

Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa en la ciudad de Barranquilla, Colombia

Case Study on the Meaning of Citizen Formation and its Relationship to Multiple Intelligences from the Standpoint of Families and Educational Facilities in Barranquilla, Colombia

Recibido: mayo 8 de 2008 | Revisado: septiembre 2 de 2008 | Aceptado: noviembre 11 de 2008

MARCO ANTONIO TURBAY*
MARÍA AMARÍS MACÍAS**
CONSUELO ANGARITA***

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

RESUMEN

La socialización del individuo es uno de los principales desafíos en el desarrollo regional a corto, mediano y largo plazo, tan importante como la política, la economía y la ecología. Pieza clave en este proceso, es la formación de ciudadanía, que proporciona a la persona las herramientas en términos del saber y de los principios de convivencia que lo llevan a reconocerse como un ser social con derechos y deberes. Esta investigación, de modelo mixto, pretende describir los significados de la formación ciudadana construidos por un padre, su hija y un docente. Estos estudios de caso permiten a los actores desarrollar relatos desde los cuales se construyen dichos significados. En este trabajo se privilegia la técnica narrativa de Bruner, concepto fundante de “significado”; la búsqueda se complementa con el concepto de inteligencia de Gardner en su propuesta de las inteligencias múltiples.

Palabras clave autores

Ciudadanía, inteligencias, negociación, significado, comunidad educativa, enfoque liberalista, enfoque comunitarista.

Palabras clave descriptores

Socialización, investigaciones, desarrollo regional, investigaciones, educación política, Barranquilla (Colombia).

ABSTRACT

Socialization of the individual is one of the main challenges in regional development, just as important as politics, economics and ecology; and a key component of this process is Citizen Formation, which provides people with knowledge and coexistence principles that lead them to recognize themselves as social beings, with rights and obligations in society. This mixed-model study aims to describe meanings attached to Citizen Formation by a father, his daughter, and a teacher. This case studies let actors develop narratives which they use to build the meaning of Citizen Formation. Bruner's narrative technique is privileged, with its foundational concept of “meaning”. The search is complemented by the idea of “multiple intelligences” by Gardner.

Key words authors

Citizenship, Intelligence, Negotiation, Meaning, Education Community, Liberalist Focus, Community Focus.

Key words plus

Socialization, Research, Regional Development, Research, Political Education, Research, Barranquilla (Colombia)

* Departamento de Psicología, Universidad del Norte, Km.5 Vía Puerto Colombia. Correo electrónico: mturbay@uninorte.edu.co

** Departamento de Psicología, Universidad del Norte. Correo electrónico: mamaris@uninorte.edu.co

*** Departamento de Psicología, Universidad del Norte. Correo electrónico: cangarit@uninorte.edu.co

Marco teórico

El interés por el concepto de ciudadanía ha experimentado en los últimos años una verdadera explosión. A finales de la década de los 70, era posible afirmar, con Van Gunsteren (1978), que los pensadores políticos opinaban que el concepto de ciudadanía había pasado de moda. Sin embargo, luego de 20 años ha vuelto a la palestra política en gloria y majestad.

En Latinoamérica el concepto de ciudadanía ha cobrado vigencia social, tras la crisis de la soberanía nacional. El rol de las instituciones (familia, escuela) en la formación de las virtudes y las responsabilidades ciudadanas es, entre otras, el de formar y desarrollar la facultad de imaginar, negociar, evaluar y proponer.

En este sentido, el concepto de ciudadanía debe necesariamente definirse o re-definirse, de acuerdo con los contextos históricos y situacionales. Así, se entiende por ciudadanía un asunto de estrategia política por excelencia, cuyos contenidos son definidos por procesos de construcción democrática e histórica que denotan, a su vez, aspectos éticos, morales, económicos y comunicativos en su constitución, y que se construyen y re-construyen en un proceso de interacción mediada e intersubjetiva.

A modo de síntesis, se considera que el ejercicio de la ciudadanía o participación ciudadana implica algunas condiciones. La fundamental es que pertenecer a una comunidad política puede manifestarse de forma activa o pasiva; como segunda condición, deben existir mecanismos e instituciones con el fin de regular, articular, concretar y negociar la diversidad de intereses presentes en la sociedad; en tercer lugar, se precisan la claridad y determinación de la comunidad sobre una participación libre y consciente de los derechos y deberes relacionados con esta condición; la cuarta es la vigencia de un espacio público de interacción, en el cual se validen los diferentes intereses presentes en la sociedad.

Bruner (1991) plantea muy claramente la importancia de descubrir los significados que los seres humanos crean a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis, construir la realidad e identificar la necesidad de centrarse en

las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos. De este modo otorgan sentido no sólo al mundo sino a sí mismos.

El significado abarca no sólo los aspectos cognitivos, sino también actitudes, valores, emociones, sensibilidad estética, acciones, y todo tipo de connotaciones socioafectivas y culturales. El significado es un acto simbólico con un propósito predefinido, propio de una construcción narrativa en interacción con el contexto de pertenencia, a partir del cual se organizan la experiencia, el conocimiento y las transacciones que se tienen con el mundo social—elementos canónicos—, y con los propios estados intencionales—creencias y deseos—, con el objetivo de asumir cómo son las cosas, cómo deberían ser. Igualmente, para anticipar, juzgar y extraer conclusiones sobre el valor de la propia forma de vida o compromiso.

Cuando el tema de formación ciudadana tiene lugar en contextos teóricos, se hace necesario reconocer los dos grandes enfoques que lo sustentan: el liberalista y el comunitarista. Desde Lechner (1994), el enfoque liberalista concibe la modernización como una revolución liberadora de la iniciativa privada, dejando a la libertad individual el espacio para la creatividad. Por otra parte, a la empresa privada se le asigna el rol de motor del desarrollo social. En una perspectiva contraria, el enfoque comunitarista propende por comprender los movimientos sociales como un llamado a la sociedad civil.

