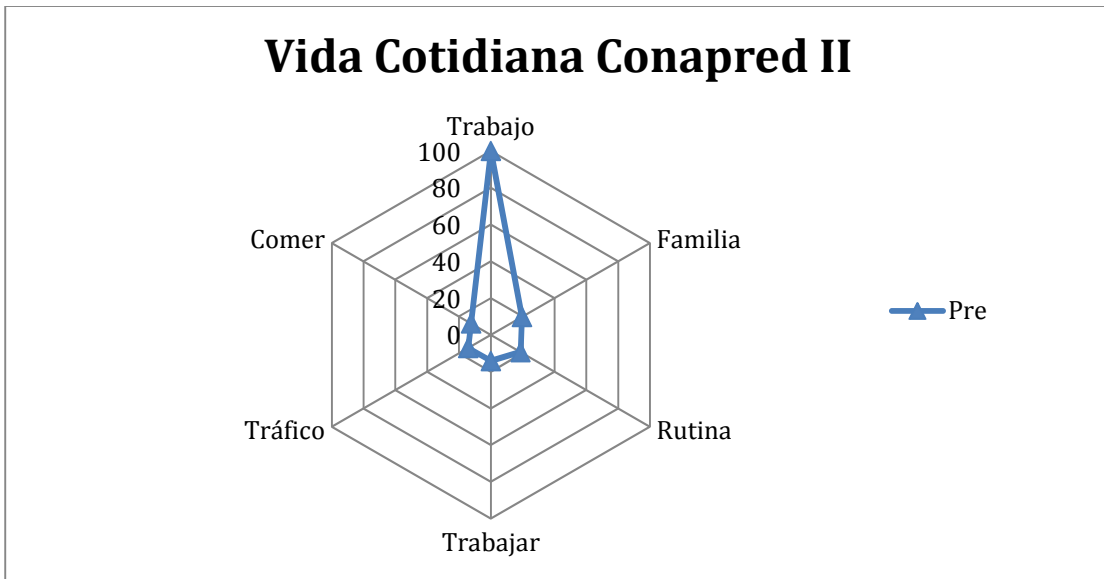
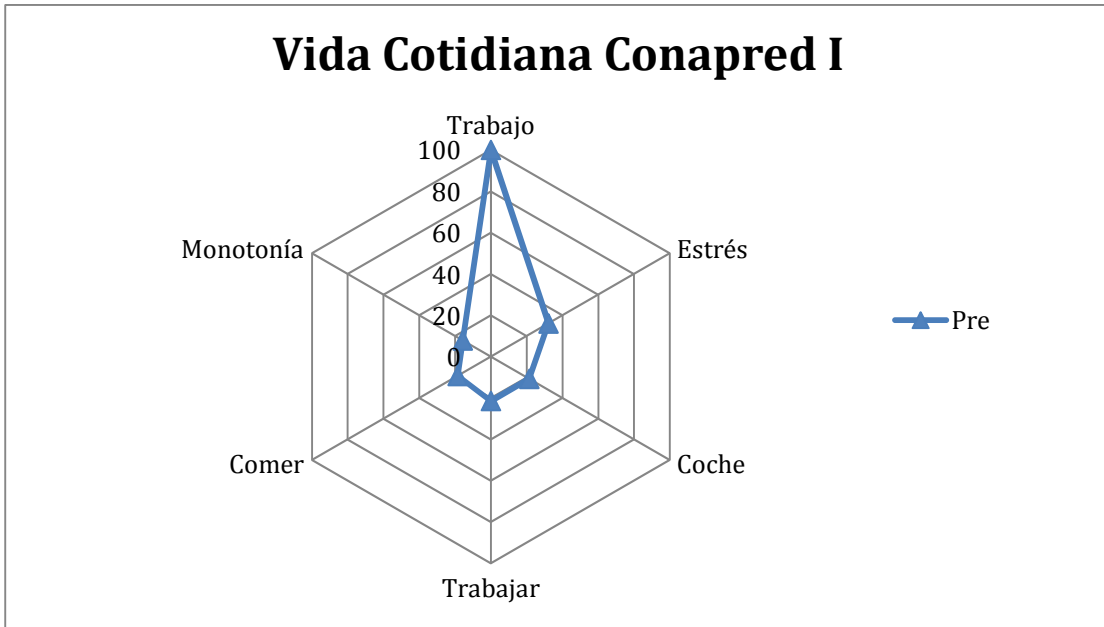
Los grupos de trabajadores, sin embargo, mostraron en la aplicación *post* una vinculación afectiva con la palabra estímulo. Ya que en la segunda toma de datos, se pueden observar palabras como vida, amigos, familia y amor.

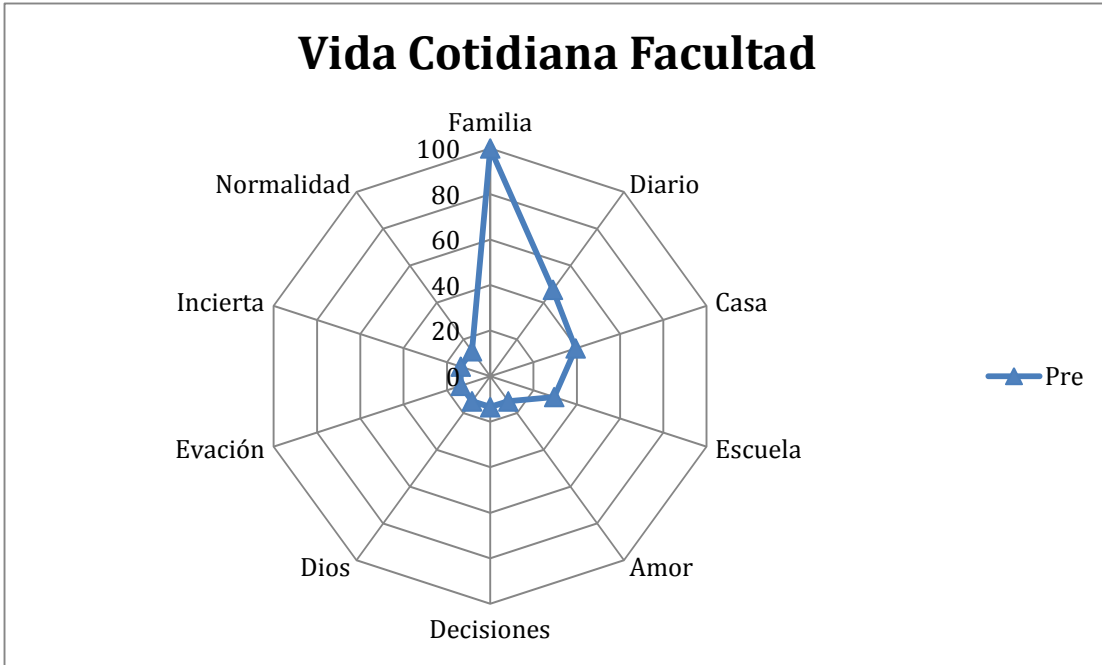
El grupo de estudiantes se mostró más abierto y mencionó una mayor cantidad de respuestas además de presentar un mayor horizonte de significado. En la aplicación *post* se mostró una vinculación funcional, ya que el grupo menciona que los cambios se pueden dar en la “Vida Cotidiana” ya que la entienden como una posibilidad de libertad y cambio.

Es posible que estas diferencias se deban al momento en que se tomaron estos datos, ya que la diferencia en la manera de ver el mundo entre adultos y adultos jóvenes puede ser muy diferente. Sin embargo, se puede decir que la “Vida Cotidiana”, el gusto y la libertad no son factores primordiales en la construcción de sentido. Es necesario retomar los conceptos de ocio, libertad y creación aplicados en una mayor cantidad de aspectos de la “Vida Cotidiana” y no limitarlos al entretenimiento o el descanso.



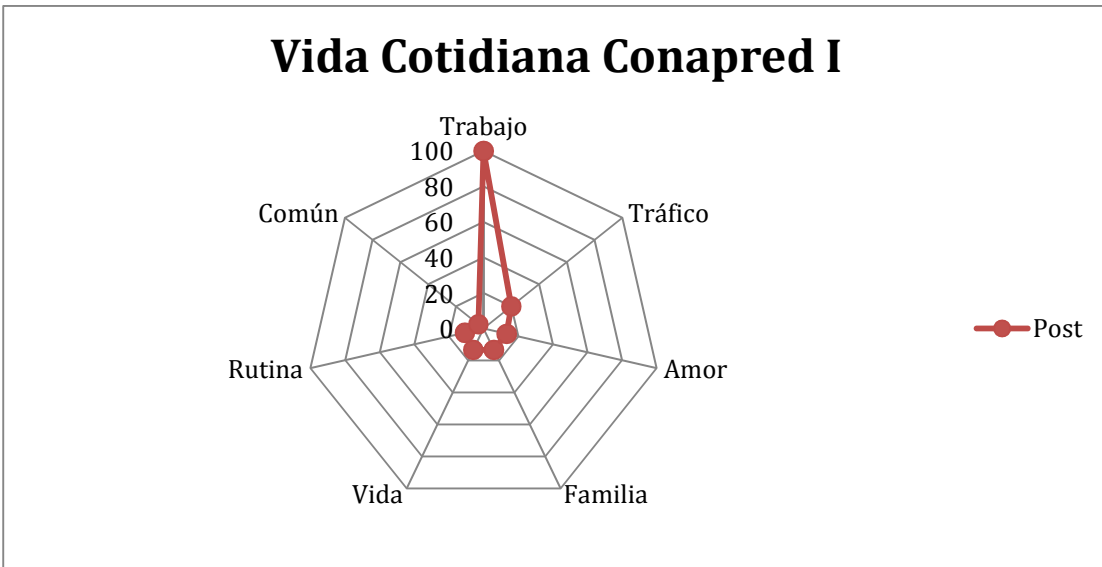
Pre



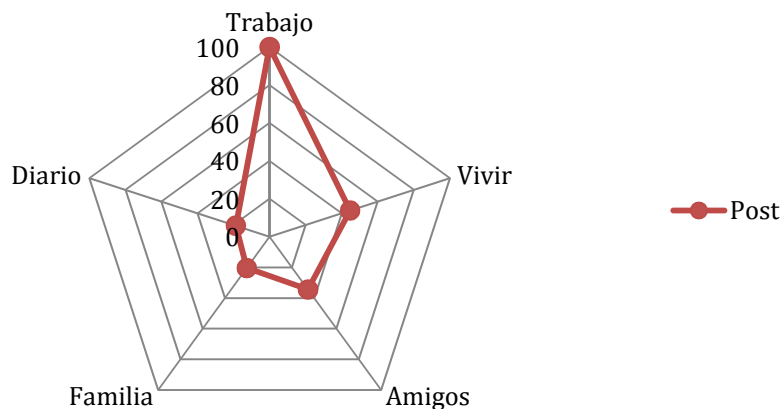


**Gráfica 33.** Distribución de las respuestas para la aplicación *Pre* de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana”

**Post**



## Vida Cotidiana Conapred II



## Vida Cotidiana Facultad



**Gráfica 34.** Distribución de las respuestas para la aplicación *Post* de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Vida Cotidiana”