Es necesario aclarar que el concepto de formación ciudadana está interconectado con el de ciudadanía, ya que desde las dos visiones se comprende como un proceso de participación en el ámbito de la vida cotidiana. El concepto de ciudadanía no es entendido únicamente desde esta visión dialéctica, sino que históricamente existe una visión que antecede a esta perspectiva, y es la del tradicional modelo liberal, que define dicho concepto como un acto institucional por medio del cual los seres humanos nos socializamos. Es así como ni la óptica participativa, desde la cual se forma el concepto en el transcurrir de las interrelaciones cotidianas, es la única, ni tampoco la perspectiva institucional—modelo liberal— está en capacidad de agotar

cualquier estructuración del concepto por vía intelectual y/o de adaptación a la norma. En esta investigación se estudió esta diferencia –provechosa en el sentido estricto de lo académico–, con el propósito de demostrar que ambas concepciones están en constante interdependencia.

En acuerdo con Barcena (1997), el modelo liberalista es el único capaz de movilizar la conciencia de los individuos que conforman las masas, ya que se atribuye a la imposición moral la capacidad de persuadirlos, si se les expone el argumento más persuasivo.

Este mismo autor plantea que la perspectiva comunitarista defiende la tesis de que la actividad social se promueve desde los espacios cotidianos donde los seres humanos conviven, reconstruyendo con sus actos lo que el concepto liberalista da por sentado. Es por ello que la ciudadanía lleva a la civilidad, justamente al arte de relacionarse con quienes se convive.

Bruner (2000) habla de “convivencia civilizada”, definida como la utopía hacia la cual todo sistema educativo debe orientarse en la formación del hombre del mañana. Esta idea de hombre implica la formación del ciudadano que nos menciona Barcena (1997), el cual, para Bruner, se caracteriza por desarrollar una intención de negociación de las diferencias, en las cuales reconoce su espacio potencial de crecimiento y desarrollo personal.

Es posible llegar a un punto de encuentro, afirmando que la formación ciudadana es una construcción social que se configura entre la tradición y la vida cotidiana; a partir de ésta se establece el carácter del ser humano, reconstruyendo constantemente tanto sus pensamientos, percepciones y capacidad de elección, como sus juicios, creencias, sentimientos, valoraciones y, sobre todo, sus prácticas personales en el curso de la vida en comunidad. Es en este ámbito donde reconoce el derecho a la diferencia y se compromete a mantenerlo, permitiendo así el surgimiento de una identidad personal de tipo social. También en dicho contexto, la realización personal es propia del bienestar que se procura en la convivencia cotidiana y de la capacidad de llegar a consensos que promuevan espacios democráticos.

El tema de las inteligencias múltiples en la teoría de Gardner (1995) se encuentra en relación con la variable de significado de Bruner (1991). Estos dos conceptos, además de remontarse epistemológicamente a las ciencias del espíritu o de la cultura de Wilhem Dilthey, y más contemporáneamente a la teoría de las formas simbólicas de Ernest Cassirer (1998), se implican mutuamente dentro del contexto de la formación ciudadana.

Para ejercer la ciudadanía activa de carácter comunitarista, como se planteó atrás, y superar el enfoque liberalista que hace a las personas “mendigos de patria” y consecuentemente sujetos pasivos frente a las decisiones de la vida cotidiana, se hace necesaria la educación. Bruner (2000) la concibe en el marco del proyecto kantiano de generar oportunidades, donde, con sus propias palabras, se reconoce que el “conocimiento es poder”. No obstante, dista mucho de su antropovisión, en cuanto a que la categorización debe ser eminentemente racional, por cuanto al desnaturalizar al ser humano se le castra una de sus más grandes potencialidades: crear símbolos rompiendo los cánones tradicionales. Es así como la propuesta de Howard Gardner (1997) brinda la estrategia educativa que hace posible la idea de democracia para una ciudadanía participativa. Esta propuesta, además de definir a un ser humano capaz de construir símbolos, lo concibe vinculado con el mundo, no sólo por su competencia cognitiva, sino también cultural y artística. De este modo permite ver en su desempeño civil la posibilidad de diferentes perspectivas de valorar y aportar a la vida cotidiana, que abran paso a diversos espacios de vinculación socio-cultural, política y económica, entre otros. Valorando la diversidad, se hacen posibles la democracia y el ejercicio ciudadano.

La manera como Gardner (1995 citado en Amarís, 2002) define la inteligencia implica que:

- a) La capacidad para resolver problemas permita definir un objetivo y el camino adecuado para alcanzarlo.
- b) La creación de un producto cultural sea importante para la transferencia de conocimientos, opiniones y sentimientos.

- c) Los problemas por resolver vayan de lo simple a lo complejo.
- d) Los productos vayan desde teorías científicas hasta campañas políticas.

Objetivos

- a) Conocer el significado de la formación ciudadana para los estudiantes y sus instituciones (familiar y educativa) con base en:
 - i) referentes culturales
 - ii) símbolos
 - iii) sentido
 - iv) estados intencionales
- b) Comparar el significado de formación ciudadana que tienen los estudiantes y sus instituciones: educativa y familiar.
- c) Identificar en el significado que de formación ciudadana tienen el padre, el estudiante y el docente, las inteligencias requeridas para la formación y el ejercicio de la ciudadanía.

Metodología

La investigación se desarrolló en el marco del modelo mixto, pretendiendo, a partir de un estudio de caso, describir los significados construidos por las instituciones familiar y educativa sobre la formación ciudadana.

Se trabajó con un padre de familia que la mayor parte del tiempo convive con su hija, por lo tanto es significativo en su proceso de socialización y puede dar cuenta, desde su vida cotidiana –a través de una narrativa fluida–, de su formación ciudadana. Igualmente, se seleccionó un docente de tradición en la institución educativa donde estudiaba el sujeto principal de esta investigación.

Se utilizó la entrevista abierta con el propósito de recoger información que permitiera contextualizar los relatos de los sujetos participantes, obtenidos a partir de la técnica narrativa. La in-

terpretación de los resultados se realizó tomando como base el análisis de contenido

Resultados

La narrativa de todo texto se encuentra compuesta por las figuras retóricas que denotan el compromiso del hablante con algunos elementos y justifican, a su vez, sus actos y comportamientos. La estructura que se presenta a continuación es justamente eso: una descripción estructural de acuerdo con las medidas de cantidad que se realizaron sobre las figuras mismas. Esto permitirá entender las razones por las cuales el significado de formación ciudadana se concibe de manera liberal o comunitarista.

Se parte de la posición de la presentación de las deixis, las referencializaciones, la personalización, los tipos y el tiempo de conjugación de los verbos utilizados y los tropos simples, tales como la metonimia, la sinécdoque y la metáfora. Posteriormente, se presentan los elementos alusivos a las subcategorías que configuran la variable *significado* de Bruner (1991), con el objeto de comprender la riqueza del relato y su función.

En el relato del padre tenemos 882 líneas de expresión, organizadas en 109 párrafos, descompuestas en 375 unidades de análisis y conformadas por 12.266 palabras. Estos datos evidencian que el padre desborda su capacidad narrativa en un 50% aproximadamente, tanto a su hija como al docente. Además, muestra que su manera de construir los relatos es mucho más elaborada, ya que pese a doblar a su hija y al docente en número de palabras en su narración, sus párrafos, es decir, sus grupos de expresión narrativa, son muy claros y expresivos. Esto indica la capacidad de mantener un relato hilándolo con experiencias personales, símbolos, juicios. Razón distinta en la hija, como se verá más adelante. Además, las figuras retóricas del texto confirman lo afirmado. El único que utiliza metonimias con tanta frecuencia es este personaje. De aquí se deduce que la recursividad de la jerga popular es una característica del hablante. En cuanto a las metonimias, se encontró un elemen-

to interesante: los significados implícitos en ellas de acuerdo con el género. Por ejemplo, la palabra “perro”, al ser pronunciada por una mujer, hacía alusión a “persona de malos sentimientos”, “persona en la que no se puede confiar”; esto consta porque no siempre era referida a un acto de infidelidad. Por otra parte, la palabra “perra” pronunciada por un hombre sí buscaba crear una metáfora de lo que se entiende popularmente como “mujer vagabunda”, “mujer que lo hace con cualquiera de la calle sin importar nada, sin medir consecuencias, sin tenerse respeto”. Así continúa la cadena de significantes que le hace valorar el acto como una desilusión o un desconcierto en la relación de pareja. Las metáforas (17, para el presente estudio) indican también la capacidad de representarse el mundo y, a su vez, muestran una identidad típica de la realidad costeña, por cuanto las imágenes que recrean las metáforas hacen alusión a un insulto por infidelidad, pelea, un murmullo, un gentío, una pelea casada, característicos de los contextos rurales colombianos.

Por otra parte, los verbos utilizados en la mayoría de las unidades de análisis son declarativos, lo cual confirma el hecho de que la cultura atraviesa el discurso del padre. Los verbos declaratorios anuncian algo, y esto es justamente lo que hace el relato del padre: anunciar un modo de vida, una manera de hacerla propia, por medio de una estrategia de comparación cultural a nivel endógeno; es decir, entre sus grupos de amigos, de vecinos y su mismo núcleo familiar se decide las acciones sociales de mayor beneficio, de acuerdo a su funcionamiento para la mayoría.

Sumando argumentos a lo afirmado, el relato del padre es el único que construye dos personalizaciones, ambas en unidades de análisis donde los verbos son declaratorios, adjudicándole a su comunidad el animismo que los caracteriza. En relación con la designación de un actor responsable, el relato del padre da preferencia (casi en un 93%) a las deixis, lo que representa en su discurso la tendencia a personalizar los responsables de las acciones que define. Es conveniente hacer explícito que será decisivo este punto para determinar si esta identificación frente al otro significa un reco-

nocimiento (por parte del actor) de la orientación de su responsabilidad o si es una manera de señalar al otro para librarse de sus deberes.

El relato de la hija-estudiante, quien es denominada así por el hecho de cumplir en su relato dos roles distintos, en la institución familiar y educativa, a partir de los cuales se nutre y a los cuales también aporta, presenta una construcción narrativa configurada por 190 unidades de análisis desarrolladas a lo largo de 192 párrafos. Pese a tener la mitad del número de palabras que el de su padre, y casi un 40% menos de sus unidades de análisis, tiene una capacidad narrativa limitada. La estructuración de las ideas es entrecortada, lo que es demostrado en los 192 párrafos que casi doblan a los de su padre. Otro dato que confirma lo anterior, es la relación entre las 6.616 palabras y las 588 líneas que configuran el texto, lo que muestra la poca capacidad relatora.

Con respecto a las clases de verbos utilizados, casi un 46% son de tipo declaratorio, lo que confirma su manera de referirse a los otros, para de ahí sacar conclusiones personales. En la mayoría de sus declaraciones identifica un actor, un responsable de la acción. En cuanto al uso de las figuras retóricas, como la metonimia y la metáfora, vemos una ausencia de las primeras y diez de las segundas. Las imágenes aluden o involucran los espacios públicos en los que se desenvuelve y las acciones prohibitivas que se entretajan en los mismos. A pesar de que en ocasiones no es evidente, se deja implícito su deseo de poder participar.

Con relación al relato del docente, tenemos un resultado de 92 unidades de análisis, lo cual lo hace el más extenso. Es significativo que, pese a no tener mucha diferencia de palabras con lo narrado por la estudiante (250), el docente muestra, en sus pocos párrafos, una mayor estructuración de las palabras, que representa una capacidad narrativa más desarrollada. Sin embargo, frente a las 375 unidades del padre, aparentemente su imaginación se muestra limitada por el propósito de querer ceñirse en sus contenidos a la conceptualización de la vivencia comunitaria: su rol dirige, sin duda, su discurso. En el uso de las figuras retóricas, el número de las metáforas es de seis, lo que denota su búsqueda

de abstraer la experiencia intentando hacer del espacio de narración un espacio de lección –en el análisis de las subcategorías de significado se profundizará este punto–. Por ahora, basta decir que el 58% de verbos utilizados fue de tipo declarativo. Esto confirma lo dicho hasta ahora, ya que sus enunciados abstractos buscaban formular lo que él consideraba como cierto, que, como se verá más adelante, pretende estar muy cerca de una verdad universal.