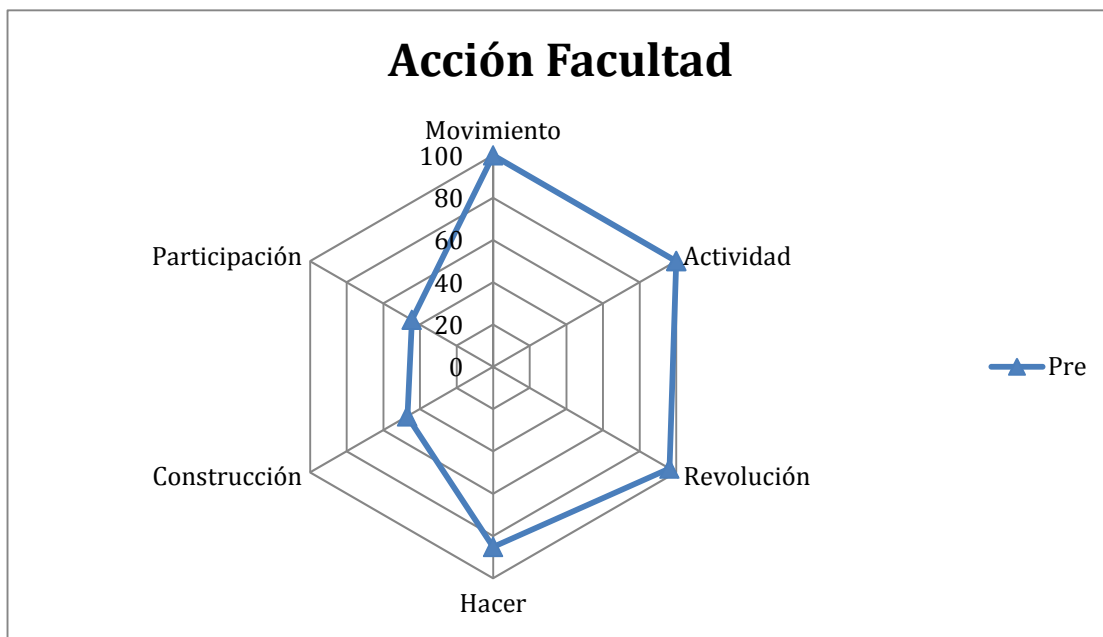
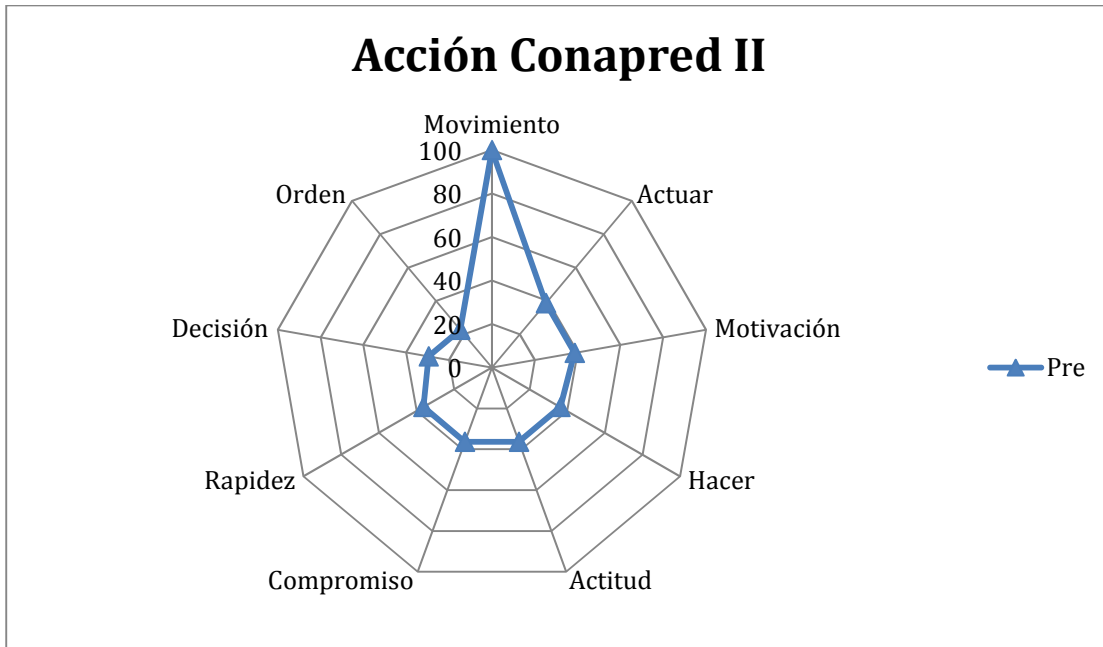
## ACCIÓN

Los grupos de trabajadores del CONAPRED mostraron un cambio semántico pequeño, en el que se muestran indicios de una vinculación funcional. La reducción de la cantidad de palabras sinónimas en las aplicaciones *post* puede indicar una estructuración más completa del horizonte de significado. El grupo CONAPRED II muestra una intención en la acción, es decir que una acción debe ser dirigida, lo cual ya implica planeación y evaluación sujeta a fortalecer las capacidades propias para cambiar el propio contexto

El grupo de estudiantes, en cambio, mostró una tendencia activa estereotipada. El *post*, muestra los elementos necesarios para lograr el cambio, como "praxis" y "razón". Si bien no se puede hablar de una vinculación entre los grupos, ya que en realidad, se están presentando palabras más abstractas y muy conceptuales, que hablan de una modificación en el concepto.