En sus unidades de análisis se denota la recurrencia a identificar un actor social que, por lo general, era un referente institucional o personal en su ejercicio como docente. Sin embargo, se puede apreciar un incremento, en relación con los anteriores, del uso de las referencializaciones, característico de un discurso abstracto, en el que el mismo relator tiende a perderse.

Ahora bien –y en cuanto a la presentación de las subcategorías de Bruner (1991) – la narrativa del padre está construida con una tendencia marcada por las referencias culturales. Esto confirma que es producto de su interacción con su medio, ya que en parte asocia sus formas de relación con lo que expresa como “estar comparando” su vida personal con la de quienes lo rodean. La interacción entre su mundo personal y su mundo cultural se evidencia en que, después de cada referencia cultural, exponía su posición personal, para lo que la subcategoría experiencia, que hace alusión a hechos vividos, lo muestra con el segundo número más elevado, sólo por debajo de las referencias culturales. Es conveniente aclarar que lo que se encontró en el discurso del padre contiene una dialéctica entre su pasado, su presente y su futuro. Esto significa que no todos los significados que fueron encontrados coincidían, ya que en la medida en que hablaba los construía, y no todos son permanentes, sino que, de acuerdo con lo relatado y los propósitos, se iban modificando. Una subcategoría que pesa de manera significativa en sus relatos son las creencias. Los estados intencionales de sus significados construidos tienen, como característica de los contextos culturales colombianos, mucho de opinión pública, suposiciones o prejuicios que en el transcurso de su vida ha ido

integrando. Por ejemplo, la decisión de no emprender una nueva vida amorosa está cimentada en la creencia de que sobre los sentimientos prima un sistema económico de sostenimiento, a partir del cual se decide si se sigue o no con la pareja. Esto no le representa ninguna estabilidad al padre, por tanto, no decide iniciar una relación de pareja. Otro ejemplo nos muestra cómo el padre, a raíz de sus experiencias familiares y culturales, en las cuales la violencia está presente en el vínculo de relación entre padres, hermanos y demás familiares, procura no regañarlos sino hablar con ellos, porque cree profundamente que a partir de la comunicación las relaciones se fortalecen y crecen sin obstáculo. Los propósitos del padre orientan la construcción de significados más proclives a la estabilidad del hogar y la proyección de ver a sus hijos educados, felices e independientes. Las imágenes que acompañan estos sentidos tienen sus raíces en las referencias culturales, a modo del lado negativo de una foto. Ahí se proyectan los temores más vividos que comprenden, tanto el maltrato físico y verbal, como el psicológico entre familiares y vecinos. La imagen de la ruptura con su esposa es uno de esos tantos ejemplos; las peleas entre sus vecinos y los métodos utilizados por ellos para educarse o, más bien, controlarse para sus propios propósitos, son otros elementos que nutren tanto sus apuestas por un futuro mejor, como el deseo de que ciertas situaciones pasadas no vuelvan a repetirse. Los símbolos recurrentes en su discurso son: la plata, la salud, la familia, la violencia, la marihuana, la prostitución, el gentío, el murmullo, la infidelidad y sus partidas; todos estos objetos, características y estados atraviesan constantemente su discurso. El padre busca, como se verá en el análisis hermenéutico, describir su situación personal desde un trasfondo gestáltico constituido por su experiencia personal y por la situación del barrio.

En lo que se refiere a la narrativa de la hija, tenemos que la subcategoría más utilizada por ella es, como en el caso de su padre, la referencia cultural, pero no muy distanciada de las creencias. Las creencias en este personaje representan los anhelos de una vida futura mejor; visto en negativo, la expresión de sus creencias y sus deseos es el lado

contrario de su historia personal. Sin embargo, las experiencias personales no son significativamente numerosas, esto a raíz, posiblemente, de su poco desarrollo narrativo. Se notó que el propósito de su vida está encaminado a alejarse de los caminos por los cuales optan las personas del barrio y decidir formarse como una buena mujer. Aquí, como veremos en el análisis hermenéutico, hay una fuerte influencia de su padre, aunque ella misma se presente como distante de él. La imagen que persigue durante todo su relato a este personaje es el temor de quedarse sola, para lo cual se vale de diferentes estrategias para conseguir compañía, aun cuando esto implique como condición hacerles las tareas a sus compañeras. El afán típico de una joven de 15 años de ganarse un puesto en su mundo no se confronta con sus proyecciones y, muy al estilo de su padre aunque con métodos distintos, se mantiene firme en sus convicciones, no permitiendo malas influencias de otras personas en su vida diaria. Cree firmemente que los modelos culturales no son los mejores, pero también afirma que la falta de confianza en los hijos no lleva tampoco a ninguna parte. Las dificultades que ha tenido en su vida familiar pasada y con sus amigas actuales, que entre otras no sabe si llamarlas todavía así, hacen que, por una parte, centre su interés en su familia y se muestre indiferente frente a las estructuras cotidianas —no la escuchan sus amigas, no es valorada como merece por su familia— con el objeto de no sufrir. La culpa que se atribuye por la separación de sus padres es un recuerdo que, como a su padre, la sigue acompañando. La joven ha encontrado en el canto un refugio personal y una clara oportunidad de proyección social, pues por medio de su talento aspira a poder influir en la gente.

Con respecto a la narrativa del docente, existe una tendencia incrementada a cimentar su discurso en las creencias que están soportadas en la defensa de una institucionalización del saber como medio y fin para hacer de los seres humanos mejores personas, aunque sustentadas en una concepción cotidiana del mundo. El propósito de sus afirmaciones está dirigido de manera uniforme a proyectarse como un líder, capaz de señalar caminos de bien y jalonar a su paso a quienes

pueda. Además, el cambio del contexto hace que la orientación de sus construcciones sociales se encamine a pensar un mundo en equilibrio, sin desacuerdos, con paz. Cualquier parecido con una figura mesiánica no es coincidencia. Los referentes culturales se convierten en este personaje en la base de su inspiración, para hacer de su proyecto de vida una entrega al servicio de la comunidad. Aunque en número las referencias culturales no sean muchas, las imágenes que se desprenden de ahí son impactantes: una cantidad de niños hambrientos, desprotegidos, con malos ejemplos, con incitaciones a la prostitución y sin oportunidad de educarse, que hacen del barrio donde labora un espacio de destrucción de la juventud.

La integración se realizó desde una mirada holística de los tres relatos, buscando desarrollar en ella la exposición del modo en que influye la modernidad en el contexto, y su relación con los antecedentes del Colegio Golda Meir. Al mismo tiempo, se hizo pertinente considerar cómo la ausencia de políticas públicas condiciona, y en momentos pareciera determinar, el concepto de desarrollo social y la antropovisión que lo soporta. Los procesos psico-socio-culturales, como mecanismos de interacción cultural, serán descritos y expuestos comparativamente con los relatos a partir de la forma en que influyen las instituciones familiares y educativas en sus procesos de socialización.

Al valorar las instituciones que los personajes representan como espacios de socialización, se encuentra que ambas tienen, a modo de fondo gestáltico, la realidad social, política, económica y cultural del barrio Las Américas. Como se puede evidenciar en el diagnóstico socioeducativo, el barrio se caracteriza por presentar una violencia estructural manifestada en la exposición a las drogas, la poca oportunidad laboral, la ausencia de modelos familiares que permitan la socialización de valores orientados a la consolidación de una democracia participativa y la inoperancia de redes sociales. En este contexto la drogadicción, la prostitución, la delincuencia, se convierten, si bien no en sus consecuencias directas, sí en sus derivados. Visto como una gestalt, al tomar al colegio como fondo, y a la acción social del hombre como figura

desde la cual en su vida cotidiana afronta sus crisis, a partir de dicho espacio podrían asumirse las riendas del propio destino, y éste no se constituiría en una excusa determinista para no tomar partido en las situaciones que se presenten.

El ejercicio de la ciudadanía se podría ver dificultado o cuestionado desde estos ámbitos, pero es desde el mismo espacio en crisis donde justamente se valida el ejercicio ciudadano. La ideología liberalista, que concibe las instituciones como responsables de la organización comunitaria, considera que la sociedad civil es incapaz de resolver sus situaciones problemáticas. El despertar de ésta debe estar encaminado a la responsabilización social de sus acciones, a la recuperación de la esperanza, ya que la percepción que del mundo se tiene, dada por otras fuentes institucionales, puede terminar aplacando el deseo de superación de las masas. Y, a modo de estrategia comunicativa, se otorgaría al Estado el papel de retomar un equilibrio que falsamente se promete como constante.

Según Lechner (1994), en la búsqueda de innovación de la sociedad civil los actores sociales esperan hacer de sus anhelos y deseos una realidad en la cotidianidad; ser capaces de romper esquemas, de entrar en relación, aunque la violencia sea el pan de cada día; de promover el diálogo, aunque la ley del más fuerte intente condicionar los mismos vínculos familiares; de cooperar, aunque la ley del más vivo caracterice su entorno social; de proyectarse, aunque el pasado se muestre como más poderoso que sus voluntades disgregadas. Al respecto Lechner afirma:

La invocación de la sociedad civil significa una interpelación de nuevos actores sociales. Podemos distinguir dos perspectivas. El enfoque liberalista, más que liberal, festeja la modernización como una revolución silenciosa que libera la iniciativa privada de la tutela estatal y que ofrece a la libertad individual todas las oportunidades de creatividad. Incluso la informalización de la actividad económica es vista como un potencial de desarrollo empresarial. Fortalecer a la sociedad civil significa, según esta interpretación, hacer de la empresa privada el motor del desarrollo social. Desde un punto de vista

opuesto, podríamos denominarlo comunitarista, la invocación de la sociedad civil apunta a los nuevos movimientos sociales. (p. 26)

En los tres participantes es importante recalcar que la idea de la modernidad está presente bajo la forma de la educación. Padre, hija y docente consideran que la ignorancia es uno de los factores determinantes de la pobreza, la drogadicción, la prostitución, la holgazanería, en fin, del “mal camino”. Esta idea de modernidad está cimentada en la creencia de que quien se educa tiene mejores posibilidades de triunfar y realizarse en la vida. Es importante rescatar que, aunque los tres personajes pasen necesidades, no se alude al aspecto económico como la razón principal por la cual se esfuerzan día a día en sus tareas. Acompañan sus acciones con la idea de un futuro mejor, de un cambio del cual el tiempo y Dios se están encargando. Esperan que su “buen comportamiento” y la opción del “buen camino” tengan su recompensa. Estos anhelos son confrontados en su cotidianidad con quienes demuestran que sin estudio y sin esfuerzo pueden conseguir lo que desean, y hasta más. Este efecto es denominado por la Psicología Social como disonancia cognitiva. Quienes delinquen y consiguen con menor esfuerzo lo que muchos no podrían conseguir por mucho que lo intentaran, no es para los personajes, a diferencia de la mayoría de la población juvenil del barrio, ejemplo, ni cuestionamiento de sus metas. No hay que negar que la necesidad económica es importante para ellos, pero, a diferencia de quienes describen en sus relatos como co-protagonistas—habitantes del barrio—, para los tres personajes el ingreso tiene un propósito, y no es un fin en sí mismo, ni para ellos mismos. Sus metas de dar mejores oportunidades a quienes los rodean son uno de los propósitos que les ayudan a trascenderse a sí mismos y a encontrar en sus vínculos emocionales las mejores razones para luchar día a día por conseguirlos.