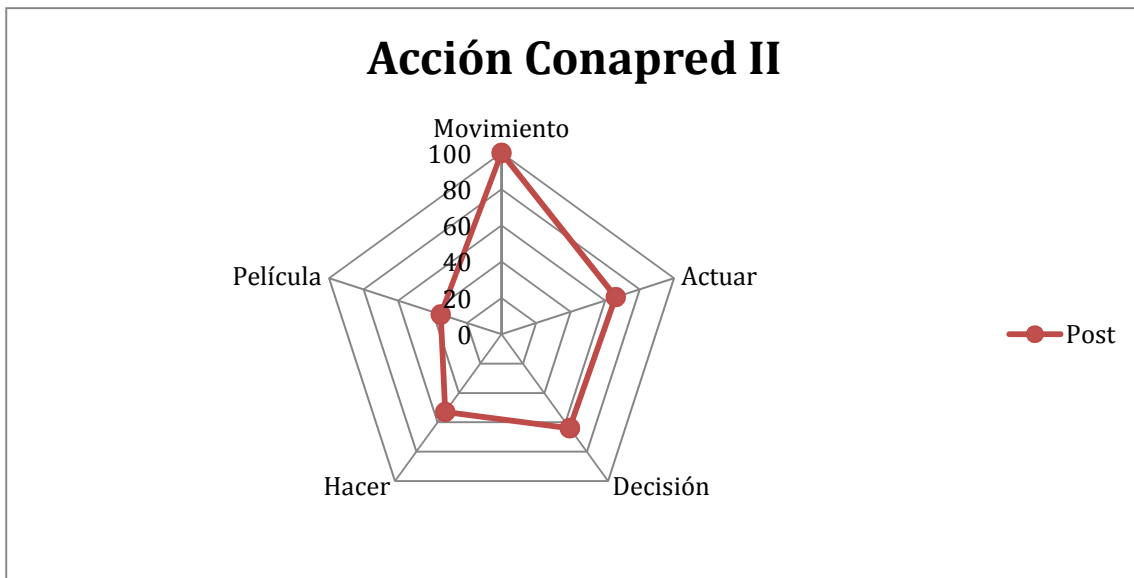
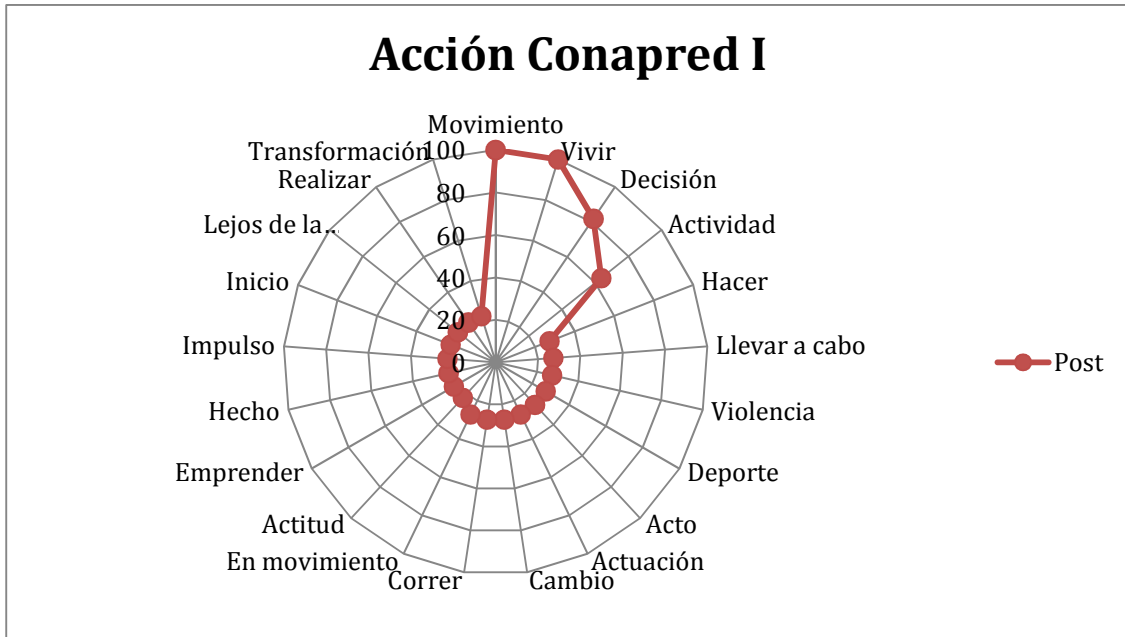
## Pre