Martín-Baró (1998) habla de las características del latinoamericano en sus formas de asumir el mundo, y asocia a sus actitudes el contexto social del cual se nutre, a lo que denomina *cultura de la pobreza*. Esta cultura, de la cual el individuo

es constructor social, lo lleva a considerar que su desesperanza va, al estilo humanista tradicional, muy de la mano con la falta de satisfactores que lo motiven a salir adelante. Esta tendencia a colocar en lo externo, en el medio, es decir, buscar causas sociales que expliquen su amarga situación, lleva a que el ser humano disminuya su afán de búsqueda de significados distintos. La orientación, los propósitos personales, se traslapen con las necesidades cotidianas y no es posible ver en ellas lo que se busca.

Aunque el discurso esté movilizado por una utopía de desarrollo, éste tiene unas implicaciones que vale la pena rescatar. Si bien los personajes plantean sus metas en otro distinto a sí mismo, haciendo de sus vidas una herramienta social que los podría valorar como ciudadanos, independientemente de la perspectiva histórica a la que pertenezca cada uno, de acuerdo con su ejercicio, no logran todos sus cometidos. La idea que se deriva del contexto sociocultural de desarrollo está sujeta a la creencia en un ser externo, sea Dios o a la dinámica histórica que por evolución se modifica con el paso del tiempo. Esta idea de desarrollo es una propuesta caracterizada, como toda utopía, por la esperanza de vida, que, no obstante, limita en ocasiones las acciones, sobre todo en el caso de la hija. La idea de que el desarrollo social se da garantizando el bienestar social, como afirma el docente, o esperando que con el tiempo las cosas cambien, como afirma la hija, son ejemplificaciones de lo afirmado. La idea, pues, que se desprende del ser humano que se sitúa detrás de su desarrollo individual y social tiene una tendencia humanista, desde la cual se piensa que al hombre, si se le dan todas las garantías, puede alcanzar el autodesarrollo. Es notorio, en cuanto a sus mecanismos psico-socioculturales, una escisión entre lo que anhelan y lo que hacen. Algunas veces en favor de la utopía, esperan lo que pueden hacer con sus manos en un momento determinado; pero en otras ocasiones, en su favor, actúan sin esperar nada, como el caso del padre que tomó las riendas de su sostenimiento económico por sí mismo, pero movilizado por la ilusión de ver a sus hijos en la institución educativa.

El desarrollo en estos contextos sociales implica una visión, según Martín-Baró (2003) y Montero (2003), más agresiva e invita constantemente al cambio, al desafío, a la construcción social de la realidad, a la reevaluación, reinterpretación, resignificación, y, por qué no, a la creación de nuevos significados que nos vinculen con el mundo y que vayan más allá de lo moral. Sin embargo, la visión autodesarrollista que sobre el desarrollo social tienen las personas, parece derivarse de una estructura de pensamiento tradicional con la que parecen luchar en sus vidas cotidianas, a excepción de la hija, de la cual se desconoce su contexto de maduración, debido a su corta edad: 15 años. Sin embargo, la idea de que los jóvenes crecen rápido en estos contextos es desestimada en ocasiones, como en este caso, ya que el padre ha cubierto las necesidades básicas casi en su totalidad, desde la educación hasta su entretenimiento y la promoción de su talento musical.

Los modos en que construyen los significados que los hacen más o menos activos en su comportamiento social pasan por la percepción del mundo, como un espacio lleno de oportunidades, pero, al tiempo, con oportunidades que hay que merecer por medio del sacrificio y del trabajo, las cuales se podrían facilitar si se es educado. Desde Gardner (1994 citado en Amarís, 2002), esta percepción del mundo hace de los mecanismos psico-socioculturales, como la inteligencia, un ejercicio práctico de habilidades intrapersonales que permiten aprender de lo vivido, para poder lograr lo deseado; de habilidades, como las personales, que posibiliten hacer del encuentro con los otros una oportunidad de desarrollo personal, donde personajes como el padre y el docente son más fieles ejemplos que la misma hija, quien, a falta de un ejercicio intrapersonal, entra en un círculo vicioso que en ocasiones la anula de su compromiso social, de manera que éste queda sometido a la espera del tiempo o de Dios.

Es importante percatarse de que las imágenes de la espera de Dios son sólo propias de quien asume su vida con mayor pasividad. Pero en cuanto a quienes al menos se muestran más activos en su

rol como padre o como docente, conscientes de su representación institucional, procuran con su testimonio espiritual mostrar, aunque de modo liberalista, el mejor camino para seguir.

La influencia de la modernidad genera en los personajes una categoría supraordinal, como diría Bruner (1991), en la cual se hace preeminente la educación y donde la vida en paz, en tranquilidad, se convierte en uno de los principales motivos para actuar. Estas categorías orientan la acción del ser humano, y elementos materiales como el dinero son significantes que implican, para su consecución, medios que facilitan o generan oportunidades de crecimiento. Es importante resaltar en esta oportunidad que la capacidad axiológica del ser humano está movilizadada de modo alterno por el ejercicio de la construcción y generación de estas categorías. Los significados funcionan de manera alterna al acto valorativo, donde el trabajo, las relaciones con los otros y el emprendimiento con que se asumen son variantes en cada uno de los personajes de acuerdo con sus propias construcciones. Por ejemplo, el significado de la formación ciudadana que tiene la hija lleva a que, por la abstracción en la que vive, a raíz de la evitación del dolor que le causa sentirse rechazada por los otros, haga que sus relaciones afectivas tengan siempre un interés de buscar compañía, a la cual está dispuesta a sacrificar su propia autonomía, aunque a fin de cuentas termine descubriendo que de nada le sirvió tal conducta. En el caso del padre, su manera de convivir en sociedad está movilizadada por el valor que tiene su familia para él, propósitos desde los cuales orienta todas sus acciones laborales. Su principal objetivo es lograr la paz a través de la convivencia cooperativa; su significado se nos muestra como un conjunto de acciones que faciliten tal objetivo, el cual, anclado en su pasado, a diferencia del modo como construye su pasado día a día, su dolor, se ha convertido en la razón por la cual vivir para no repetirlo, y su familia actual constituye la mejor oportunidad de permitírselo. En cuanto al docente, el significado que tiene sobre su labor va más allá de un fin lucrativo, y la ilusión de dotar a la comunidad de esperanzas de convertirse en mejores personas, es su orientación principal. La

construcción social es un proceso dialéctico entre lo que es, lo que se desea y lo que se cree, se resignifica desde el pasado hasta el futuro, con la acción constantemente presente. Es claro que los significados que llenaron de contenido los roles del docente, del padre o de la hija no son los mismos hoy. La falta de actualización de significados representa justamente el haberse rendido ante las situaciones y retos de la vida cotidiana. Visto así, es acertada la afirmación de Gardner (1995) con respecto a que el hombre no es un ser racional, ya que si sólo la razón fuera lo que caracterizara las acciones sociales de los hombres, se obedecería a la norma por instinto. La racionalidad, si bien es cierto tiene un sentido cuando se proyecta hacia un fin social, no tiende por naturaleza a ello. La escisión de los seres humanos parece ser una herencia de las filosofías clásicas que en nuestra cultura raptan el sentido común, infringiendo la misma condición humana de que somos razón y emoción, seres sentipensantes. Rorty (1998) sostiene que esta racionalidad tiene un propósito, que como Horkheimer (2002) señala, involucra el compromiso social, la convivencia civilizada –como le llamaría Bruner–. Rorty al referirse a esta temática, señala lo que:

Racionalidad es más o menos sinónimo de tolerancia, es decir, de la capacidad de no desconcertarse por la existencia de diferencias y no responder agresivamente a ellas. Esta habilidad va unida a la voluntad de alterar los propios hábitos, no sólo para obtener más de algo que ya queríamos, sino para hacer de uno mismo un tipo de persona diferente (...). También va unida a una confianza en la persuasión más que en la fuerza, a una inclinación a discutir las cosas antes que a luchar, quemar o desterrar. Es una virtud que permite a los individuos y a las comunidades vivir y dejar vivir y poner en marcha formas de vidas nuevas, sincréticas y producto del compromiso. Este tipo de racionalidad se ha pensado a veces, como en Hegel, como cuasisinónimo de la libertad. (pp. 81-82)

Para ampliar los elementos axiológicos que caracterizan al ser humano como un ser capaz de asumir acciones prosociales en su medio, autoges-

toras y promotoras de la sociogestión, resta decir que la modernidad también trae consigo una ruptura entre la vida pública y la privada. Es por ello que el padre, al tiempo que se compromete con la mejora de su vida, asume que la mejor opción de vida es la que él piensa para sus hijos, y la negativa para con esta idea lo hace en ocasiones caer en las herramientas culturales que critica, tales como la infusión de miedo. O el docente que se compromete con adaptar el PEI del colegio a una estructura constructivista de aprendizaje, pero que identifica en las normas de Carreño uno de los elementos vitales para la mejora en la vida social de parte de los estudiantes.

Esta ruptura entre vida privada y vida pública existe sólo en nuestra abstracción de la vida social; sin embargo, la vida cotidiana opera incesantemente en interacción con ambos sistemas. Padre, hija y docente viven en ese sistema, y participan de él, pero la escisión que está promovida por vía cultural, le muestra que la vida social es del “más vivo”, que “estudiar no sirve de nada”, que “prostituirse, drogarse, pelear es algo normal”. Un mundo así cuestiona la acción social y le exige aferrarse a un valor tan cognitivo como axiológico puesto que, de lo contrario, en la imagen del mañana sólo existirán los mismos caminos que desde ayer conoce. Es, pues, la politización, para las instituciones familiares y educativas, una de las estrategias de fortalecimiento de los procesos de socialización impartidos a sus principales protagonistas: hijos y estudiantes. Desde Michaud (1980), la persistencia de este tipo de violencia social exige la participación estatal, bien sea de modo directo o indirecto y a través de todas sus esferas: física, moral, simbólica, etc. (Vargas, 2003).

Respecto al ámbito educativo, merece hacerse una reflexión sobre los elementos que se promueven en la formación del ser humano, tanto desde la institución familiar como desde la escuela. En lo que tiene que ver con las instituciones educativas, la ausencia de la participación de grupos juveniles, redes sociales, representantes frente al consejo estudiantil anula la posibilidad de negociar un propósito de participación democrático o representativo. Hoy día se presenta la veeduría como estrategia

sociocultural capaz de transformar o, en su defecto, controlar las condiciones sociales. Dicha herramienta, en la institución educativa, se convertiría en una forma de caracterizar la endoculturación que se promueve en su interior como una réplica de la vida en sociedad. De Zubiría (2004) afirma que la veeduría parte de la participación, tal y como lo reconoce la Constitución Nacional; es una estrategia participativa que posibilita un mayor control de las comunidades respecto a las instituciones que los representan y cobijan.

El rol de estudiante, por ejemplo, pareciera diluirse en la norma que invita a ser disciplinado o buen alumno. Aquí es cuando la reflexión realizada sobre el concepto de desarrollo tiene su lugar, ya que la vida social no cambia por sí misma, no tiene una naturaleza propia. Es, según Gadamer (1999), simplemente un inicio lo que podemos conocer, pero son justamente las situaciones de crisis y de antidesarrollo las que se convierten en opciones reales de desarrollo. La falta de empleo motiva a un padre a ser su propio jefe lográndolo y otorgando las oportunidades que desean sus hijos, desde la educación hasta el entretenimiento. Un docente lucha por la construcción de un PEI fundado en valores y una estrategia constructivista en un contexto donde la delincuencia y la violencia son el común denominador de las acciones culturales, y donde la institución educativa se encuentra fundada en conceptos tradicionales. El horizonte no señala una llegada, sino un camino abierto de posibilidades en situaciones que, bajo otras circunstancias, no podríamos definir como potenciales de aportes personales y sociales.