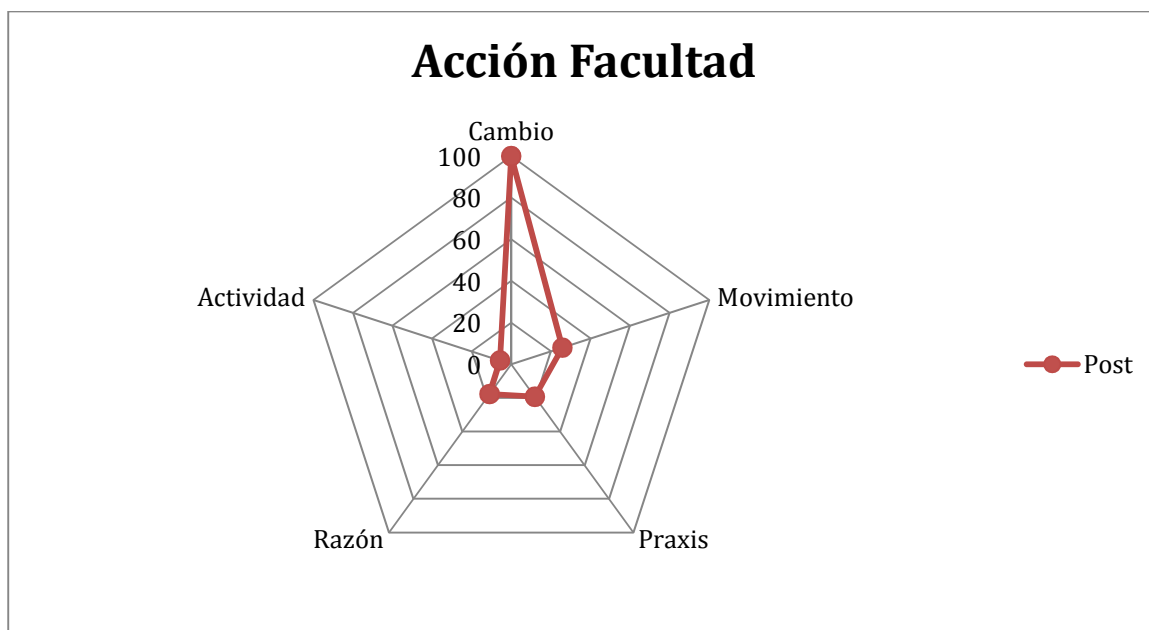




**Gráfica 35.** Distribución de las respuestas para la aplicación Pre de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Facultad”

**Post**





**Gráfica 36.** Distribución de las respuestas para la aplicación Post de las palabras con mayor peso semántico generadas a partir de la palabra estímulo “Acción”

## 2. Conclusiones Generales

Este trabajo buscó encontrar parte de los referentes socioeconómicos, cognitivos y culturales que interactúan en la construcción de sentido y la toma de decisiones de grupos involucrados en un proceso de educación ciudadana dentro del contexto del Modelo HADECNEC de Educación Ciudadana.

Como se mencionó anteriormente, la ciudadanía actual requiere de la formación de ciudadanos efectivos es decir, que sean capaces de tomar la iniciativa propia para orientar una mejor toma de decisiones comunes que afectan sus intereses más cercanos de una forma no-violenta y negociada.

El interés primordial de esta investigación es indagar sobre los referentes que pudieran ser importantes en la interacción social y la forma de en que estos afectan la construcción de sentido.

En el contexto de la educación ciudadana se sabe que una perspectiva basada en la memoria y en la reproducción de información no es suficiente para lograr vinculaciones afectivas y pragmáticas. Es por ello que se decidió partir de elementos cotidianos.

Diferentes perspectivas señalan que el sentido del gusto estético puede funcionar como un detonador en la creación de sentido, ya que éste se enmarca en procesos cognitivos complejos.

Las variables de vida cotidiana (placer y displacer) ofrecen información relevante sobre los intereses y preocupaciones de los miembros de los grupos participantes en esta investigación. Resultó notorio lo difícil que fue para cada uno de ellos señalar las cinco actividades de gusto y disgusto. Esta tendencia se mantuvo en el llenado de las redes semánticas del concepto estímulo "Vida Cotidiana", ya que el horizonte de significado en los tres grupos se centró en lo laboral y lo familiar, dando un énfasis particular a la rutina y el aburrimiento.

En cuanto al desempeño de los grupos en las aplicaciones de las redes semánticas, en todos los casos se pueden observar cambios en los horizontes de significado de las palabras estímulo, por lo que se puede decir que la aplicación de los Talleres HADECNEC sí tiene un impacto en la construcción de significado en las palabras estímulo. Si bien, esto se trata sólo de un indicador, provee de información relevante referente al comportamiento de los participantes en la vida cotidiana en el contexto de la educación ciudadana.

Un gran problema de la política y de la educación ciudadana en particular es que el grueso de la población cree que es un tema exclusivo de una minoría no representativa y abusiva, cuando en realidad la política la hacen todas las personas en cualquier momento de sus vidas. El punto clave, como se plantea en los cursos-taller HADECNEC, es comenzar con temáticas cercanas a los miembros de una comunidad y a partir de allí tratar de incidir en la reorientación de una toma de decisiones en espacios conversacionales de la sociedad más cercanos al horizonte del beneficio común.

Si bien este trabajo sólo observa una parte pequeña de la riqueza y cantidad de información generada durante las aplicaciones de los cursos-taller HADECNEC, es suficiente para mostrar un cambio semántico-conceptual y afectivo-pragmático, acerca de los temas tratados en los talleres.



Desde esta particular experiencia, este estudio se limitó a una primera evaluación, pero para posteriores análisis, se recomienda el seguimiento más detallado de cada uno de las etapas de los talleres, y particularmente el que corresponde al seguimiento de llenado de las celdillas de la matriz HADECNEC, ya que justo en ese momento se está gestando dialógicamente el cambio semántico y donde se evidencian las vinculaciones de corte pragmático-afectivas que abrirán horizontes alternativos de significado..

De igual forma, el seguimiento de elementos relacionados con la vinculación de los participantes y su manejo del tiempo libre y la dificultad de señalar las actividades de gusto y disgusto en su vida diaria, podrían abrir líneas de investigación muy sugerentes acerca de la importancia del tiempo libre para inducir mecanismos de cohesión en la vinculación social y toma de decisiones más eficaces en beneficio del bien común. El tiempo libre lejos de estar exclusivamente dedicado al trabajo o al ocio, es una posibilidad de acción y creación que no debe desaprovecharse en asuntos técnicos y reproductivos.

Recordemos que sentir el tiempo como propio, sin importar las actividades que se realizan, es lo que le da el sentido de libertad al mismo transcurso de las experiencias vividas. Pero si el grueso de la población considera que el tiempo libre es sólo un escape, porque la vida consiste en sólo cumplir obligaciones, está sacrificando lo más valioso y lo más liberador de los propios recursos psicológicos: la creatividad y la capacidad de interpretar e incidir en el mundo que construimos y habitamos diariamente.

## VII. Conclusión y Aportaciones

Además de los datos concernientes a las redes semánticas y los cambios en los horizontes de significación de las palabras estímulo, esta investigación arrojó información importante relacionada con los temas planteados en el marco teórico.