Según Arendt, comentada por Amiel (1996), a toda acción social sólo le es reconocido su final hasta después de haberse ejecutado. Esto lleva a determinar que la única manera de establecer vínculo con nuestras crisis sociales es convirtiéndolas en oportunidades de desarrollo; de ahí la demanda que surge de pensarnos a nosotros mismos y a los con-ciudadanos como capaces de transformar nuestro medio social. La perspectiva estática, en ocasiones movilizadora por la tradición liberal de la formación ciudadana, deja a otros la responsabilidad que está en nuestras manos.

La labor institucional de los centros educativos tiene el reto del fortalecimiento cultural, bien inmaterial que atraviesa los núcleos familiares para conformar la vida en sociedad. Los procesos de socialización, tanto en la institución familiar como en la educativa, deben promover oportunidades de negociación, donde la diferencia se convierta en una oportunidad de desarrollo personal y fomento del bienestar social. El bienestar social, mientras sea entendido como la condición necesaria para conseguir la paz a través de la satisfacción de las necesidades básicas, restará la oportunidad para el sujeto de hacer de su mundo algo distinto. Al respecto Lechner (1994), propone el encuentro en el diálogo como la única herramienta cultural válida para tal efecto:

Fortalecer la sociedad civil significa, en este sentido, permitir a los ciudadanos conformar la voluntad colectiva de acuerdo con el cálculo racional de sus intereses individuales. Este enfoque (...) no es un asunto exclusivo de las izquierdas. (pp. 32-33)

Bruner (2000) y Gardner (1997) presentan unos modelos educativos contemporáneos que se alejan mucho de la realidad descrita, pero no por ello no pueden implementarse como sistemas de reestructuración organizacional. Por su parte, Bruner habla de nueve postulados en los que funda la misión de las instituciones educativas desde su perspectiva constructivista. Lo que se deduce de los relatos de los participantes es una sobrevaloración del postulado instrumental, en el que se propone la educación como un medio de evolución social, aunque sea un propósito en la construcción del significado por parte del docente y del padre en su vida cotidiana. Esto llama la atención desde la propuesta educativa comprensiva de Gardner, ya que aunque existan acciones sociales que lleven al movimiento de un ser humano, la visión que sobre sí, sobre los otros y sobre el mundo tiene, se reduce a los elementos funcionales que les signifiquen. El ser humano, de acuerdo con la perspectiva de este autor, es un sujeto con talentos que le permiten hacer de su vida algo más que un repertorio de conductas automatizadas por la cultura; en ejercicio

de sus capacidades, el hombre puede constituir su proyecto de vida que, desde la formación ciudadana, permita una “convivencia civilizada”, la cual tendrá la capacidad –intrapersonal e interpersonal–, de retroalimentarse. De este modo, la institución educativa debe convertirse en un espacio donde la reflexión –intrapersonal– lleve a la acción social del encuentro –interpersonal–, y, a su vez, el encuentro revalúe los modos intrapersonales como se concibe la participación en la sociedad.

La anterior reflexión nos sitúa en un marco antropológico de carácter axiológico, que, guardando la diferencia epistemológica que tiene con el constructivismo, no se puede negar que parte del modelo de las ciencias del espíritu de Dilthey. El hecho de que el ser humano, en su encuentro con los otros, tenga la oportunidad de crecer y desarrollarse, se fundamenta, desde la perspectiva de Scheler (1938), en la oportunidad que todo individuo tiene de encontrarse en el otro, la pregunta que le obliga a buscar sus propias respuestas. Haciendo una extrapolación de lo anteriormente dicho, Reyes (2004) nominaría a esto una acción democrática puesto que: “La democracia hoy en día presupone un desarrollo de la individualidad, de la libertad personal y del sentido autónomo de identidad, sea ésta individual o colectiva” (p. 37).

El caso del docente se refleja cuando su relato nos narra cómo su primera experiencia con los estudiantes, le ayuda a encontrar un valor en la docencia que no creía tener. El padre, por su parte, hace de la relación frustrante con su esposa, y sus crisis familiares en su núcleo familiar, motivos para lograr con sus propios hijos la tranquilidad y la unión familiar que siempre anheló. Por parte de la hija sucede lo contrario, ya que su dificultad de aceptar la separación de sus padres retrae sus relaciones sociales, huyéndole al dolor, pero no logra otra cosa que incrementarlo; la joven no arriesga nada de sí para intentar mejorar los encuentros interpersonales a fin de hacerlos, en palabras de Buber (1992), libres de intereses, y en palabras de los constructivistas, libres de prejuicios.

Por último, cabe resaltar que la capacidad narrativa de los relatores expresa su modo de construir su mundo. Sin embargo, el afán por parte de la hija

de desarrollar imperativamente sus capacidades lógico-matemáticas, del docente y del padre por ser menos ignorantes, hace que el pensamiento narrativo, aunque sea la base de su construcción, no sea valorado. Esto tiene mucho que ver con la escisión mencionada anteriormente que tiene sus derivados en la vida educativa, que, por influencia de la modernidad, se piensa un ser humano dividido entre su intelecto, por el cual se busca la superación de la ignorancia, y su vida emocional, que pareciera valorada como una parte que demanda ser amaestrada por el pensamiento paradigmático.

Esto no llevaría a otra parte sino a la instauración de democracias nucleares, pero la proyección social estaría limitada por cuanto la apuesta por los otros que “no me pertenecen”, no es considerada por los relatores merecedora de dicho sacrificio.

Referencias

- Amarís, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38.
- Amiel, A. (1996). *Hannah Arendt: política y acontecimiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (2000) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Buber, M. (1992). *Caminos de utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Zubiría, M. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Gadamer, H. (1999). *El inicio de la filosofía occidental*. España: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gunsteren van, H. (1978). Notes towards a theory of citizenship. En F. Dallmayr (Comp.), *From Contract to Community* (p. 9). Nueva York: Marcel Decker.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Lechner, N. (1994). La (problemática) invocación de la sociedad civil. *Perfiles latinoamericanos*, 3(5), 131-144.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Reyes, F. (2004). *Elementos sobre cultura política democrática. Democracia y conflicto en la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.
- Scheler, M. (1938). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Vargas, A. (2003). *Participación social: una mirada crítica*. Tesis de Especialización en desarrollo Social, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