Siguiendo lo planteado por Bruner (1986/2004) y Goodman (1978), la construcción de sentido es un proceso que depende de las capacidades perceptuales y cognitivas de las personas; así como de determinadas características socioculturales y particularmente de la disposición para construir y reconstruir significados dialógicamente. Y es que como afirma el dicho popular: “no hay peor sordo que el que no quiere oír”, se podría afirmar que no hay peor espectador que aquel que se niega a ver lo que ocurre frente a sus ojos. Si bien la noción tradicional sobre la sensación y la percepción es que estos procesos básicos comandan la consciencia, la consciencia puede también modificar la percepción.

En este nivel Bruner, Goodman y Munné corroboran que justamente la “creación de mundos posibles”, la “significación” y “resignificación” de conceptos y por lo tanto de “realidades”, es una tarea liberadora y socioconstructiva, realizada por sujetos activos en un contexto y no fuera de él. Y si bien el pensamiento técnico-reproductivo sólo logra repetir lo ya existente; lo cual repercute en la aplicación de modelos que si bien pueden parecer eficaces en la inmediatez generan problemas más profundos a largo plazo. El pensamiento alternativo capaz de crear nuevo sentido a corto plazo puede ser cuestionado pero a mediano y largo plazo es más satisfactorio. Es así que podemos presenciar la repetición de patrones colectivos de conducta, que no solo afectan las relaciones personales, o la toma de decisiones a corto y largo plazo ya que ponderan las recompensas inmediatas sobre las que apuntan al bien común. De aquí que por ejemplo: la aplicación de programas de gobierno paternalistas que no solucionan las

problemáticas de las personas. Se trata de paliativos que deterioran los recursos potenciales y no pueden evitar que en su caso sean desaprovechados. Este tipo de prácticas han llevado al planeta en general a un límite en el que parece no podrá sostener por mucho tiempo. Además, estos modelos generalmente favorecen a los grupos de poder, fomentando prácticas discriminatorias y excluyentes. Es así que hablar de mundos posibles en este contexto, no es un asunto trivial sostenido en relativismos, sino un punto central y fundamental en la construcción de un cambio social no-violento y en ello la Psicología y las estrategias socioconstructivistas como HADECNEC representan una opción eficaz.

En cuanto a los datos relacionados con el manejo del tiempo libre, tanto en las variables socioeconómicas (gusto y disgusto), como en las redes semánticas de "Vida Cotidiana" muestran una clara incapacidad de los participantes para presentar respuestas relacionadas con información de tipo afectiva relacionada con sus respectivas vidas cotidianas y vinculadas la toma de decisiones. Munné (2004) explica que el sentido del tiempo libre depende de la capacidad que tengan las personas de elegir el tipo de actividades que realizan en la vida cotidiana y qué tanto, "esas acciones" están gobernadas por ellos mismos (es decir, autocondicionadas) o por el contrario, dependen de factores externos (heterocondicionadas). En este sentido, si la mayoría de las respuestas de los participantes se centran en actividades laborales y necesidades personales hacen evidente que el gran espectro de posibilidades que ofrece un concepto tan amplio como "Vida Cotidiana" no se concibe como creativo y alternativo para el propio desarrollo. Al respecto, si bien la aplicación *post* mostró un cambio en los horizontes de significación de los tres grupos, las respuestas siguieron sosteniéndose en actividades heterocondicionadas, lo cual, relata serias limitaciones para enmarcar desde la propia experiencia cotidiana, la posibilidad de lograr cambios en el propio contexto.

Por otra parte, el sentido del gusto estético puede proporcionar información importante acerca de la forma cómo se van construyendo conceptos de las personas y mostrar indicios de cómo se van desarrollando sus capacidades creativas y afectivas. Es posible, siguiendo a Bourdieu (1979/2003) y a Goodman (1978), concluir que la preferencia estética de las personas puede relacionarse con sus capacidades de creación de sentido. Es decir, que personas con gustos estéticos más complejos y variados podrían tener más recursos para confrontar la realidad de una manera más creativa y comprometida, que una persona con gustos estéticos más simples y repetitivos. Aunque este tema será motivo de inicio de otro estudio, al menos desde el presente se considera relevante vincularlo con los temas abordados, para abrir nuevos cauces de investigación.

Estos tres ejes temáticos: la “construcción de sentido”; el “manejo del tiempo libre”; y el “sentimiento de placer” (gusto), pueden ser de vital importancia para la aplicación de futuros talleres de educación ciudadana. Los enfoques tradicionales (como los seguidos en los planes de estudio de la SEP y las estrategias de educación ciudadana del IFE) se centran en el conocimiento cívico-legal de los conceptos políticos y se abordan, en el mejor de los casos, con situaciones dilemáticas en las que los participantes deben elegir cuál es la opción moral o éticamente más adecuada para resolverlos. Sin embargo, la vida y los problemas cotidianos son mucho más complejos y se caracterizan por presentarse en la forma de situaciones inéditas que requieren de una toma de decisiones ágiles; las premisas cívico-normativas no se traducen en opciones eficaces de comportamiento para resolver problemas en poco tiempo y con información insuficiente para sostenerlas. Es por ello que modelos complejos que permitan fomentar una mayor vinculación semántica-funcional y afectiva en los participantes del proceso educativo situado en diferentes espacios conversacionales de la sociedad se vuelven fundamentales para el desarrollo de un pensamiento estratégico en prospectiva. En este caso el Modelo HADECNEC permite la vinculación de sus participantes en situaciones relevantes para ellos y

propicia el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, tales como la negociación, la toma de postura, la corresponsabilidad, la empatía, la planeación y la toma de decisiones. Transitar por los diferentes espacios conversacionales de la Matriz HADECNEC permite que los participantes puedan aprender a establecer relaciones afectivas y abrir perspectivas en diferentes niveles de problematización, y por lo tanto, considerar que sus decisiones repercutan favorablemente, en el marco de su vida diaria.

En consecuencia, considerar variables relacionadas con la vida cotidiana para la solución de problemas diarios se hace imprescindible en la educación ciudadana. De acuerdo con el modelo HADECNEC, la solución de problemas que existen en una comunidad no puede derivarse de intereses o premisas individuales, para ser eficaces deben hacerse públicos para concebirse como compartidos. Al recorrer diferentes espacios conversacionales, cada espacio requiere de un tipo determinado de lenguaje diferente y aprender a manejarlo implica a la vez hacerse eficaz, en la creación de estrategias de acercamiento y solución. Llevar a cabo estos cambios prospectivos de lugar permite que las personas puedan imaginar escenarios y acciones de solución posibles, lo que demuestra que su representación imaginaria permite concebir que estos cambios sean posibles.

Finalmente, la información sobre el uso del tiempo libre y la vinculación de los participantes con sus "Vidas Cotidianas" podría abrir líneas de investigación referentes a la participación de las personas con su medio ambiente, con otras personas y consigo mismas a partir de respuestas relacionadas con variables de gusto y vida cotidiana. Además de una escasa preocupación por el bien común, la indiferencia hacia los demás muchas veces puede ser resultado de una indiferencia hacia uno mismo, demostrada como una incapacidad de comunicar lo que puede causar o no gusto o disgusto. Por esta razón el gusto estético no sólo está relacionado con lo que parece placentero o "bonito" sino que incluye procesos cognitivos complejos que derivan en sensibilidad, empatía,

construcción de la personalidad, auto implicación y corresponsabilidad y toma de decisiones imprescindibles para la autoestima y el fortalecimiento del auto-concepto en el sentido del *empowerment*. Debido al gran impacto que estos aspectos pueden tener en la vida política y sociocultural de los ciudadanos, es fundamental considerarlos como relevantes para estudios posteriores.

## Referencias Bibliográficas

Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception : a psychology of the creative eye*. Berkeley, California: University of California Press.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. U.S.A: Prentice Hall.

Berger, P. y Luckmann, T. (1967/1968). *La Construcción Social de lo Real*. Argentina: Amorroutu.

Bourdieu, P. (1979/2003). *La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto* (Ruiz de Elvira, M. Trad.). (1ª reimpresión). México: Taurus.

Bruce, V., Green, P., & Georgeson, M. (1996). *Visual perception: Physiology, psychology and ecology*. LEA.

Bruner, J. (1986/2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los Actos de la Imaginación que dan Sentido a la Experiencia*. (López, B. trad). España: Gedisa.(1986)

Bruner, J & Haste H. (compiladores) (1987). *La Elaboración del Sentido: La Construcción del Mundo por el Niño* (Making Sense. The Child's Construction of the World. Trad. de Catalina Ginard). Barcelona España: Ediciones Paidós, Serie "Cognición y Desarrollo Humano" No. 19, 1990.

Camprose, R, et al. (1998). "Time Use by Gender and Quality of Life". *Journal Social Indicators Research*, 44: 119-144.

Dawson, J, (1967). Cultural and Physiological Influences Upon Spatial Perceptual Processes in Africa. Part I. *International Journal of Psychology*, 115-128.

De Grazia, S. (1994). *Of Time, Work, and Leisure*. USA: Vintage.

Diener, E. (1997). "Measuring Quality of Life: Economic, Social, and Subjective Indicators": *Social Interactions Research*: 40 (1-2) 189-216.

Diaz Barriga, F. (2006). "Enseñanza Situada", en *Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill Interamericana.

Finkel, S (2003). "Can Democracy be taught". *Journal of Democracy*: 14(4).

Fernández Christlieb, P (1994). *La Psicología Colectiva un fin de siglo más tarde*. Colombia: Anthropos.

(2003). La Psicología como Estética Social, *Revista Interamericana de Psicología*.

37, 253-266.

Freud, S. (1901/1985). *Psicopatología de la Vida Cotidiana*. (Ballesteros y de Torres, L. Trad.). (11ª reimpresión). Barcelona: Alianza Editorial.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Granja, D. (2004). Estudio Preliminar. En Kant, I., *Observaciones sobre el Sentimiento de lo Bello y lo Sublime* (pp. VII-LXXIII). México: Fondo de Cultura Económica.

Gibson, J. J.(1950) *The Perception of the Visual World*. U.S.A.: Houghton Mifflin.

Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. U.S.A.: Hackett Publishing Company.

Hemingway, J. L. (1991). "Leisure and democracy: Incompatible ideals? In G. S. Fain (Ed.), *Leisure and ethics: Reflections on the philosophy of leisure* (pp. 59-81). Reston, VA: American Association for Leisure and Recreation.

Hockett, C. (1977). *The view from language: selected essays 1948-1976*. Athens, University of Georgia Press.

Jansson, G. (1994). *Perceiving Events and Objects*. U.S.A. :Lawrence Erlbaum Associates.



Kahneman, D (1977). *Prospect Theory. An Analysis of Decision Making Under Risk*. USA: Decisions and Designs.

Kant, I. (1764/2004). *Observaciones Sobre el Sentimiento de lo Bello y lo Sublime*. (Granja Castro, D. Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

(1790/2005). *Critique of Judgment*. U.S.A.: Barnes & Noble Books.

Klicperová, M. (2007). Ciudadanía en transición: la teoría de la ciudadanía y la ciudadanía en naciones en transición a la democracia (con referencia especial a Europa central-este. En G. Mota, *Educación Cívica y Ciudadana: Una Visión Global* (pags. 169-192). México, DF: Aula XXI Santillana.

Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology* New York: Harcourt, Brace, & World.

Kohlberg, L (1984). *The Psychology of Moral Development*. USA: Harper & Row San Francisco.

Kölers, P.A. & Von Grünau, N. (1976). "Shape and Color in Apparent Motion". *Vision Research*, 16:329-335.

Lafargue, P. (1880/1970). *El Derecho a la Pereza*. (Giner, J. Trad.). México: Grijalbo.

Langer, Susanne, (1942). *La nueva clave para la Filosofía*, Buenos Aires, Sue; 1958

Lehrer, J. (16 de Enero de 2008). The Future of Science... Is Art?. Recuperado el 16 de junio de 2010, de Seed Magazine:

[http://seedmagazine.com/content/article/the\\_future\\_of\\_science\\_is\\_art/](http://seedmagazine.com/content/article/the_future_of_science_is_art/)

Lessig, R. (November de 2007). Laws that Choke Creativity. TED: Ideas Worth Spreading Long Beach, California, USA: TED.

Lynnett, S. (1983). "On the Meaning of Leisure: An Investigation of Some Determinants of the Subjective Experience". *Journal of Consumer Research*, Vol. 9, No. 4, pp. 381-392

México, Instituto Federal Electoral (2006). Estrategia para generar Conciencia, Confianza y Participación Ciudadana.

México (2005). Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010.

México, Secretaría de Gobernación (2006). *Tercera Encuesta Nacional Sobre Cultura Política*. En <http://www.gobernacion.gob.mx/encup/>

Montero, M. (coord) (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*, Barcelona: Anthropos.

Moscovici, S. (1976), *Social Influence and Social Change*. London: Academic Press

Mota, G. (2001). Creación como Existencia. La Pregunta por el Ser del Arte y la Creación Artística en Nietzsche y Heidegger. (Tesis Doctoral, FFyL-UNAM).

(2001). Serie Didáctica: Curso Tú Eres un Ciudadano. Manuales, Guías de Trabajo, Juegos Didácticos, Trípticos y Videos México. SOMEPSO, SEP, Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH). D.R. No. 03-2001-082712410000-01.

(2005). Curso Tú Eres un Ciudadano. México. PROPAGEC (Manual didáctico).

(2007). *Educación cívica y ciudadanía: una visión global*. México: Santillana.

(2007). Modelo de Educación Ciudadana HADECNEC. Propuesta Didáctica a partir del Desarrollo de Potencialidades. En Mota, G., *Educación cívica y ciudadanía: una visión global*. (pp. 301-357). México: Santillana.

(2008). Educación Ciudadana Una Mirada Plural. En I. Vidales, *Formación Ciudadana Una mirada Plural* (págs., 77-120). Monterrey: CECyTE.

Munné, F. (1994). Complejidad y Caos: Más allá de una Ideología del Orden y el Desorden, en M. Montero, coord., Conocimiento, realidad e ideología. Caracas: AVEPSO, 2004.

(2000). El Self Paradójico, La Identidad como Substrato del Self, en D. Caballero, Méndez y K. Pasto, com., La Mirada Psicosociológica, Grupos, Proceso, Lenguajes y Culturas, Madrid: Biblioteca Nueva, 743-749.

(2004). Psicosociología del Tiempo Libre: Un Enfoque Crítico. México: Trillas.

(2004). "El Retorno de la Complejidad y la Nueva Imagen del Ser Humano: Hacia una Psicología Compleja". *Revista Interamericana de Psicología/International Journal of Psychology*, Vol. 38, Num. 1 pp. 21-29.

Munné, F. & Codina, N: (1996). Psicología Social del Ocio y el Tiempo Libre, en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa, coord., Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw-Hill, 1996, Cap. 16, 429-448.

(2002). Ocio y Tiempo Libre: consideraciones desde una perspectiva psicosocial. *Revista Licere-Brasil*.

Sartre, J.P. (1940/2004). *The Imaginary: A Phenomenological Psychology of the Imagination*. Gran Bretaña: Routledge.

Piaget, J. *The Child's Construction of Reality*. London, England: Routledge and Kegan Paul.

Skinner, F. B, (1971). *Beyond Freedom and Dignity*, New York: A. Knopf.

Sue, R. (1980/1992). *El Ocio*. México: Fondo de Cultura Económica; Segunda Edición. (1980).

Thorndike, E. & Woodworth, R. (1901). *The Influence of Improvement in one Mental Function*. (C.D. Green, Ed.) Recuperado el 17 de junio de 2010, de Classics in the History of Psychology:<http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/Transfer/transfer3.htm>

Titchener, E. (1898). *The Postulates of a Structural Psychology*. (C.D. Green, Ed.) Recuperado el 17 de Junio de 2010, de *Classics in the History of Psychology*: <http://psychclassics.yorku.ca/Titchener/structuralism.htm>

Torney-Purta, J., Barber, C., Homana, G. (2007) Profiles of Civic Life Skills Among Adolescents: Indicators of Researchers, Policymakers, and the Public. *Child Indicators Research*, 86-106.

Valdez M., J.L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México

Vigotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass, USA: M.I.T. Press.

Ward, E. (1954). "The theory of decision making". *Psychological Bulletin*, 51(4), 380 – 417.

Wechsler, D. (1939). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore: The Williams and Wilkins Company.

Wertheimer, M (1945) *Productive Thinking*. New York: Harper

Wundt, W. (1902). *Principles of Physiological Psychology*. (C.D. Green, Ed.) Recuperado el 17 de junio de 2010, de *Classics in the History of Psychology*: <http://psychclassics.yorku.ca/Wundt/Physio/>